

Acta  
Universitatis  
Lodziensis

**Folia Litteraria Polonica**

1(56) 2020



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

# Acta Universitatis Lodziensis

**Folia Litteraria Polonica**

1(56) 2020

## **Szkoła i polonistyka szkolna wobec przemian XXI wieku**

pod redakcją  
Jolanty Fiszbak

 **WYDAWNICTWO**  
UNIwersYTETU  
ŁÓDZKIEGO  
Łódź 2020

 **COPE**  
Member since 2018  
JM13711

„Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica”  
1(56) 2020  
SZKOŁA I POLONISTYKA SZKOLNA WOBEC PRZEMIAN XXI WIEKU

Numer recenzowany w systemie *double blind review*

REDAKCJA NAUKOWA  
*Jolanta Fiszbak*

REDAKTOR INICJUJĄCY  
*Katarzyna Smyczek*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE  
*Anna Wiśniewska-Grabarczyk*

KOREKTA TECHNICZNA  
*Elżbieta Rzymkowska*

SKŁAD I ŁAMANIE  
*Robert Lisiecki*

PROJEKT OKŁADKI  
*Katarzyna Turkowska*  
*Agencja Reklamowa efektoro.pl*

Zdjęcie na okładce: fotografia w domenie publicznego dostępu  
<https://pixabay.com/pl/vectors/edukacja-studia-universytet-ikona-3617221/>

© Copyright by Authors, Łódź 2020  
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

ISSN 1505-9057  
e-ISSN 2353-1908

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.09011.18.0.Z

Ark. druk. 26,25

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
[www.wydawnictwo.uni.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.uni.lodz.pl)  
e-mail: [ksiegarnia@uni.lodz.pl](mailto:ksiegarnia@uni.lodz.pl)  
tel. (42) 665 58 63

# Spis treści

Jolanta Fiszbak

**Edukacyjny zwrot aksjologiczny i cyfrowy – wprowadzenie do publikacji *Szkoła i polonistyka szkolna wobec przemian XXI wieku*** 9

Jolanta Nocoń

**Linguistic and communication education at Polish lessons during the period of cultural change. Musings on the curriculum** 19

Helena Synowiec

**O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)** 31

Małgorzata Pamuła-Behrens, Marta Szymańska

**Teaching the learners with a migrant background – teachers' perspectives** 53

Anna Tabisz

**Zarządzanie głosem w perspektywie edukacyjnej** 71

Urszula Izabela Napieraj

**Czy emotikony zagrażają uczuciom? Wpływ komunikacji niewerbalnej na kompetencje interpersonalne młodzieży gimnazjalnej** 89

## TECHNOLOGIE CYFROWE W SZKOLE I POLONISTYCE SZKOLNEJ

Adam Mazurkiewicz

**Cyfryzacja szkoły w społeczeństwie informacyjnym (na przykładzie polskich rządowych dokumentów i projektów)** 101

Agnieszka Wierzbicka

**Polish philology education in the digital age. Is it still present at Polish schools and universities?** 127

Anna Podemska-Kałuża

**The blogosphere as a medium for the professional stimulation of teachers. Initial study** 143

Anna Ślósarz

**Peri-literary communication games of high school students** 163

## W STRONĘ DYDAKTYKI WARTOŚCI

Zofia Budrewicz

**Gdy różnice istnieją jedna obok drugiej. Wychowywanie do różnorodności jako wyzwanie szkolnej polonistyki** 205

Małgorzata Gajak-Toczek

**Different faces of old age as perceived by the students of Polish studies** 231

Katarzyna Maria Pławecka

**Od empatii do sprawczości. Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?** 253

Paweł Sporek

**Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury** 271

Edyta Wójcicka

**Lektura szkolna jako nośnik wartości. Na przykładzie powieści Johna Ronalda Reuela Tolkiena *Hobbit, czyli tam i z powrotem*** 287

Elżbieta Mazur

**Literackie podróże, czyli o przestrzeni i miejscu w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku (na przykładzie poezji Adama Zagajewskiego i prozy Andrzeja Stasiuka)** 311

**ZMIANY I PRZEZWYCIĘŻANIE PROBLEMÓW**

Iwona Morawska

**The literary and cultural education of “screen readers”  
Reflections inspired by the new core curriculum and more 333**

Danuta Łazarska

**“I remember when at school...” On the importance  
of autobiographical elements not only for their authors  
– the students of Polish studies 359**

Jolanta Fiszbak

**Polonistyka szkolna w świetle uczniowskich wypowiedzi  
ankietowych 377**

Małgorzata Latoch-Zielińska

**Jak „obudzić szkołę”? O nowych trendach w edukacji nie tylko  
polonistycznej 399**





## Edukacyjny zwrot aksjologiczny i cyfrowy – wprowadzenie do publikacji *Szkoła i polonistyka szkolna wobec przemian XXI wieku*

Zamieszczone w prezentowanym tomie artykuły stanowią pokłosie rozważań konferencyjnych nt. *Szkoła i polonistyka szkolna wobec przemian XXI wieku* (Łódź 2017). Uporządkowane w pięciu kręgach problemowych: *Potrzeby kształcenia językowego*, *Wykorzystanie technologii cyfrowych*, *Dydaktyka wartości*, *Zmiany i przewyższanie problemów* wyraźnie oscylują wokół dydaktyki wartości oraz potrzeby stosowania w praktyce szkolnej możliwości, które dają współczesne technologie. Nie są to tendencje nowe, jednak niemal wszyscy autorzy tomu, wśród których wielu jest czynnymi praktykami, odwołują się zarówno do aksjologii (odnajdujemy ją w różnych konfiguracjach), jak i potrzeby mądrego wykorzystania w szkole technologii informacyjno-komunikacyjnych. Stąd celowe nawiązanie do *zwrotu* w badaniach nauk humanistycznych, które tak wiele zmieniło w humanistyce.

Wypowiedzi dydaktyków na temat kształtu i potrzeb kształcenia polonistycznego we współczesnej szkole otwiera artykuł Jolanty Nocoń *Edukacja językowo-komunikacyjna na lekcjach języka polskiego w czasach zmiany kulturowej. Rozważania o programie*, nakreślający współczesne uwarunkowania edukacji językowej. Autorka zauważa, że konsekwencją przeobrażeń współczesnego świata (m.in.: globalizacji, komercjalizacji, multimedialności, rewolucji informatycznej i informacyjnej, społeczeństwa Sieci, kultury obrazu, ekspansji kultury popularnej) jest marginalizacja wartości humanistycznych na rzecz pragmatycznego podejścia do życia (na ów pragmatyzm uczniów zwracają także uwagę Paweł Sporek, Anna Ślósarz oraz Jolanta Fiszbak). Za najważniejsze cele kształcenia językowego w zakresie języka ojczystego, wynikające z dynamicznie dokonujących się przeobrażeń we wszystkich sferach życia, J. Nocoń uznaje: kształtowanie pożądanych postaw i systemu wartości wokół języka i komunikacji (wprowadzając tym samym w szeroko obecną w tomie tematykę aksjologiczną) oraz zaspokojenie potrzeb językowo-komunikacyjnych uczniów ukierunkowane na transmisję kulturową (enkulturowanie) oraz wymogi współczesnego świata. Odwołując się z kolei do oddziaływania

mediów i technologii cyfrowych, autorka zwraca uwagę na ich wpływ na język, komunikację i myślenie młodego pokolenia, otwierając kolejny obszar problemów współczesnej szkoły.

Sprawności językowe są podstawą satysfakcjonującego życia we współczesnym świecie oraz skutecznej komunikacji, co podkreśla także Helena Synowiec, autorka kolejnego, prezentowanego w tomie artykułu: *O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)*. Odwołując się do dorobku dydaktycznego szkolnej nauki o języku ojczystym, H. Synowiec podkreśla antropocentryczny charakter myśli Zenona Klemensiewicza, który możliwość opisu języka w szkolnej nauce wiązał z etapami rozwoju myślenia dzieci i młodzieży. Autorka podkreśla, że ten zasłużony dla rozwoju polskiej myśli dydaktycznej językoznawca krytycznie odnosił się do reprodukcji wiadomości i postulował konieczność zdobywania przez ucznia wiedzy ułatwiającej porozumiewanie się z innymi, odpowiedzialne uczestniczenie w życiu społecznym oraz świadomy odbiór utworów literackich. Jednak ani ta ciągle aktualna teoria kształcenia, ani ukształtowane i upowszechniane później nauczanie funkcjonalne (istniejące od lat 70. po 90.), komunikacyjne (przełom XX i XXI wieku), komunikacyjno-kulturowe i tekstocentryczne (którego potrzebę podkreślano do ostatniej reformy) nie spełniły pokładanych w nich nadziei: język absolwentów szkół średnich nie zaspokaja na ogół wszystkich potrzeb jego użytkowników.

Wobec zauważalnego w najnowszej podstawie programowej (z 2017 r.) wyraźnego zwrotu w stronę tradycji uczenia w szkole o systemie językowym, H. Synowiec wskazuje te cechy podręczników (jak wynika z obserwacji praktyki szkolnej – stanowią one podstawę kształcenia językowego), które pozwolą realizować funkcjonalne nauczanie wiedzy o języku, służąc rozwojowi języka ucznia. Autorka podkreśla także potrzebę uwzględnienia w pracy z wychowankiem realiów kulturowo-językowych środowiska, w którym pracuje nauczyciel. Idzie tu o pobudzenie i zachęcenie uczniów do opanowania języka ogólnopolskiego (służącego komunikacji ponadregionalnej), a także do pielęgnowania odmiany dialektalnej, stanowiącej bogactwo kulturowe, kulturotwórcze oraz wspólnototwórcze.

Dydaktycy zajmujący się kształceniem językowym coraz częściej podnoszą potrzebę wykorzystania doświadczeń glottodydaktyków w rozwijaniu sprawności językowej uczniów i samej metodyki nauczania języka ojczystego. Na możliwość takiego odwołania zwracają uwagę również J. Nocoń oraz H. Synowiec. Artykuł Małgorzaty Pamuły-Behrens i Marty Szymańskiej (kolejny w prezentowanym tomie), *Nauczyciele uczniów z doświadczeniem migracji – problemy i potrzeby*, podnosi jednak problemy nauczycieli w nauczaniu dzieci imigrantów. To kolejny problem kształcenia, praktycznie nieobecny w literaturze nauczania języka ojczystego i szkolnego kształcenia polonistycznego, z którym musi zmierzyć się polska szkoła. Praca z uczniem z doświadczeniem migracyjnym wymaga od pedagogów dodatkowych umiejętności i wiedzy, szczególnie z zakresu uczenia/uczenia się języka

drugiego, a także procesów poznawania języka edukacji szkolnej, psychologicznych aspektów migracji, otwartości na inne kultury i ciekawości Innego. Polscy nauczyciele, także poloniści, nie są przygotowani do tej pracy, czego dowodzi omówiona przez autorki literatura. Artykuł prezentuje przeprowadzone w 2017 roku badania na temat potrzeb nauczycieli małopolskich pracujących z uczniami z doświadczeniem migracyjnym oraz ich wyniki. Wyodrębniono w nim cztery typy problemów w obszarze edukacji tych uczniów, w tym również związane z sytuacją migracji ucznia i jego rodziny, uświadamiające trudne do przezwyciężenia problemy dziecka, które znalazło się w obcym kulturowo i językowo środowisku.

Kolejny artykuł tej części autorstwa Anny Tabisz (*Zarządzanie głosem w perspektywie edukacyjnej*) przedstawia m.in. wyniki analizy wypowiedzi egzaminacyjnych maturzystów, przeprowadzonych pod kątem wybranych elementów paralingwalnych mających wpływ na efektywność mówienia. Autorka podkreśla, że z perspektywy szkolnego procesu nauczania-uczenia się istotne jest, aby wiedza o języku przekładała się na wykonania językowe ucznia, czyli na kompetencję komunikacyjno-językową (czym nawiązuje do wypowiedzi J. Nocon i H. Synowiec). Założenie to rzadko jest jednak realizowane w nowych podręcznikach, w praktyce więc nie można mówić o funkcjonalnym i praktycznym rozwijaniu sprawności mówienia oraz warstwy paralingwalnej. Zauważa też, że maturzyści w ogóle nie mają świadomości wpływu operowania głosem na odbiór tego, co mówią, oraz na postrzeganie ich samych przez rozmówcę, zaś widzenie w języku wyłącznie narzędzia wspomagającego skuteczną komunikację sprawia, że przestaje on być wartością, co zwalnia użytkowników języka z estetycznego mówienia.

Ostatni artykuł tej części, *Czy emotikony zagrażają uczuciom? Wpływ komunikacji niewerbalnej na kompetencje interpersonalne młodzieży gimnazjalnej*, autorstwa Urszuli Izabeli Napieraj w sposób interesujący przedstawia przyczyny niepokojących zmian w języku młodego pokolenia, ukształtowanych pod wpływem wykorzystania w komunikacji międzyludzkiej nowych technologii. Rozważania autorki nawiązują więc pośrednio do wypowiedzi A. Tabisz, odkrywając przyczyny niepokojących zmian w warstwie parajęzykowej oraz potrzebę jak najszybszego podjęcia działań przeciwdziałających niekorzystnym tendencjom. Uświadamiają także konieczność „zapanowania” nad nowymi technologiami i wykorzystania ich dla rozwoju ucznia, ponieważ – jak dowodzi U.I. Napieraj – nadużywanie i niekontrolowane czerpanie z możliwości, jakie dają technologie informacyjno-komunikacyjne prowadzi nie tylko do niekorzystnych zmian językowych, ale także do zmian w mózgu i osłabienia więzi społecznych.

Artykuł Adama Mazurkiewicza, *Cyfryzacja szkoły w społeczeństwie informacyjnym (na przykładzie polskich rządowych dokumentów i projektów)*, otwiera kolejną część tomu, poświęconą wykorzystaniu *Technologii cyfrowym w szkole i polonistyce szkolnej*. Autor wprowadza w historię edukacji informacyjnej, jej podłoże i przyczyny, sytuując zjawisko w szerokim kontekście społeczno-gospodarczym.

Wspomina pierwsze zamysły komputeryzacji polskiej szkoły z połowy lat 80. i jej rozwój po 2001 r., który od początku związany był z dążeniami i wynikającymi z nich dokumentami europejskimi. Dokonana przez A. Mazurkiewicza analiza *polskich rządowych dokumentów i projektów* uświadamia nie tylko trudności w cyfryzacji polskiej szkoły i jej stały, choć powolny rozwój, ale także zasadność i potrzebę podejmowania w tym kierunku wysiłków (potrzebę wykorzystania technologii cyfrowych potwierdzają także kolejne artykuły prezentowanej części tomu), w których szkoła i nauczyciel mają w nich do odegrania pierwszorzędą rolę.

Na marginesie artykułu należy zauważyć, że ustalenia autora w znacznym stopniu tłumaczą m.in. wyraźnie zauważalny od kilku lat trend podkreślania znaczenia i zachwalania i e-learningu umożliwiającego dostęp do materiałów dydaktycznych w dowolnym miejscu i czasie (niektórzy autorzy zajmujący się tym problemem wręcz suponowali kres tradycyjnej edukacji i zastąpienie jej e-learningiem), a także inkluzję ludzi żyjących z różnych względów na marginesie społeczeństwa. W innym świetle również jawią się takie pojęcia jak: umiejętności twórcze, innowacyjność, kreatywność, nadużywane w odniesieniu do tradycyjnych działań edukacyjnych ucznia, a znajdujące uzasadnienie w odniesieniu do jego pracy z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, wymagającymi umiejętności innych niż zwykle stosowane, a więc rzeczywiście twórczych i innowacyjnych, świadczących o kreatywności.

Problem podjęty przez A. Mazurkiewicza rozwija artykuł Agnieszki Wierzbickiej, *Polonistyczna dydaktyka ery cyfrowej – wielka (nie)obecna w polskich szkołach i uczelniach?*, o zagadnienie realizacji rządowych projektów w praktyce i obecność oraz wykorzystanie cyfrowych narzędzi edukacyjnych w placówkach oświatowych, mających się przyczynić do rozwoju edukacji informacyjnej, a w konsekwencji ukształtowania społeczeństwa wiedzy. Autorka odnotowuje pewien rozwój edukacji informacyjnej: postępującą komputeryzację szkoły, wzrost zainteresowania nauczycieli problemem, co owocuje wymianą doświadczeń, oraz powstaniem wielu polskojęzycznych stron, na których nauczyciele mogą znaleźć materiały i wiedzę. Stwierdza jednak niezadowolające wykorzystanie technologii cyfrowych w szkołach i uniwersytetach spowodowane różnymi czynnikami, m.in. brakiem odpowiedniego przygotowania w tym kierunku nauczycieli szkolnych i akademickich, brakiem wsparcia dla e-learningu lub blended learningu, a nawet przepisami prawnymi hamującymi ich stosowanie.

O inicjatywach i zainteresowaniach nauczycieli szkolnych wykorzystaniem technologii cyfrowych, a także możliwościach, które dają pisze Anna Podemska-Kałuża (*Blogosfera jako medium aktywizacji zawodowej nauczycieli. Rekonesans*), podejmując równocześnie pośrednio problem potrzebnych i pożądaných przez uczniów zmian w pracy nauczycieli, sygnalizowany w artykułach Danuty Łazarskiej i Jolanty Fiszbak. Autorka zwraca uwagę na blogi, do których rozwoju przyczyniły się media społecznościowe. Z osobistych pamiętników/dzienników w Sieci ewoluo-

wały w stronę aktywności zawodowej. E-zapiski pozwalają nauczycielom dzielić się doświadczeniami i zdobywać doświadczenie, dzięki poruszaniu takich problemów, jak m. in.: nowoczesne instrumentarium polonisty, nowe technologie w edukacji, pomoce edukacyjne lub skuteczne kształtowanie relacji nauczyciel-uczeń. Dziennik elektroniczny pozwala m.in. na kontynuację lekcji, jeśli uczniowie wykażą nią zainteresowanie, oraz na kontakty z rodzicami, sprzyjać promocji książek, filmów artystycznych, wydarzeń kulturalnych. Belferskie blogi stały się również skutecznymi narzędziami kreowania pozytywnego wizerunku nauczyciela.

Z innej perspektywy – ucznia wykorzystującego zasoby internetowych witryn w celach edukacyjnych – omawia zagadnienie wykorzystanie cyfrowych narzędzi Anna Ślósarz w artykule *Okoliterackie gry komunikacyjne uczniów liceów ogólnokształcących*. Autorka prezentuje wywiady, które zostały przeprowadzone z licealistami na temat korzystania przez nich z witryn internetowych, oraz analizę wypowiedzi uczniów. Dla prawie wszystkich respondentów cyfrowy zapis był bardziej atrakcyjny niż książka, a z polonistycznych zasobów Internetu korzystali na ogół biernie i bezrefleksyjnie, wykorzystując je do poszukiwania informacji, streszczeń, syntetycznych opracowań i poznawania lektur oraz pomocy w pisaniu zadań. Najbardziej odpowiadały im treści prezentujące definicje pojęć, informacje biograficzne, opracowania lektur, streszczenia, charakterystyki bohaterów i wypracowania, zapewniające wiedzę, ale nie służące pogłębieniu interpretacji, poszerzaniu wiedzy albo ćwiczeniu umiejętności. Spostrzeżenia A. Ślósarz korespondują z zamieszczonymi w niniejszym tomie artykułami J. Nocoń, H. Synowiec, A. Tabisz, P. Sporcka, I. Morawskiej i J. Fiszbak, ukazując problemy i niedomagania szkolnej polonistyki. Autorka wykazała jednak na przykładzie uczennicy uczącej się w szkole stosującej technologie cyfrowe (tablety), że mądre korzystanie z Sieci wpływa pozytywnie na rozwój uczniów. To zaś prowadzi i upoważnia do kolejnego wniosku: edukacja z wykorzystaniem TIK jest obecnie nakazem dydaktycznym.

Zamieszczone w kolejnej części książki (*W stronę dydaktyki wartości*) artykuły łączy wyeksponowanie wychowania aksjologicznego. Trzy pierwsze zwracają uwagę na potrzebę kształtowania wrażliwości i empatii w wychowankach. Rozważania Zofii Budrewicz, *Gdy różnice istnieją jedna obok drugiej. Wychowywanie do różnorodności jako wyzwanie szkolnej polonistyki*, bardzo silnie akcentujący potrzebę wychowania do życia w wielokulturowym świecie, a także (czy słusznie?) polską ksenofobię, agresję młodych Polaków wobec obcych i niechęć do innych kultur, uprzedzenia na tle etniczno-kulturowym, antyuchodźcze fobie oraz polski patriotyzm graniczący z nacjonalizmem, oparty na idei „prawdziwych bohaterów”. Ta sytuacja – jak zauważa autorka – stanowi niełatwe wyzwanie dla polonisty, którego zadaniem jest również kształtowanie inkluzywnej tożsamości ucznia. Pomocą w jej realizacji mogą służyć istniejące ustalenia będące wynikami badań zjawisk wielo- i międzykulturowości, idei nowego regionalizmu, badań nad zwrotem topograficznym, geopoetyką, regionalną geografiją wyobrażoną, a także literatura

regionalna, której przykłady zostały w sposób interesujący omówione w artykule. Z. Budrewicz proponuje w szerokim zakresie wykorzystać istniejące na danym obszarze teksty mu poświęcone, a także odwołać się do istniejącego na nim zjawiska wielokulturowości, któremu kres położyła II wojna światowa.

Wychowanie do życia w wielokulturowym świecie jest niezaprzeczalnie ważnym zadaniem wobec zjawisk i tendencji globalizacyjnych. Podobnie jest z wychowaniem „ku i dla starości” ze względu na proces starzenia się społeczeństw Europy, w tym także polskiego, będący jednym z wyzwań dla najbliższej przyszłości. Problem ten podjęły Małgorzata Gajak-Toczek (*Różne oblicza starości w refleksji studentów polonistyki*) oraz Katarzyna Maria Pławecka (*Od empatii do sprawczości. Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?*). Pierwsza z autorek przedstawiła powstałą podczas rozmów ze studentami, interesującą interpretację trzech pozycji podejmujących charakterystyczne dla przełomu XX i XXI wieku sposoby myślenia o wieku starości: *Baśń zimowej. Eseju o starości* Ryszarda Przybylskiego, *Traktu starego człowieka. Próby polityki starości* Tadeusza Sławka oraz *Lali* Jacka Dehnela. K.M. Pławecka z kolei zaprezentowała efekty projektu studentek II roku filologii polskiej *Most międzypokoleniowy*, powstałego pod wpływem licealnego projektu *Pomocna dłoń*, którego celem było pomaganie starszym ludziom. Zadaniem kierowanych przez autorkę studentek było nawiązanie kontaktu z seniorami przebywającymi w Domu Pomocy Społecznej za pomocą przygotowanego dla nich występu. Zarówno M. Gajak-Toczek, jak i K.M. Pławecka podkreślają pozytywny wpływ na myślenie studentek, jakie wywarły analiza tekstów oraz praca nad organizacją uroczystego spotkania i bezpośredni kontakt z seniorami.

Zupełnie inną problematykę podjął Paweł Sporek w artykule *Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury*. Autor zastanawia się, jaką drogę obrać podczas omawiania lektur z młodzieżą, której system wartości uległ znaczącym zmianom, pociągając za sobą ukształtowanie się nowego osądu świata i rzeczywistości, inne niż tradycyjne waloryzowanie czynów i zachowań bohaterów literackich, a także inne hierarchizowanie w obrębie aksjologicznego uniwersum. Zwraca również uwagę na tak niepokojące zjawiska, jak: intelektualną i emocjonalną negację wartości moralnych i etycznych, zastępowanie obiektywnie rozumianych kategorii dobra i zła oraz ich aksjologicznych jakości modalnych myśleniem relatywistycznym, akcentującym subiektywny stosunek do wartości. Nie zabrakło także uwagi, że uczniowie nie przejawiają na ogół zapału do czytania. Ta diagnoza nakazuje, co P. Sporek podkreśla, nie tylko wnikliwe rozważenie problemu wychowawczego oddziaływania na uczniów, ale również eliminowanie dydaktycznej naiwności oraz zbanalizowane i zupełnie niewiarygodne dla uczniów wartościowanie.

Artykuł Edyty Wójcickiej *Lektura szkolna jako nośnik wartości. Na przykładzie powieści Johna Ronalda Reuela Tolkiena „Hobbit, czyli tam i z powrotem”* stanowi w pewnym stopniu odpowiedź na dylematy szkolnej polonistyki ukazane we

wcześniejszym artykule, ponieważ autorka prezentuje wybrane strategie dydaktyczne związane z wprowadzaniem uczniów w świat wartości, których nośnikiem są lektury. Zwraca ponadto uwagę, że nie warto krytykować i walczyć z nowymi technologiami; organizując szkolne spotkania z lekturą, nauczyciele powinni dowartościować rolę tradycyjnych i nowych mediów, którymi zafascynowani są uczniowie. Autorka potwierdza więc spostrzeżenia innych autorów tomu na temat nowych mediów, m.in. I. Morawskiej, M. Latoch-Zielińskiej, A. Podemskiej-Kałuży. Lektura rozważań P. Sporka i E. Wójcickiej skłania do jednej jeszcze refleksji: wychowane ku wartościom należy rozpocząć jak najwcześniej – im później, tym większy opór materii ukształtowanej niezależnie od domu i szkoły.

Kolejny artykuł, *Literackie podróże, czyli o przestrzeni i miejscu w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku (na przykładzie poezji Adama Zagajewskiego i prozy Andrzeja Stasiuka)* Elżbiety Mazur wiąże z poprzednim motyw podróży w prezentowanych lekturach, poszerzony w rozważaniach autorki o współczesny nomadyzm. Rozwija także podjętą przez Z. Budrewicz problematykę o zagadnienie migracji i wynikające z niej konsekwencje oraz omówienie wybranych utworów wymienionych w tytule twórców.

Artykuły zamieszczone w części *Zmiany i przewyżczanie problemów* podejmują kwestie przeobrażeń, które zachodzą w szkole lub na nią wpływają, próbę diagnozy niedomagania szkoły w realizacji jej zadań oraz propozycje zapobiegania im. Tę część otwiera artykuł Iwony Morawskiej *Edukacja literacko-kulturowa „ekranowych czytelników”*. *Refleksje inspirowane nową podstawą programową i nie tylko*. Autorka zwraca uwagę, że szkoła, bez względu na to, jakiej krytyce jest poddawana, umożliwi wielowymiarowe oddziaływanie na rozwój młodego pokolenia, zaś zmiany w niej zachodzące rodzą nadzieję na polepszenie dotychczasowych rozwiązań. W tym kontekście odnosi się do najnowszej podstawy programowej, słusznie zauważając, że szkołę tworzą nauczyciele i uczniowie, a wdrażanie nowego dokumentu, choć jest on obligatoryjny, od nich właśnie zależy.

Zauważając, że proces kształcenia kulturowego i literackiego uczniów szkół podstawowych powinien wykazywać cechy wspólne z opisywanymi w literaturze przedmiotu projektami edukacji medialnej, integralnej, kreatywnej, aksjologicznej, „edukacji ku mądrości”, I. Morawska porusza – jakże częstą w artykułach – problematykę wychowania ku wartościom oraz potrzeb wywołanych ekspansją nowych mediów i nowych potrzeb społeczeństwa. Przedstawione przez nią kierunki postępowania dydaktycznego w zakresie kształcenia literacko-kulturowego odpowiadają potrzebom rozwojowym i społeczno-kulturowym uczniów wzrastających pod znacznym wpływem nowoczesnych technologii. Stanowią również odpowiedź na zadane w artykule przez P. Sporka pytania o sposób kształcenia literackiego współczesnych uczniów, nazwanych przez I. Morawską „ekranowymi czytelnikami”.

Dwa kolejne artykuły oparte są na badaniach i choć ich cele były odmienne, uświadamiają, że w świetle uczniowskich wypowiedzi praca nauczyciela jest

podstawowym czynnikiem pokonania trudności, które negatywnie wpływają na pracę szkoły, co potwierdza konstatacje I. Morawskiej. Nawiązują ponadto w sposób pośredni do poruszanej w innych artykułach dydaktyki wartości. Danuta Łazarska w artykule „*Pamiętam, że w szkole...*”. *O znaczeniu wątków autobiograficznych nie tylko dla studentów polonistyki – ich autorów* pisze o roli emocji oraz pamięci w tworzeniu wspomnień szkolnych, rozwijaniu nawyków myślenia o uczniu, nauczycielu i literaturze, a także o znaczeniu takich refleksji nie tylko dla samych piszących, przyszłych nauczycieli, ale też dla edukacji szkolnej i uniwersyteckiej, mogą bowiem być one ważnymi czynnikami prowadzących do pożądanych zmian. Autorka zwraca uwagę, że zapiski te można również traktować jako diagnozę problemów szkoły i polonistyki szkolnej, studenci bowiem zwracają uwagę na przedmiotowe traktowanie ich, kiedy byli uczniami, na nadmiar obowiązków lub bezdusność nauczycieli.

Na podobne uwagi uczniów zwraca uwagę Jolanta Fiszbak w następnym artykule: *Polonistyka szkolna w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych*. Cytowane w nim wypowiedzi respondentów prowadzonych przez autorkę badań uświadamiają, że nie traktują oni szkoły jako przyjaznego miejsca. Wyniki badań ankietowych budzą jednak duży niepokój z innego jeszcze powodu – świadczą o braku zainteresowania ogółu uczniów językiem i literaturą ojczystą. W ich świadomości język polski nie jest przedmiotem ważnym (niektórzy twierdzą nawet, że nie jest potrzebny), nie widzą również jego wpływu na własną osobowość, natomiast niska świadomość treści przedmiotowych każe zastanowić się, czy w ogóle uznają potrzebę ich poznawania i czy przywiązują do nich jakąkolwiek wagę. Autorka widzi potrzebę szerokich i systematycznie powtarzanych badań uczniów, w celu wydobycia zmian w ich sposobie myślenia, w zainteresowaniach, rozwoju językowym, emocjonalnym i intelektualnym i stwierdza, że powinna być nimi poprzedzana każda reforma szkoły, ponieważ tempo przeobrażeń społecznych wpływa na zmiany osobowościowe uczniów. Bez takich badań pomysłność każdej reformy może być zagrożona.

Wypowiedzi uczniów zaprezentowane w obu artykułach potwierdzają spostrzeżenia Małgorzaty Latoch-Zielińskiej. Jej artykuł, *Jak „obudzić szkołę”? O nowych trendach w edukacji nie tylko polonistycznej*, zamyka tom oraz ostatnią jego część. Z powodzeniem mógłby również otwierać prezentowane, pokonferencyjne publikacje, ponieważ wszystkie artykuły tomu w sposób mniej lub bardziej bezpośredni zwracają uwagę na potrzebę zmian w pracy placówek oświatowych, uczniów i nauczycieli. M. Latoch-Zielińska podkreśla, że współczesna szkoła nie spełnia oczekiwań społecznych, potrzeb uczniów, wymagań rodziców oraz samych nauczycieli i przywołuje inicjatywy, które mają na celu zmianę tej sytuacji: niemiecki projekt *Budząca się szkoła* i amerykańską Khan Academy oraz ich polskie odpowiedniki, a także nowatorskie działania polskich nauczycieli zmierzające do zmian w systemie kształcenia. Odwołując się do prac dydaktyków, autorka



zwraca również uwagę na to, w jakim kierunku powinny następować zmiany, oraz na potrzebę wykorzystania w szerokim zakresie możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych. Tym samym jej myśl nawiązuje do problemów prezentowanych w artykułach zamieszczonych w części *Technologie cyfrowe w szkole i polonistyce szkolnej*.

Rozważając problemy podjęte przez autorki ostatniej części tomu, trudno nie odnieść wrażenia, że przynajmniej ich część znana była od dawna, pociągając za sobą postulowanie zmian. Nasuwa to nieodparte wrażenie powracania tych samych problemów kształcenia, ale na nowej scenie życia i w nowej odsłonie. Takie nakazy współczesności, jak: przygotowanie ucznia do życia i funkcjonowania w społeczeństwie, przygotowanie go do rozwiązywania problemów, zainteresowanie pracą szkolną, by bez oporów brał w niej udział, wzajemne zaufanie i współpraca jako podstawy pracy w szkole, wspieranie ucznia w rozwoju, zmiana roli nauczyciela z osoby przekazującej wiedzę w organizatora pracy uczniów lub zastąpienie nauczyciela-cerbera mądrym przewodnikiem po świecie przyjaźnie wspierającym wychowanków oraz wiele innych, nie są przecież nowe i już wcześniej na te potrzeby wskazywano i odpowiednio na nie reagowano. Przywołajmy tylko stare i znane zasady, które sformułowano jako normy postępowania dydaktycznego, reakcję szkoły aktywnej na tradycyjną lub korzenie metody projektu, której odmianą jest WebQuest, albo metody problemowej, wyrastającej z heureka. Rodzi to nadzieję na szybkie rozwiązanie problemów współczesnej szkoły, tym bardziej, że w szkole przyszłości niezmienną pozostaje rola nauczyciela, o czym na marginesie rozważań o cyfryzacji szkoły wspomina A. Mazurkiewicz. Istota współczesnych problemów edukacyjnych tkwi nie tylko w samych zmianach, lecz w ich liczbie oraz gwałtowności zaistnienia.

Jolanta Fiszbak



**Jolanta Nocoń\***

 <https://orcid.org/0000-0002-9709-1724>

# Linguistic and communication education at Polish lessons during the period of cultural change Musings on the curriculum

Starting with the assumption that “an educator always operates within a cultural context, while new tendencies impact education, especially humanistic education,”<sup>1</sup> I would like to discuss in this article the major challenges posed by the 21<sup>st</sup> century for linguistic and communication education in terms of the Polish language as the mother tongue. I assume that these challenges are the consequences of the changes happening in today’s world, e.g.: globalisation, commercialisation, multimediality, the computer science and information revolution, the community of the Web, image culture, popular culture, and the marginalisation of the values of the humanities and turning to a pragmatic approach to life. I also believe that a Polish teacher should take responsibility for the linguistic development of the new generation, as socialisation cannot replace education, and linguistic education must be opened to three perspectives: to the past (to shape a “common” language, thus ensuring the survival of an integral inter-generational identity and the *bene dicendi* universal principles), to the present (the identified modern linguistics and communication, both in terms of its positive and negative aspects), and to the future (even though it remains unknown). Furthermore, I see the main goals of linguistic education in terms of a mother tongue, resulting from dynamic transformations in all areas of

---

\* Ph.D. hab., University of Opole, Faculty of Philology, Institute of Linguistics, Chair of the Polish Language, pl. Kopernika 11, 45-040 Opole, [jolanta.nocoon@uni.opole.pl](mailto:jolanta.nocoon@uni.opole.pl)

1 K. Ożóg, “Współczesne problemy kształcenia humanistycznego – czy zmierzch kultury pisma?”, in: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, U. Kopeć, Z. Sibigi (eds.), Wydawnictwo URZ, Rzeszów 2010, p. 11. [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish]

life, such as the shaping of the desired attitudes and the system of values around the language and communication,<sup>2</sup> and satisfying the linguistic and communicational needs of pupils aimed both at cultural transmission (enculturation) and the demands of the modern world.<sup>3</sup>

Further in the article I shall focus on defining (though still in rather general terms) the contents of linguistic education within the second goal, using as the starting point the analysis of the dynamics of the changes happening in the external cultural and communication context in reference to school. Therefore, I will concentrate on the linguistic and communicational needs of pupils resulting from, on the one hand, the transformations of traditional conventions of linguistic and communicational behaviour, including the spreading of counter-models of communication, and, on the other, the formation of new linguistic and communicational attitudes adjusted to the needs of the new communication.

\* \* \*

From the moment they are born modern humans live in the world of the media, which has become for them the natural private and professional environment of communication. Many social contacts are today mediated through the media, and according to cultural scholars one could talk about the formation of a mediatised society.<sup>4</sup>

The media influence language and communicational conventions. They influence (through socialisation) the formation of linguistic and communication competences.<sup>5</sup> The typical qualities of media texts include non-linearity, fragmentariness, collage-like elliptical and abbreviated content and form, interactivity and strong presence of dialogues, and multicode simultaneity (code synergy). Apart from adaptations of traditional genres, new genre models of texts emerge, which

---

2 A question arises which values and attitudes should be considered desirable in the new cultural and communicational reality.

3 In the case of the latter it is necessary to specify a model which could be used to identify the needs. One outcome of the fulfilment of the goal should be the formation (both intentional and spontaneous) of linguistic awareness (or knowledge on language and communication/linguistic and communication knowledge).

4 T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna*, WSiP, Warsaw 2005, p. 43.

5 According to Halina Zgótkowa and Tadeusz Zgótko, the Polish language of the media has a twofold impact on everyday communication. On the one hand, it consists of imitation, i.e. conscious use of the Polish language as it is used by persons seen in the media, which is considered as a model worth following, and, on the other, of the so-called traces, i.e. spontaneous involuntary transfer of elements of the Polish of the media to everyday communication (H. and T. Zgótko, "Polszczyzna mediów w komunikacji codziennej – ślady i naśladownictwo", in: *Język w mediach masowych*, J. Bralczyk, K. Mosiłek-Kłosińska (eds.), *Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”*, Warsaw 2000, pp. 51–59).

function within the media communication space, and new text forms (e.g. hyper-text). The change has also effected communicational systems and the roles of senders and recipients, new graphic habits have emerged (script and language become visualised), and politeness conventions have evolved.<sup>6</sup>

Contemporary digital media are of particular importance for people. According to Eugeniusz Wilk, communication in the digital world requires a new communicational competence, only a small fragment of which is linguistic competence in its traditional understanding:<sup>7</sup> electronic media “appeal [...] rather to the holistically understood perceptive abilities than only to linguistic competences. Therefore, we are dealing with a new kind of communication, which requires somewhat different receptive abilities.”<sup>8</sup> Wilk referred to the new form of communicational competence as type II tele-literacy. It enables non-linear and interactive reception and (co)creation of open text, with a distorted hierarchic organisation, and a considerable degree of freedom.<sup>9</sup>

The communicational competence necessary to function in digital media is not inferior to the competence specific for traditional forms of communication. It is simply different. It should not be perceived in terms of a decline but rather as a challenge for linguistic education, which has to prepare pupils for communicating in the modern world: “Today, we need to create open systems focussed on the future, i.e. on children, of whose skills we are now the least aware, but for whom we must ensure access to various opportunities.”<sup>10</sup> Therefore, a linguistic curriculum should include “mediatised” sender and recipient communication skills – we should not only subject them to a cognitive consideration, but also to enhance

6 U. Żydek-Bednarczuk, “Dyskurs medialny”, in: *Przewodnik po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny*, E. Malinowska, J. Nocoń, U. Żydek-Bednarczuk (eds.), Universitas, Krakow 2013, pp. 186, 191. According to Małgorzata Marcjanik, in today’s world one is not faced with a revolution in terms of linguistic etiquette, but rather with an evolution related to cultural and social processes: democratisation, as a result of which etiquette forms are being simplified (the youngest generation uses extremely simplified etiquette acts which contain the minimum amount of politeness); globalisation, which entails the imitation of Western cultural models (etiquette borrowings from English enriching teenager slang); computerisation, resulting in the mechanisation of politeness-related behaviour in order to achieve an immediate state of things (“focus on quick and efficient achievement of politeness-related communication goals, without considering the personal characteristics of a recipient, as well as without revealing the characteristics of the sender”) (M. Marcjanik, “Zmiany w etykiecie językowej ostatnich lat XX wieku”, in: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska (eds.), Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”, Warsaw 2001, p. 82).

7 E. Wilk, *Nawigacje słowa. Strategie werbalne w przekazach audiowizualnych*, Rabid, Krakow 2000, p. 52.

8 *Ibid.*, p. 37.

9 *Ibid.*, pp. 29–30 and the following.

10 M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, trans. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2000, p. 128.

them in terms of their practical applications, while experience-based knowledge<sup>11</sup> should be assigned the dimension of explicit knowledge.

In today's world, people live not only in the world of the media, but also in a variant and discursive melting pot, a special kind of multiverse, and a multitude of discursive communities, and in many "languages."<sup>12</sup> A discursive community is a group of people which includes the participants of co-activity and co-communication in a specific area of human behaviour:<sup>13</sup> "A discursive community possesses a set of its own communicative goals, norms, and mechanisms. It utilises a specific array of genres or their variants. It can even have its own language or a variant of a national language, but it can utilise various languages;"<sup>14</sup> it typically includes a certain situation and communication set and a set of communication and linguistic means (including special lexis or etiquette forms).<sup>15</sup> According to Stanisław Gajda, we should learn how to live in that melting pot, including how to communicate "with ourselves" and with others, both the members of our community and with the members of other communities, sometimes distant, i.e. alien or hostile.<sup>16</sup> That should be yet another task/challenge of linguistic and communication education. And I am not referring to the acquisition during lessons of various discursive or stylistic variants (most of which pupils can/will acquire through their own experience), but rather to highlighting the diversity of the variants of a language, and to defining the principles of using those variants. Pupils today cannot be convinced that there exists only one universal variant of literary Polish, though, of course, it still deserves a central point in linguistic education.

The process of lowering the standards of verbal communication and its consequences have become a real challenge for Polish teachers. Those consequences include, e.g. the progressive replacement of the literary language with the general variant of the language; the spread of the colloquial variant which has become multifunctional, thus becoming an inter-dialect; interferences as a result of which stylistic/variant hybrids form; the phenomenon of anti-culture speech and the spread of the so-called negative communication full of various forms of aggression; primitivism and linguistic kitsch; and insensitivity to linguistic correctness.

One particularly disturbing phenomenon is the spread of aggressive attitudes towards other people, which carries also a linguistic and communication dimension. More often than before people refer to a crisis of language, and one symptom

---

<sup>11</sup> Knowledge acquired by a pupil within the process of linguistic and communication socialisation, implicit and intuitive.

<sup>12</sup> S. Gajda, "Nowe społeczności dyskursywne a edukacja komunikacyjna", in: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska (eds.), Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”, Warsaw 2001, p. 10.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Ibid.*

of that is the brutalisation of linguistic behaviour in all types of contact. It consists of, e.g. the use of language as a weapon for fighting one's opponent, not through ethical persuasion or factual and logical argumentation, but through verbal abuse depriving recipients of their dignity, intended to hurt them, and, in extreme cases, to destroy them. Aggressive and malicious language is not intended to help reach an understanding but to create a conflict; it violates ethical boundaries, and it misrepresents the image of others and the world. It is the language of hatred, intolerance, and rejection.<sup>17</sup> On top of that, the dominance of aggressive linguistic behaviour over constructive criticism not only spreads onto the linguistic and communication competences of young people, but it also triggers, in the school context, much more serious ramifications, as it is being accepted as a lifestyle:

The aggressive mode of living, including the use of language, has become an intentional measure for achieving dominance over an addressee of a communication and coercing them to activities expected by the sender [...] Their sensations are no longer valid nor are they considered. Thus, aggression transforms from a negative quality to one which is desirable, appropriate for an energetic and enterprising person. Until recently it has been considered as a positive value in communities which remained in conflict with the society, whereas now it has started to be treated in a similar manner by a portion of the social elite.<sup>18</sup>

The notion of aggression has acquired an ambiguous connotation: negative on the one hand, as it is associated with a whole host of linguistic devices (e.g. malicious epithets, abuse, insults, nicknames, curses, and vulgarity), and positive on the other, since it is the outcome of a semantic shift, with the assignment to the notion of such positively viewed qualities as pugnacity, wittiness, and resourcefulness.<sup>19</sup>

As Anna Jasik's research has shown, aggressive behaviour in non-official and casual contacts are common in pupils' jargon, while the array of intentions behind the application of verbal aggression is extensive and varied in terms of linguistic devices.<sup>20</sup> At the same time, schools dumb down the discussed problem to

---

17 Cf. J. Puzynina, *Słowo – wartość – kultura*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, and A. Dąbrowska, A. Nowakowska (eds.), *Język a Kultura*, vol. 17, *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2005.

18 H. Satkiewicz, "Językowe przejawy agresji w mediach", in: *Język w mediach masowych*, J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska (eds.), *Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”*, Warsaw 2000, p. 33.

19 M. Rzeszutek, "Agresja w świadomości młodzieży", in: *Język a Kultura*, vol. 17, *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, A. Dąbrowska, A. Nowakowska (eds.), Wydawnictwo UWr, Wrocław 2005, pp. 238–239.

20 A. Jasik, "Wyzwiska, obelgi, pogrózki w gwarze uczniowskiej (próba typologii gatunkowej)", in: *Język a Kultura*, vol. 17, *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, A. Dąbrowska, A. Nowakowska (eds.), Wydawnictwo UWr, Wrocław 2005, p. 261.

vulgarisation, not noticing the complexity of aggression as a problem which is not only linguistic, but also socio-cultural.

One has to learn communication behaviour. It is necessary to discover the forms in which one expresses each emotion and feeling and the related attitude towards others. Each new form of communicating emotional content related to social relations learnt helps one enrich the relationships with others and it helps develop empathy. [...] It is necessary to introduce into curricula politeness training which would include education related to that attitude of communicational behaviour.<sup>21</sup>

Within the process of linguistic education, it would be also beneficial to focus on some receptive skills centred around the ability to recognise acts of linguistic aggression, which sometimes can be expressed in an extremely subtle manner, e.g. through irony, sarcasm, or mockery. This includes the phenomenon of anti-etiquette, which is defined as “linguistic behaviour formally matching the realm of politeness yet fulfilling the function of insult.”<sup>22</sup>

Apart from negative communication, a Polish school teacher should be alarmed by linguistic primitivism, which can be defined twofold: as a language which does not meet the accepted standards, and as a simple and inferior language. In the case of the former it consists of, e.g. jarring in terms of the personal or social sense of the beauty of speech, violation of the limits of linguistic good taste: the use of insults within a public space, starting discussions on forbidden topics which are considered embarrassing, controversial, unpleasant or immoral<sup>23</sup> and in a demonstrative manner,<sup>24</sup> as well as the diffusion of so-called linguistic kitsch,<sup>25</sup> which consists

---

21 T. Smereka, “Agresja i życzliwość w zachowaniach komunikacyjnych”, in: *Język a Kultura*, vol. 17, *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, A. Dąbrowska, A. Nowakowska (eds.), Wydawnictwo UWr, Wrocław 2005, p. 78.

22 S. Kowalski, “O sejmowej etykiecie”, in: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska (eds.), Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Warsaw 2001, p. 86.

23 A. Dąbrowska, “Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze”, in: *Język a Kultura*, vol. 20, *Tom jubileuszowy*, A. Dąbrowska (ed.), Wydawnictwo UWr, Wrocław 2008, p. 175.

24 “The reduction of the area of taboos is supported by the so-called striptease culture (understood both literally and figuratively), by the shifting of the line of what is private, related to, e.g. the widespread use of cellular telephones, the growing popularity of tabloids locked in a fierce battle for readers, and the openness of public figures (actors or singers) when they discuss their private matters verging on exhibitionism. The phenomenon is referred to as the confession culture.” (ibid., p. 176)

25 Jerzy Bralczyk and Grażyna Majkowska listed three variants of linguistic kitsch in the media: sentimental-pretentious kitsch (specific for women’s magazines), pseudo-intellectual kitsch, and pseudo-emotional kitsch (J. Bralczyk, G. Majkowska, “Język mediów – perspektywa ak-



of pandering to the tastes of recipients to win their favour.<sup>26</sup> Linguistic primitivism is also visible in the instances of the violations of social conventions of linguistic and communication behaviour, including conversation and politeness conventions, and in the decline of social and personal linguistic sensitivity. A liberal approach to the use of language by oneself and others, indifference to the violations of standards and conventions, and the acquisition of behaviour which is ethically and aesthetically reprehensible seems for many today natural and acceptable.

A Polish schoolteacher must indicate the undesirable phenomena occurring in the acts of social communication to pupils, discuss and evaluate them, and thus shape the pupils' awareness and attitudes. Otherwise they may become models of communicative interactions deemed worthy of imitating. That means that apart from the normative focus of Polish language lessons, the notion of a culture of expression/speech which promotes good models of linguistic and communication behaviour should be stressed, and that particular meaning applies to linguistic up-bringing, a goal of which is to shape attitudes which will block linguistic behaviour contrary to the still applicable conventions of social communication.

The spread of linguistic primitivism in the latter meaning, i.e. as simple and inferior language, is related to some of the main tendencies in contemporary culture, i.e. the turn to spoken language, and the diffusion of the so-called spokenness into all areas of social communication,<sup>27</sup> for which the typical kind of language is the situational one immersed in the direct context of here and now (instead of the language of abstraction), deficient linguistic code (limited), and the colloquial variant as an interdialect capable (seemingly) of satisfying all communicational needs.<sup>28</sup> Yet, one should bear in mind that in itself the cultural turn towards the spoken language does not have to entail any negative outcomes for the linguistic and communication education of the ascending generation, as long as speech will be fulfilled at the level of written language. However, that is not the case. Studies have shown that the phenomenon of functional illiteracy, i.e. the inability to "cope in situations requiring communication using the written word even though a person had mastered the skills of reading and writing",<sup>29</sup> is becoming ever more common, and the so-called new textual rule is spreading, which means that people transfer onto written texts the spontaneity of speech, the texts become more interactive and

---

sjologiczna", in: *Język w mediach masowych*, J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska (eds.), Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”, Warsaw 2000, p. 45).

<sup>26</sup> Ibid., p. 44.

<sup>27</sup> A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2005, p. 137.

<sup>28</sup> Cf. J. Warchała, A. Skudrzyk, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice 2010.

<sup>29</sup> A. Skudrzyk, *op. cit.*, p. 58.

situational, the tendencies to include abbreviations and simplifications are becoming widespread, language is taking the form of a hybrid carrying the characteristics of the written and oral varieties,<sup>30</sup> hypotaxis is replaced with parataxis, and thematic lines are replaced with thematic fields.<sup>31</sup> Writing ability also entails different mental matrices, which condition abstract and discursive thinking, based on texts as wholes built of judgements connected using logical relations. That is the so-called written style of thinking, which significantly influences the manner of constructing and perceiving both written text and oral utterances.<sup>32</sup> When language becomes a barrier which limits a person, a Polish teacher should particularly focus on developing and perfecting the skills of speaking and writing within the rules of writing, as well as of reading and listening to texts developed within those rules. Priority should be assigned to that traditional task of Polish philology education.

One more process present in contemporary culture influences the composition of the linguistic and communication competences of the young generation: its mediatisation and the turn towards the visual. In the iconosphere the world is displayed while in the logosphere it is described. In both cases visual perception is triggered, yet its course is different. The reception of a verbal text is a process with a linear structure, which leads to the reproduction of the internal logical organisation between the meanings accumulating in a hierarchical manner. The core of a message is uncovered gradually, the global entirety of a text at the semantic level cannot be grasped at a single glance, as it happens with images. The reception of iconic texts is characterised by: polysensoricity, a frame-by-frame clipped vision of the world, which is disintegrated and fragmented, without logical links between the elements which form the visual whole.<sup>33</sup> It is a process which requires less intellectual effort from a recipient; one which is quicker, but which is also considerably more superficial. Therefore, due to the focus on the iconosphere and a limited contact with longer verbal texts, the younger generation finds it increasingly difficult to receive a linear verbal text, and a text without pictures closes before these younger readers/listeners. Problems with perception also translate into problems with creating (developing) coherent, complex, linear verbal texts, the semantic and formal internal structures which begin to resemble a collage of equally important fragments in a random order connected with each other only through a hypertext.

A Polish teacher should counter any undesirable models of out-of-school linguistic and communication socialisation from the point of view of *bene dicendi*, the perfect model. The priorities of linguistic and communication education should include not only the already mentioned written language (e.g. the structure of

---

<sup>30</sup> Ibid., p. 48.

<sup>31</sup> J. Warchała, A. Skudrzyk, *op. cit.*, p. 151.

<sup>32</sup> A. Skudrzyk, *op. cit.*, p. 144.

<sup>33</sup> J. Warchała, A. Skudrzyk, *op. cit.*, p. 259.

the written text and the linguistic skills at the level of syntax), but also to intensify work towards the development of linguistic competences (systemic linguistic skills) at the level of a developed code (as a reaction to the decline in linguistic competences which is visible in the fact of perfecting only a limited code). In the contemporary cultural and linguistic situation, a Polish teacher has to become, to some extent, a teacher of Polish as a foreign language.

\* \* \*

It seems prudent to agree with Urszula Żydek-Bednarczuk's opinion that "the tasks which modern education faces require the development of new and the transformation of the old communicational and linguistic competences,"<sup>34</sup> while bearing in mind the need to protect that which is durable, valuable and universal in the traditional forms, models and principles of verbal communication. That is a difficult task for education lawmakers, authors of curricula and textbooks, and for teachers, who mostly belong to a generation raised in a completely different cultural and communication reality, for as noted by Margaret Mead: "the imagination of adults, even when seemingly unrestricted, tightly holds on to things it knows from the past."<sup>35</sup> That "older generation in developed countries controls the means which young people need to accelerate their development."<sup>36</sup> They control education, which is focussed mainly on reproducing culture and, in the case of linguistic education, the conventions of communicational behaviour accepted by the generation of adults. Thus, the process of education occurs to some extent in detachment from actual reality. The problem seems to have a large impact on the linguistic and communication education during Polish lessons.

---

## Bibliography

- Bralczyk Jerzy, Majkowska Grażyna, "Język mediów – perspektywa aksjologiczna", in: *Język w mediach masowych*, Jerzy Bralczyk, Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (eds.), Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”, Warsaw 2000, pp. 43–50.
- Dąbrowska Anna, "Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze", in: *Język a Kultura*, vol. 20, *Tom jubileuszowy*, Anna Dąbrowska (ed.), Wydawnictwo UWr, Wrocław 2008, pp. 173–196.

---

34 U. Żydek-Bednarczuk, "Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej", in: *W trosce o dobrą edukację*, A. Janus-Sitarz (ed.), Universitas, Krakow 2009, p. 56.

35 M. Mead, *op. cit.*, p. 129.

36 *Ibid.*, pp. 106–107.

- Dąbrowska Anna, Nowakowska Alicja (eds.), *Język a Kultura*, vol. 17, *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2005.
- Gajda Stanisław, "Nowe społeczności dyskursywne a edukacja komunikacyjna", in: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, Jerzy Bralczyk, Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (eds.), *Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”*, Warsaw 2001, pp. 7–13.
- Goban-Klas Tomasz, *Cywilizacja medialna*, WSiP, Warsaw 2005.
- Jasik Anna, "Wyzwiska, obelgi, pogrożki w gwarze uczniowskiej (próba typologii gatunkowej)", in: *Język a Kultura*, vol. 17, *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, Anna Dąbrowska, Alicja Nowakowska (eds.), Wydawnictwo UWr, Wrocław 2005, pp. 259–271.
- Kowalski Sergiusz, "O sejmowej etykietce", in: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, Jerzy Bralczyk, Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (eds.), Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Warsaw 2001, pp. 85–91.
- Marcjanik Małgorzata, "Zmiany w etykietce językowej ostatnich lat XX wieku", in: *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, Jerzy Bralczyk, Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (eds.), *Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”*, Warsaw 2001, pp. 79–84.
- Mead Margaret, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, trans. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2000.
- Ożóg Kazimierz, "Współczesne problemy kształcenia humanistycznego – czy zmierzch kultury pisma?", in: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, Urszula Kopeć, Zbigniew Sibigi (eds.), Wydawnictwo URz, Rzeszów, pp. 11–26.
- Puzynina Jadwiga, *Słowo – wartość – kultura*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997.
- Rzeszutek Małgorzata, "Agresja w świadomości młodzieży", in: *Język a Kultura*, vol. 17, *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, Anna Dąbrowska, Alicja Nowakowska (eds.), Wydawnictwo UWr, Wrocław 2005, pp. 237–242.
- Satkiewicz Halina, "Językowe przejawy agresji w mediach", in: *Język w mediach masowych*, Jerzy Bralczyk, Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (eds.), *Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”*, Warsaw 2000, pp. 28–33.
- Skudrzyk Aldona, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2005.
- Smereka Tomasz, "Agresja i życzliwość w zachowaniach komunikacyjnych", in: *Język a Kultura*, vol. 17, *Życzliwość i agresja w języku i kulturze*, Anna Dąbrowska, Alicja Nowakowska (eds.), Wydawnictwo UWr, Wrocław 2005, pp. 69–79.
- Warchała Jacek, Skudrzyk Aldona, *Kultura piśmienności młodego pokolenia*, Oficyna Wydawnicza WW, Katowice 2010.
- Wilk Eugeniusz, *Nawigacje słowa. Strategie werbalne w przekazach audiowizualnych*, Rabid, Krakow 2000.

Zgółkowa Halina and Zgółka Tadeusz, “Polszczyzna mediów w komunikacji codziennej – ślady i naśladownictwo”, in: *Język w mediach masowych*, Jerzy Bralczyk, Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (eds.), Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN-O”, Warsaw 2000, pp. 51–59.

Żydek-Bednarczuk Urszula, “Dyskurs medialny”, in: *Przewodnik po stylistyce polskiej. Style współczesnej polszczyzny*, Ewa Malinowska, Jolanta Nocoń, Urszula Żydek-Bednarczuk (eds.), Universitas, Krakow 2013, pp. 179–197.

Żydek-Bednarczuk Urszula, “Nowe aspekty kompetencji komunikacyjnej”, in: *W trosce o dobrą edukację*, Anna Janus-Sitarz (ed.), Universitas, Krakow 2009, pp. 51–62.

---

Jolanta Nocoń

## Edukacja językowo-komunikacyjna na lekcjach języka polskiego w czasach zmiany kulturowej

### Rozważania o programie

#### *Streszczenie*

W artykule mowa jest o wyzwaniach, jakie stawia XXI wiek przed edukacją językowo-komunikacyjną w zakresie języka polskiego jako ojczystego. Autorka wyraża przekonanie, że socjalizacja nie może wyręczać edukacji, stąd jednym z najważniejszych celów kształcenia językowego w zakresie języka ojczystego staje się zaspokojenie potrzeb językowo-komunikacyjnych uczniów, wynikających z przeobrażeń kulturowych dokonujących się we współczesnych świecie. Nowe zadania, z którymi powinien zmierzyć się nauczyciel polonista, to rozwijanie tzw. nowej kompetencji komunikacyjnej, umożliwiającej komunikowanie się w świecie zdominowanym przez media, w tym media cyfrowe, oraz przeciwdziałanie procesowi obniżania się standardów werbalnego komunikowania się, w tym agresji werbalnej oraz prymitywizmowi języka.

**Słowa kluczowe:** kontekst kulturowy i komunikacyjny, socjalizacja językowa, kształcenie językowe

## Linguistic and communication education at Polish lessons during the times of the cultural change

### Musings on the curriculum

#### *Summary*

The article discusses the challenges posed in the 21<sup>st</sup> century in terms of linguistic and communication education in terms of teaching Polish as the mother tongue. The author posited that socialisation cannot replace education, which is why one of the major goals of linguistic education in terms of the mother tongue is to satisfy the linguistic and communication needs of pupils resulting from the cultural transformations happening in the modern world. The new tasks which Polish teachers face include the development of the so-called new communicational competence, which enables communication in a world dominated by the media, including digital media, and to counter the process of lowering the standards of verbal communication, including verbal aggression and language primitivism.

**Keywords:** cultural and communication context, linguistic socialisation, linguistic education

**Jolanta Nocoń**, Ph.D. hab., professor at the University of Opole, Polish philologist, linguist. She works at the Faculty of Philology, University of Opole. She studies notions in linguistic education in terms of Polish as L1, and the education discourse, including the theory of the textbook, and teaching styles. She is the author of books, e.g. *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym. Tradycja i zmiana* (2009) and *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy* (2018). She is the editor of the *Język a Edukacja* series. She is a member of the Didactic Commission of the Council for the Polish Language.

**Helena Synowiec\***

 <https://orcid.org/0000-0002-7220-4673>

## O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)

Do podjęcia problemu funkcjonalności wiedzy o języku w szkole – wielokrotnie już omawianego przez językoznawców i dydaktyków<sup>1</sup> – skłaniają mnie dokonujące się obecnie przeobrażenia w edukacji. W nowych „Podstawach programowych języka polskiego” (2016 r.) można bowiem zauważyć zwrot w stronę tradycji uczenia w szkole o systemie językowym, zaznaczający się formalnie w wyodrębnieniu działu „Gramatyka języka polskiego”<sup>2</sup>. W związku w tym powracają istotne dla

---

\* Prof. dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Filologiczny, Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, pl. Sejmu Śl. 1, 43-032 Katowice, [helena.syn@wp.pl](mailto:helena.syn@wp.pl)

1 Por. m.in. M. Dudzik, *Korelacja ćwiczeń w mówieniu i pisaniu z nauką o języku (szkic koncepcji programu)*, w: *Kształcenie językowe w szkole*, red. M. Dudzik, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1981, t. 1, s. 67–108; por. też artykuły tej autorki w tomach 6–10 serii *Kształcenie językowe w szkole*; B. Niesporek, K. Orłowa, H. Synowiec, *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, w: *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, t. 11, red. E. Polański, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1991, s. 51–64; R. Pawłowska, *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, pod red. H. Synowiec, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002, s. 47–56; też: *Przygotowanie nauczyciela do kształcenia językowego uczniów*, w: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2012, s. 119–128; J. Porayski-Pomsta, *Kształcenie językowe w zreformowanej szkole*, w: *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. R. Mrózek, Wydawnictwo UŚ, Cieszyn 2003, s. 33–40; J. Puzynina, *Nauka o języku w szkole XXI wieku*, w: *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. R. Mrózek, Wydawnictwo UŚ, Cieszyn 2003, s. 13–19; J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, w: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga i M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 45–56; J. Kowalikowa, *Świadomość językowa w aspekcie edukacyjnym przekładana na działania dydaktyczne*, w: *Język a Edukacja*, t. 3; *Świadomość Językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo UO, Opole 2014, s. 25–36.

2 W artykule nie analizuję treści tego dokumentu ministerialnego. Wiele szczegółowych uwag o nim znalazło się w opinii przygotowanej przez Zespół Dydaktyczny Rady Języka Polskiego,

praktyki dydaktycznej pytania: jak uczyć, by szkolna wiedza o języku („gramatyka”) zyskała wymiar funkcjonalny, a także jak przygotować studentów – przyszłych nauczycieli do wprowadzania tej wiedzy w szkole z uwzględnieniem zarówno potrzeb językowych młodzieży, jak i współczesnych uwarunkowań kulturowo-cywilizacyjnych. Przypomnijmy, że funkcjonalny to – zgodnie z definicją słownikową – taki, który ma związek z funkcjonowaniem i przeznaczeniem czegoś; dobrze spełniający swoją funkcję<sup>3</sup>. Wykładnikami funkcjonalności tzw. wiedzy wyraźnej o języku (tzn. wiedzy nieintuicyjnej, uświadamianej przez użytkowników) są takie koncepcje nauczania, w których podporządkowuje się tę wiedzę nauce języka; traktuje się język jako narzędzie komunikacji i tworzywo tekstów, docenia się praktyczne umiejętności uczniów. Praktyczne działania językowe oraz ich wytwory (teksty mówione i pisane) są przedmiotem obserwacji i analizy, prowadzącej do poznawania przez dzieci zjawisk z poszczególnych podsystemów języka oraz świadomego poprawnego posługiwania się językiem.

Warto sięgnąć najpierw do tradycji dydaktycznej szkolnej nauki o języku ojczystym z lat międzywojennych (a nawet wcześniejszych)<sup>4</sup> i przywołać prekursorską publikację z tego zakresu – „Dydaktykę nauki o języku ojczystym” Zenona Klemensiewicza, wydaną w 1929 roku<sup>5</sup>. Już wówczas autor domagał się należnego miejsca dla języka polskiego w szkole, wskazywał na znaczenie, jakie ma jego poznawanie dla rozwoju osobowości uczniów. Harmonijnie łączył cel teoretyczno-poznawczy z kształcąco-normatywnym, a strukturalny opis języka wiązał z etapami procesu myślenia dzieci i młodzieży. W założeniach Klemensiewiczowskiej dydaktyki nauki o języku wyraźnie przejawiał się antropocentryzm: wiedza językowa stanowi częstkę wiedzy o człowieku (wszak to właśnie język jest narzędziem wyrażania myśli i uczuć); głębsze rozumienie nauczania języka i jego funkcji de-

---

w którego pracach uczestniczę. Nadmienię tylko, że nazwę „Gramatyka języka polskiego” użytą w nagłówku segmentu „Podstawy programowej języka polskiego” uważam za niefortunną, gdyż budzi skojarzenia z „suchą” (encyklopedyczną) wiedzą o systemie, pośrednio sygnalizuje powrót do formalizmu dydaktycznego w kształceniu językowym, a ponadto – nazwa ta nie do końca jest przystawalna do treści kształcenia, które zapowiada.

- 3 Por. *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 424; *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996; por. też definicję wyrazu funkcja ‘rola pełniona przez coś, zadanie czegoś [...]’, tamże, s. 262–263.
- 4 Poglądy językoznawców (m.in. Jana Baudouina de Courtenay, Jana Łosia, Stanisława Szobera) na cele i zadania nauki o języku relacjonuje – odwołując się do pracy *Prądy w nauczaniu języka polskiego*, Warszawa 1908 – Michał Jaworski w *Metodyce nauki o języku polskim*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- 5 Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1929; por. też wcześniejszą publikację tego autora pt. *Metodyka nauczania głosowni opisowej w gimnazjum*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1926.



cyduje o wszechstronnym rozwoju ucznia i możliwościach uczenia się<sup>6</sup>. Z. Klemensiewicz zaznaczał jednak, iż w szkole nie powinno się przekazywać dzieciom „katalogu szczegółów gramatycznych”, wprost przeciwnie – trzeba odchodzić od reprodukcji wiadomości gramatycznych na rzecz wiedzy, ułatwiającej dzieciom porozumiewanie się z innymi, odpowiedzialne uczestniczenie w życiu społecznym oraz świadomy odbiór dzieł literackich<sup>7</sup>. Autor pisał:

Chcemy, żeby uczeń posiadał dobrą znajomość języka współczesnego wspartą podstawowymi [podkr. H. S.] wiadomościami o rozwoju języka ojczystego i o języku w ogóle, żeby zrozumiał [jego] rolę praktyczną i artystyczną [...]. Chcemy, aby ta wiedza oddziaływała skutecznie na rozwój sprawności językowej w mowie i piśmie. Chcemy, aby nauka języka wywierała możliwie wszechstronny, silny i dodatni wpływ na ogólny rozwój umysłowości ucznia, a także na stosunek ucznia i jego woli do mowy ojczystej [...]<sup>8</sup>.

Z. Klemensiewicz, będąc autorem nowatorskich publikacji metodycznych, cenionym nauczycielem szkoły średniej i wytrawnym dydaktykiem<sup>9</sup>, przywiązywał wagę do czynnej postawy uczniów w poznawaniu języka: dostrzegania przez nich

---

6 Por. M. Madejowa, *Profesor Zenon Klemensiewicz na nowo odczytany, czyli o doświadczalnej dydaktyce nauki o języku ojczystym*, w: *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, red. B. Kędzia-Klebeko i A. Ciciak, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 2001, s. 29–37; Z. Jakubowska, *Uczony w służbie szkoły*, w: *W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi*, red. M. Szymczak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 17–25.

7 Por. M. Madejowa, *Profesor Zenon Klemensiewicz na nowo odczytany, czyli o...*, por. też: B. Kryda, *Nauczyciel jako przewodnik w świecie wartości i literatury – z myśli dydaktycznej Zenona Klemensiewicza*, w: *Zenon Klemensiewicz (1891–1969). Materiały z sesji naukowej w 20. rocznicę śmierci uczonego*, Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza, Tarnów 1990.

8 Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki...*, s. 70.

9 Profesor Zenon Klemensiewicz w latach 1919–1939 uczył w Gimnazjum Króla Jana III Sobieskiego w Krakowie, gdzie wcześniej (w 1915 r.) odbywał praktykę nauczycielską (wówczas było to gimnazjum męskie), a podczas II wojny światowej uczył na tajnych kompletach licealnych. Od 1923 r. wykładał dydaktykę języka polskiego w Studium Pedagogicznym UJ i w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach. Jego pierwsze prace dydaktyczne były drukowane w 1922 r. pod znanymi tytułami *Dwa urywki z dziennika polonisty* i *Jak uczyć języka ojczystego*. W drugim z wymienionych artykułów wytyczył sobie cel stworzenia metodyki nauczania gramatyki i opracowania nowych dobrych podręczników, por. szerzej I. Bajerowa, *Kim był Zenon Klemensiewicz*, w: *Zenon Klemensiewicz (1891–1969). Materiały z sesji naukowej w 20. rocznicę śmierci uczonego*, Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza, Tarnów 1990, s. 12. Fragmenty dziennika praktyki nauczycielskiej zostały opublikowane w książce pt. *Profesor Zenon Klemensiewicz. Wielki miarą w swojej skromności i pracowitości*, red. A. Wnętrzak, Wydawnictwo Jubileuszowe Zespołu Szkół Poligraficzno-Księgarskich im. Zenona Klemensiewicza, Kraków 2003, s. 74–76.

form językowych, wyrazów i wyrażzeń, obserwowania, opisywania i analizowania tychże form, uogólniania i wnioskowania<sup>10</sup>. Doceniając rolę indukcji w nauczaniu, zwracał uwagę na wybór materiału przykładowego, który miał być przedmiotem obserwacji i opisu, a także na sposoby jego gromadzenia (m.in. sięgania do różnych tekstów i doświadczeń językowych uczniów), przede wszystkim zaś na rozbudzenie zainteresowań zagadnieniami językowymi i związaną z tym motywację dzieci do ich poznawania<sup>11</sup>. Wiele uwagi poświęcał też takiemu ukierunkowywaniu działań uczniów, które sprzyjałoby rozwojowi ich myślenia i spostrzegawczości oraz odkrywaniu przez nich istotnych cech wyrazów i form językowych (ich znaczenia, budowy i funkcji), werbalizowaniu spostrzeżeń, tworzeniu wypowiedzi poprawnych (tj. praktycznemu opanowaniu norm językowych). Dydaktyczne założenia funkcjonalnego ujmowania wiedzy o języku w szkole – skonkretyzowane przez Klemensiewicza w jego podręcznikach<sup>12</sup> i prelekcjach dla nauczycieli – wyrastały nie tylko z jego wysokich kompetencji językoznawczych, ale również z dogłębnej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Ponadto zostały wsparte jego badaniami

- 
- 10 Studenci hospitujący prowadzone przez niego lekcje podkreślali, że czynił to po mistrzowsku, por. wypowiedzi Haliny Skalskiej i Urszuli Wińskiej zamieszczone w: *W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi*, komitet red. W. Krencik (i in.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 45–96, 55–56.
- 11 Por. Z. Klemensiewicz, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959; tenże: *Sposoby wprowadzania, opracowania i utrwalania nowego materiału*, w: *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, pod red. B. Wieczorkiewicza, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968; por. też artykuły na temat dydaktycznych dokonań Z. Klemensiewicza: Z. Jakubowska, *Uczony...*, s. 17–25; też, *O działalności dydaktycznej profesora Zenona Klemensiewicza*, „Język Polski” 1961, nr 5; M. Madejowa, *Profesor Zenon Klemensiewicz na nowo odczytany w świetle współczesnej reformy oświaty*, w: *Profesor Zenon Klemensiewicz, Wielki miarą w swojej skromności i pracowitości*, red. A. Wnętrzak, Wydawnictwo Jubileuszowe Zespołu Szkół Poligraficzno-Księgarskich im. Znona Klemensiewicza, Kraków 2003, s. 46–51; por. także M. Szymańska, *Między nauką a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przelomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016, s. 40–50.
- 12 Z. Klemensiewicz był pierwszym autorem systematycznie opracowanych w latach 1926–1937 kilku podręczników języka polskiego dla uczniów wyższych klas szkoły powszechnej i gimnazjum; korzystali z nich również uczniowie uczęszczający w czasie okupacji na tajne komplety. Podczas wojny jego podręczniki ukazywały się za granicą (np. w 1943 r. – podręcznik dla kl. V wydano w Londynie, w 1945 r. – w Hamburgu), niektóre wznawiano w Bari we Włoszech, a uczyły się z nich dzieci żołnierzy Armii Polskiej na Wschodzie, por. K. Pisarkowa, *Patron Zenon Klemensiewicz*, w: *Profesor Zenon Klemensiewicz. Wielki miarą w swojej skromności i pracowitości*, red. A. Wnętrzak, Wydawnictwo Jubileuszowe Zespołu Szkół Poligraficzno-Księgarskich im. Zenona Klemensiewicza, Kraków 2003, s. 44, Po II wojnie Z. Klemensiewicz wespół z Janiną Żlabową przystosował treści podręczników do nowych programów nauczania i funkcjonowały one w szkołach w latach 50.–60. XX wieku.

porównawczymi dotyczącymi nauczania języka ojczystego w różnych krajach Europy<sup>13</sup>. Dodajmy, że autor „Dydaktyki nauki o języku ojczystym” wysuwał postulat opracowania przez językoznawców i dydaktyków we współpracy z nauczycielami tzw. doświadczalnej metodyki nauki o języku polskim dla szkoły podstawowej i gimnazjum. Przez „doświadczalną metodykę” rozumiał taką, która nie opiera się na teorii i intuicji nauczyciela, ale na doświadczeniu i bezpośredniej obserwacji pracy uczniów<sup>14</sup>. Stale upominał się zarówno o odpowiednią rangę języka ojczystego w szkole, jak i o takie programy nauczania, które będą uwzględniać treści adekwatne do możliwości rozwoju dzieci i młodzieży. Ten postulat pozostaje do dziś aktualny.

Koncepcji funkcjonalnego nauczania o języku, wypracowanej przez Z. Klemensiewicza, nie sposób izolować od jego całościowej wizji kształcenia polonistycznego na poszczególnych poziomach edukacji. Lektura jego artykułów, zwłaszcza szkicu o osobowości nauczyciela<sup>15</sup>, pozwala tę wizję zrekonstruować. Autor wskazywał na integrującą funkcję przedmiotu język polski i kształcone przez nauczycieli ponadprzedmiotowe umiejętności uczniów, a w związku z tym na szczególne zadania polonistów. Akcentował poznawcze i wychowawcze cele kształcenia, aktywną rolę ucznia w procesie nabywania wiedzy oraz odpowiedzialność nauczyciela za dokonywanie wyboru treści z programu nauczania oraz za rozwój wychowanków.

Dydaktyczne poglądy Zenona Klemensiewicza na cele nauki o języku, a także opracowane przez niego sposoby funkcjonalnego ujmowania zagadnień językowych były rozwijane i modyfikowane (w związku z osiągnięciami różnych subdyscyplin językoznawczych, teorii psycholingwistycznych i pedagogicznych) przez kolejne pokolenia dydaktyków oraz językoznawców.

Na uwagę zasługuje tu zwłaszcza stanowisko Jana Tokarskiego<sup>16</sup>. Wskazywał on na konieczność łączenia zagadnień gramatycznych w zwarty system w całym cyklu kształcenia po to, by uczeń zauważał relacje między nimi oraz dostrzegał

<sup>13</sup> Badania te Z. Klemensiewicz przeprowadzał w ramach stypendium od grudnia 1926 roku do końca czerwca 1927 roku w takich krajach jak: Austria, Niemcy, Francja, Szwajcaria, Belgia i Czechosłowacja. Na podstawie obserwacji lekcji i analizy programów oraz podręczników, a także po zapoznaniu się z poglądami tamtejszych dydaktyków na nauczanie języka ojczystego przygotował cykl artykułów pt. *Nauka gramatyki języka ojczystego za granicą*, opublikowany na łamach „Języka Polskiego” (1927–1929).

<sup>14</sup> Por. Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki...*, s. 18; M. Madejowa, *Profesor Zenon Klemensiewicz...*, s. 49.

<sup>15</sup> Z. Klemensiewicz, *Osobowość nauczyciela polonisty*, „Pamiętnik Literacki” 1933, z. 2, s. 255–267.

<sup>16</sup> Por. J. Tokarski, *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966; tenże, *Nauczanie gramatyki*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970; por. też tenże, *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.

możliwości praktycznego zastosowania<sup>17</sup>. Wprowadzanie teorii językowej miało służyć – w założeniach J. Tokarskiego – sprawnemu i poprawnemu wypowiedzianiu się oraz usprawnianiu porozumiewania się. Istotną rolę w kształceniu językowym wyznaczał on nie tyle gramatyce normatywnej, ile stylistyce językoznawczej (analizie środków leksykalnych i struktur gramatycznych pod względem ich przydatności w tworzeniu wypowiedzi realizujących różne intencje)<sup>18</sup>. Wiedzę o języku uważał za teoretyczny komponent sprawności językowej, umożliwiający uczniom zorientowanie się w repertuarze struktur gramatycznych, konstrukcji składniowych i zasobie leksyki, jakimi dysponują; komponent praktyczny natomiast sprowadzał się do umiejętnego spożytkowania językowej podbudowy teoretycznej w konstruowaniu poprawnych wypowiedzi.

Funkcjonalizowanie wiedzy o języku poprzez „przekładanie” jej na praktyczne działania (najczęściej ćwiczenia w mówieniu i pisanii)<sup>19</sup> odzwierciedlało się w publikacjach licznego grona dydaktyków w latach 70.–90. XX wieku, najpełniej – w opracowaniach Marii Nagajowej (zwłaszcza w książce „Nauka o języku dla nauki języka”)<sup>20</sup>. Autorka uczyniła podstawą swoich dydaktycznych dociekań i propozycji wyniki badań socjolingwistycznych (teorię Basila Bernsteina) oraz osiągnięcia psychologii uczenia się – nauczania. Na budowanie związków między poznawanymi przez uczniów zagadnieniami z zakresu poszczególnych podsystemów języka a umiejętnościami stylistycznymi, komunikacyjnymi i tekstotwórczymi zwracali również uwagę między innymi Anna i Piotr Wierzbiccy, Zygmunt Saloni, Maria Dudzik, Jan Cofalik<sup>21</sup>. Komunikacyjne podejście do nauczania ję-

17 J. Tokarski, *Gramatyka...*, s. 17–20; por. też M. Szymańska, *Między nauką...*, s. 51–55.

18 J. Tokarski, *Gramatyka...*, s. 23.

19 Por. J. Bar, *Ćwiczenia z zakresu nauki języka oraz nauki o języku – gramatyki w klasach IV–VIII*, w: *Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ożóg, J. Pasterska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Rzeszów 2000, s. 161–173.

20 M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985; też, *Nauka o języku dla nauki języka*, Wydawnictwo ZNP, Kielce 1994; Por. też wcześniejsze opracowanie J. Cofalika i I. Tabakowskiej pt. *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.

21 Por. A. P. Wierzbiccy, *Praktyczna stylistyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1968; P. Wierzbicki, *Ćwiczenia stylistyczne*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977; A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Kształcenie sprawności językowej*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego w kl. V–VIII*, red. M. Pęcherski, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970; M. Dudzik, *Korelacja ćwiczeń w mówieniu i pisanii z nauką o języku w szkole*, t. 1., red. M. Dudzik, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1981; por. też artykuły tej autorki, publikowane w tomach 6.–9. serii *Kształcenie językowe w szkole*; jej monografię pt. *Kształtowanie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1983 oraz współautorskie opracowanie M. Dudzik, T. Nowakowa, *Scenariusze lekcyjne z języka polskiego – przedmiotu edukacji szkolnej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1991; Z. Saloni, *O kształceniu*

zyka ojczystego znalazło wyczerpującą konkretyzację w opracowanej przez Annę Dyduchową koncepcji metod kształcenia sprawności językowej. Opanowanie norm językowych (poprawność językową) autorka uznała za niezbędny składnik tej sprawności<sup>22</sup>.

Przeorientowanie hierarchii celów kształcenia językowego w stronę umiejętności komunikacyjnych oraz związane z tym zmiany w dydaktyce języka ojczystego na przełomie XX i XXI wieku (a nawet wcześniej) miały uzasadnienie w obserwacjach i badaniach diagnostycznych nad językiem dzieci i młodzieży (ich zasobem leksykalnym i sprawnością językową). Badania te ujawniły m. in. słabą „mowność” uczniów, nieumiejętność operowania słownictwem, „sztywność” wypowiedzi uczniowskich. Przyczyn tego stanu upatrywano w czynnikach dydaktycznych: niewłaściwej organizacji uczenia (się) – nauczania, werbalnej dominacji nauczyciela na lekcji (przekazywanie encyklopedycznej wiedzy o języku bez jej powiązania z praktyką i sytuacjami porozumiewania się). W związku z tym dydaktycy języka ojczystego – nawiązując do osiągnięć subdyscyplin językoznawstwa (nie tylko socjolingwistyki, ale też pragmalingwistyki, teorii tekstu oraz antropocentrycznych teorii lingwistycznych, np. językowego obrazu świata), a także do doświadczeń glottodydaktyków – poszukiwali skutecznych form kształcenia językowego<sup>23</sup>. Ich poszukiwania zaowocowały nowymi koncepcjami w tej dziedzinie, które zostały skonkretyzowane w programach nauczania (a później w podstawach programowych i tzw. programach autorskich). Dowartościowano w nich komunikacyjny i tekstotwórczy aspekt języka. Prekursorskie były pod tym względem podręczniki serii „To lubię” autorstwa zespołu dydaktyków krakowskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej (później Uniwersytetu Pedagogicznego), a ponadto opracowana w tym zespole „Sztuka pisania”<sup>24</sup>. Usystematyzowana wiedza o strukturze języka w samym założeniu koncepcji komunikacyjnej zesza na plan dalszy, na pierwszym planie znalazło się wychowanie językowe. Pojęcia gramatyczne wprowadzono

---

*umiejętności pisania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979; J. Cofalik, *Ćwiczenie precyzji językowej ucznia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

- 22 A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1988; por. też J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Miejsce nauki o języku...*, s. 46–49.
- 23 Por. H. Wiśniewska, *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950–2000)*, w: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga i M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 29. Autorka zauważyła, że w latach 1990–2000 publikacje dydaktyków (w tomach pokonferencyjnych) rzadko dotyczyły opisów systemu języka, form wypowiedzi i ortografii, częściej natomiast sprawności językowej, rozwijania różnych kompetencji, budowy tekstu.
- 24 Por. Z.A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Klasy I–III gimnazjum*, Wydawnictwa Edukacyjne, Kraków 2004; Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Nowa sztuka pisania. Klasy IV–VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwa Edukacyjne, Kraków 2006.

okazjonalnie, o tyle, o ile wspierały rozwijanie umiejętności zachowań werbalnych i tworzenia wypowiedzi w różnych sytuacjach porozumiewania się.

Stopniowe „odgramatyzalizowanie” kształcenia językowego (po reformie 1999 roku i kolejnej) spowodowało nasilający się kryzys wiedzy o języku ojczystym, obserwowany wśród młodego pokolenia Polaków, osłabiło również motywacje do poznawania standardowej odmiany polszczyzny i respektowania norm poprawności językowej<sup>25</sup>. Równocześnie nowe uwarunkowania cywilizacyjne, dominująca kultura obrazu, moda na tzw. luz obyczajowy oddziaływanie mediów, wywarły (i wywierają) wpływ na język młodzieży i poziom kultury językowego obcowania<sup>26</sup>.

Słabą kompetencję językową ujawniają coraz częściej studenci polonistyki, przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego. Wiadomo, że w toku nauki w 3-letnim liceum tylko sporadycznie byli oni zaznajamiani z wiadomościami o języku, nie pozwalając na to bowiem niewielki wymiar godzin wyznaczonych na nauczanie języka polskiego oraz obszerny zakres materiału literacko-kulturowego. Z tej samej przyczyny poloniści nie wprowadzali na tym etapie edukacji ćwiczeń poprawnościowych (zakładano milcząco, że normy gramatyczne i ortograficzne młodzież dobrze opanowała w szkole podstawowej i gimnazjum). Dlatego studentom – przyszłym polonistom brakuje nie tylko kompetencji językowej, ale często także motywacji do poznawania języka. Przed osobami prowadzącymi zajęcia z dydaktyki języka staje więc zadanie przekonania studentów polonistyki, że wiedza o języku – jego budowie, mechanizmach działania i funkcjach jest potrzebna każdemu wykształconemu Polakowi, by mógł świadomie posługiwać się polszczyzną. Budowanie kompetencji wykonawczych (sprawności) bez uwzględnienia tej wiedzy prowadzi często do bezrefleksyjnego pragmatyzmu, a rozwijanie świadomości

25 Por. szerzej: H. Synowiec, *Język polski w szkole*, w: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiąclecia*, red. W. Pisarek, Kraków 1999, s. 115–127; też: *Kultura języka w polskiej szkole*, w: *Polszczyzna publiczna początków XXI wieku*, red. E. Wolańska, Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Warszawa 2007, s. 28–48 oraz *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska i A. Mikołajczuk, Wydawnictwo Wydział Polonistyki UW, Warszawa 2006, s. 125–135; por. też J. Porayski-Pomsta, *Kształcenie językowe...* Na słabą kompetencję językoznawczą młodzieży zwracali uwagę liczni językoznawcy, m.in. J. Puzynina, M. Karwatowska, M. Bugajski na posiedzeniach Zespołu Dydaktycznego Rady Języka Polskiego, a ich opinie znajdują potwierdzenie w sondażach wiedzy i umiejętności uczniów i studentów różnych kierunków studiów.

26 Młodzi użytkownicy polszczyzny, nieznający norm poprawnościowych lub je ignorujący, są obojętni na sposoby posługiwania się słowem, nie dostrzegają błędów oraz niestosowności wypowiedzi, a nawet zachowań nieetycznych, por. m.in. K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo URZ, Rzeszów 2001; J. Porayski-Pomsta, *Kształcenie językowe...*, s. 36; por. też artykuły T. Zgótki, D. Krzyżyk, H. Synowiec w zbiorze pt. *Etyka słowa, Wybór opracowań*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, J. Puzynina, Lublin 2017, s. 379–384, 392–402.

mości językowej nie jest możliwe bez zaznajomienia uczniów ze strukturą i funkcjonowaniem systemu języka<sup>27</sup>.

Studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela zazwyczaj postrzegają instrumentalną wartość języka (jako narzędzia porozumiewania się) i jego wartość poznawczą (jako środka wzbogacania wiedzy o świecie), czasem uzmysławiają sobie znaczenie, jakie ma wiedza o języku ojczystym dla uczenia się języków obcych<sup>28</sup>. Nie zdają sobie sprawy z tego, że wypełnianie przez szkołę celów wychowawczych (wychowania młodzieży ku wartościom)<sup>29</sup> dokonuje się również poprzez język. Przyszłym nauczycielom trzeba zatem wskazywać na wartość języka jako składnika i nośnika kultury, spoiwa narodowego, środka budowania więzi międzyludzkich (też międzypokoleniowych) i dobra samego w sobie<sup>30</sup>.

W przygotowaniu dydaktycznym studentów trzeba zwracać uwagę na różne wymiary funkcjonalności „szkolnej” nauki o języku<sup>31</sup>, zwłaszcza na wymiar integracyjny<sup>32</sup>. Warto przywołać kierunek w lingwistyce, wywodzący się ze strukturalizmu, zwany językoznawstwem funkcjonalnym. Jego reprezentanci, głównie Andre Martinet, traktują język jako system elementów służących realizacji określonego celu. Badając zjawiska językowe, trzeba odkrywać ich celowość, obecną

---

27 Funkcje wiedzy o języku we współczesnej szkole szczegółowo omawiają językoznawcy i dydaktycy, por. m.in. J. Puzynina, *Nauka o języku w szkole XXI wieku*, w: *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. R. Mrózek, Wydawnictwo UŚ, Cieszyn 2003, s. 13–19; J. Kowalikowa, *O właściwą rangę wiedzy językowej w zreformowanej szkole*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002, s. 39–46; też, *Kształcenie językowe, Teoria dla praktyki*, w: *Polonista w szkole, Podstawy kształcenia nauczycieli*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.

28 Por. J. Puzynina, *Nauka o języku...*; J. Porayski-Pomsta, *Kształcenie językowe...*; H. Komorowska, *Nauczanie języka obcego a interferencja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

29 Problem ten podejmują od wielu lat językoznawcy, pedagogzy i dydaktycy, por. m.in. J. Puzynina, *O przekazywaniu wartości w nauczaniu języka ojczystego*, w: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, Praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999; *Edukacja aksjologiczna*, t. 1. *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, red. K. Olbrycht, Katowice 1994; T. Zgółka, *Zadania edukacyjne w zakresie kultury języka i etyki w szkole*, w: *Etyka słowa, Wybór opracowań*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Puzynina, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017, s. 379–384.

30 Por. J. Puzynina, *Język wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992; też, *Nauka o języku...*

31 Różne wymiary funkcjonalności omówiono w pracach: J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe...*, s. 117–124; J. Kowalikowa, H. Synowiec, *Miejsce nauki o języku...*, s. 49–54.

32 Por. *Wiązanie kształcenia językowego z literackim w gimnazjach i liceach*, pod red. Z. Urygi, R. Jedlińskiego i M. Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007; W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005; H. Kurczab, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1993.

we wszystkich płaszczyznach systemu (od fonologii po składnię), ukazywać relacje między elementami poszczególnych podsystemów języka<sup>33</sup>. Mamy tu do czynienia z funkcjonalnością wewnątrzsystemową. W założeniach komunikacyjno-kulturowej i tekstocentrycznej koncepcji kształcenia językowego, wpisanej w obowiązujące do niedawna „Podstawy programowe”, akcentuje się tekstowy i integracyjny wymiar funkcjonalności, zwraca się uwagę na język jako tworzywo tekstów o różnych intencjach i cechach gatunkowych, a uczniów stawia się w roli ich odbiorców i nadawców.

W procesie poznawania języka i jego funkcji trzeba przede wszystkim docenić osobę ucznia; to właśnie on, a nie same zjawiska językowe (np. konstrukcje składniowe czy derywaty słowotwórcze), ma się znaleźć w centrum zainteresowań nauczyciela. Nauczyciel ma go zmotywować i zachęcić do tego, by różne formy językowe w swoich i cudzych wypowiedziach obserwował, próbował opisać, ustalić, jakie mają znaczenie, jak są zbudowane oraz odkryć, do czego są potrzebne, a nawet jakich nastroją trudności w użyciu.

Studentom przygotowującym się do zawodu nauczycielskiego, nieodzowna jest orientacja w strategiach uczenia (się) o języku i rolach, jakie wyznacza się w nich uczniowi<sup>34</sup>. Uczeń może być bowiem obserwatorem języka, „analitykiem” lub „badaczem” językowych konstrukcji – jeśli nauczyciel wybierze indukcyjny tok poznawczy. Spore korzyści płyną ze strategii, w której stawia się uczenia w roli wykonawcy zadań (np. tworzenia lub celowego przekształcania tekstu) – w ten sposób wiedzę o języku integruje się z rozwijaniem umiejętności komunikacyjnych i tekstotwórczych<sup>35</sup>. Dogłębnej wiedzy językowej wymaga natomiast strategia, w której uczeń ma dokonać oceny tekstów pod względem językowo-stylistycznym. Temu zadaniu – jak sądzę – sprostać by mogli nieliczni studenci filologii polskiej.

Z obserwacji lekcji wynika, że dla nauczycieli (i studentów praktykantów) wyznacznikiem doboru wprowadzanych na lekcjach treści językowych oraz sposobu ich opracowania są przede wszystkim podręczniki szkolne. Spośród proponowa-

33 Por. J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe...*, s. 118–119; por. też, J. Kida, *Językoznawstwo funkcjonalne a współczesna koncepcja dydaktyki języka*, „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 1, s. 53–63.

34 Przejrzyście i szczegółowo przedstawia ten problem Jolanta Nocoń, egzemplifikując go zadaniami z podręczników szkolnych, por. J. Nocoń, *Strategie nabywania wiedzy o języku przez uczenia (na przykładzie zadań podręcznikowych)*, w: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2012, s. 27–43.

35 Por. *Wiedza o języku w działaniach twórczych*, w: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. B. Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2012, s. 359–365; J. Nocoń, *Transformacje tekstów w edukacji językowej*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. H. Synowiec, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002, s. 171–177; Z. Kłakówna, *Sztuka pisanie, Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 1993.



nych tam modeli kształcenia językowego<sup>36</sup> na uwagę zasługują – ze względu na funkcjonalizowanie wiedzy językowej – te, w których kształcenie komunikacyjne zostało skorelowane z nauką o języku (choć zakres treści ograniczono tam do różnych potrzeb – rozwijania umiejętności mówienia i pisanie), a także te, w których opis struktury języka połączono z okazjonalnym kształceniem kompetencji komunikacyjnych: ćwiczenia i zadania uzmysławiają dzieciom związek między wiedzą o systemie a rzeczywistością pozajęzykową. Zasadę funkcjonalności wiedzy o języku respektują ponadto tacy autorzy podręczników, którzy starają się nie tylko łączyć kształcenie umiejętności porozumiewania się z wiedzą o języku, ale jeszcze wzbogacać treści językowe o aspekt kulturowy. Dzięki temu wzajemnie się one przenikają i uzupełniają – uczeń dostrzega relacje między systemem języka a komunikacją werbalną oraz rzeczywistością utrwaloną w tekstach kultury. Funkcjonalizowaniu wiedzy o języku nie sprzyjają natomiast podręczniki, w które wpisany został czysto gramatyczny model kształcenia językowego, z dominującym celem teoretyczno-poznawczym. Występują w nich pojęcia i terminy (objaśnione albo opisowo, albo z przytoczeniem definicji) oraz ćwiczenia, polegające na analizowaniu elementów systemu językowego (np. rozpoznawanie form gramatycznych, wypisywanie z tekstów części mowy) lub też na poprawnym używaniu trudniejszych konstrukcji składniowych i wyrazów w kontekście zdania. Podręczniki tego typu zawierają uporządkowane wiadomości o systemie (podsystemach językowych) polszczyzny, nie uzmysławiają jednak użyteczności omawianych składników języka w codziennej komunikacji, w tworzeniu wypowiedzi, w osiągnięciu pożądaných cech tekstu (np. zwięzłości, ekspresywności, plastyczności).

Refleksji krytycznej warto poddać również poradniki dla nauczycieli (dawne i aktualne), zwłaszcza zaś proponowane – także w wersji elektronicznej – rozwiązania metodyczne (konspekty i projekty lekcji). Nie zawsze są one podbudowane teoretycznie (językoznawczo, psychodydaktycznie), a bywa, że upowszechnia się w nich wzorce nieakceptowalne ze względów merytorycznych i będące zaprzeczeniem funkcjonalności wiedzy językowej.

Studenci i młodzi nauczyciele „podpatrują” warsztat polonistyczny i starają się twórczo wykorzystać cudze propozycje dydaktyczne. Zazwyczaj jednak – jak

---

<sup>36</sup> Modele te – na podstawie analizy podręczników kształcenia językowego kl. IV-VI szkoły podstawowej i klas gimnazjalnych – wyodrębnił i opisał Piotr Zbróg. Dokonał również ich oceny, przyjmując następujące kryteria: umożliwienia zdobycia wiedzy o systemie języka, stopień wspomaganie przez wiedzę o języku wiedzy o komunikacji językowej, opanowanie umiejętności komunikacyjnych. Por. P. Zbróg, *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*, w: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006, s. 29-42; por. też M. Karwatowska, L. Tymiak, *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjum*, w: *Podręczniki do kształcenia językowego w zreformowanej szkole...*, s. 260-278.

wynika z obserwacji praktyki – nie biorą pod uwagę realiów kulturowo-językowych środowiska, w którym pracują, np. swoistych uwarunkowań kształcenia językowego uczniów mieszkających na zwartych terenach dialektalnych (np. na Śląsku, Podhalu, Kurpiach) i na terenach wiejskich pozostałych regionów<sup>37</sup>. W tamtejszych szkołach zachodzi potrzeba rozwijania tzw. podwójnej kompetencji językowej uczniów i zapobiegania interferencjom gwarowym w wypowiedziach oficjalnych<sup>38</sup>. Zasadę funkcjonalności wiedzy o języku powinno się tam uwzględnić, ucząc o odmianach terytorialnych polszczyzny: zaplanować elementy praktycznej wiedzy o gwarze regionu oraz ćwiczenia i działania, które pomogą uzmysłowić dzieciom podobieństwa i różnice między formami gramatycznymi i wyrazami w polszczyźnie standardowej i rodzimej dla nich gwarze, a także pozwolą zorientować się w zakresie i zasięgu społecznej używalności gwary (ograniczonym do lokalnych, regionalnych i rodzinnych kontaktów). Chodzi przy tym z jednej strony o zmotywowanie uczniów do dobrego opanowania języka ogólnopolskiego (służącego komunikacji ponadregionalnej), a z drugiej – do pielęgnowania odmiany dialektalnej jako swoistego bogactwa kulturowego, kulturotwórczego i wspólnototwórczego<sup>39</sup>. Przeszkodę w funkcjonalnym uczeniu o języku w środowiskach gwarowych stanowi bardzo słabe przygotowanie polonistów w dziedzinie dialektologii i etnolingwistyki – w ostatnich latach bowiem w większości uczelni wycofano z siatek studiów polonistycznych dialektologię, a więc jedynie w ramach zajęć z dydaktyki języka wyposaża się studentów w podstawową wiedzę o gwarach oraz wykazuje się jej przydatność w edukacji<sup>40</sup>.

W kształceniu kompetencji metodycznych przyszłych nauczycieli dydaktycy napotykać spore trudności, wynikające ze wspomnianego już niedostatecznego językowego i językoznawczego przygotowania, które studenci filologii polskiej wy-

37 Por. *Odmiany polszczyzny w szkole*, pod red. H. Synowiec przy współpracy M. Kubarek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2013.

38 O kształceniu podwójnej kompetencji językowej uczniów ze środowisk gwarowych por. m.in. B. Cząstka-Szymon, H. Synowiec, *Polszczyzna w szkole śląskiej*, cz. I i II, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1996; H. Synowiec, *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*, *Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Sapientia, Katowice 2013, s. 94–122; też, *Zróżnicowanie terytorialne polszczyzny a edukacja językowa*, w: *Odmiany polszczyzny w szkole*, red. H. Synowiec przy współpracy M. Kubarek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2013, s. 50–65.

39 O docenieniu wartości gwary oraz jej funkcji kulturotwórczej w edukacji por. szerzej H. Synowiec, *Śląska ojczyzna polszczyzna...*, s. 141–179, 207–220.

40 Warto w tym miejscu upomnieć się o przywrócenie dialektologii jako przedmiotu obligatoryjnego na kierunkach filologii polskiej (specjalności nauczycielskiej) i pedagogiki wczesnoszkolnej. Znaczenie tego przedmiotu dla dydaktyki szkolnej podkreślają od dawna liczni językoznawcy, m.in. H. Kurek, S. Gala, U. Żydek-Bednarczuk, J. Kowalik, R. Mrózek, por. *Teoretyczne, badawcze i dydaktyczne założenia dialektologii*, red. S. Gala, Wydawnictwo Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1998; H. Synowiec, *Zróżnicowanie...*

nieśli z edukacji szkolnej. Stan świadomości językowej wielu absolwentów liceów jest zatrważający: nie znają oni podstawowych pojęć i terminów gramatycznych, dysponują intuicyjną, fragmentaryczną i niezoperatywizowaną wiedzą z gramatyki i kultury języka polskiego, nie opanowali praktycznie reguł ortograficznych i interpunkcji<sup>41</sup>. Tych deficytów młodzi ludzie nie są w stanie samodzielnie uzupełnić podczas studiów. W ramach zajęć z przedmiotów językoznawczych na kierunku filologii polskiej nie zaznajamia się ich bowiem z „tradycyjnym” opisem systemu współczesnego języka polskiego, potrzebnym im w przyszłej pracy szkolnej, ale – co oczywiście jest również niezbędne w wykształceniu akademickim – zapoznaje się ich z nowymi teoriami opisu i metodologiami badań lingwistycznych. Zadanie uzupełnienia wiedzy „gramatycznej” studentów przypada zatem dydaktykom języka, mimo że dysponują na to skromnym limitem czasu. Umysławiają oni studentom zależności między zjawiskami z poszczególnych podsystemów językowych (np. fleksją a składnią, składnią a słowotwórstwem), a przede wszystkim wykazują stylistyczną, tekstotwórczą i komunikacyjną funkcję środków językowych, wyjaśniają mechanizmy zamierzonych i niezamierzonych innowacji<sup>42</sup>. Korzystna sytuacja zachodzi wówczas, gdy w siatce studiów zajęcia z dydaktyki języka są zaprogramowane równoległe z przedmiotami językoznawczymi, ponieważ stwarza to możliwość przetransponowania wiedzy językoznawczej (np. z pragmatyki językowej, kultury języka) w operacje językowe – ćwiczenia i zadania dla ucznia, a równocześnie przekonuje studentów o przydatności teorii językowej dla praktyki dydaktycznej<sup>43</sup>.

Dydaktyk, chcąc przygotować studentów do funkcjonalnego uczenia o języku, często napotyka jeszcze inną przeszkodę. Stanowią ją utrwalone w pamięci studentów stereotypowe obrazy lekcji językowych, w większości prowadzonych metodą wykładu lub pogadanki (podawanie reguł i definicji) bądź ograniczonych do okazjonalnego (intuicyjnego) wykonywania ćwiczeń, rozwiązywania testów, przyswajania wiadomości z podręcznika<sup>44</sup>. Z takich stereotypów niełatwo jest studentów

---

41 Dostrzegano to już wcześniej, por. artykuły zamieszczone w publikacji zbiorowej *Kompetencje nauczyciela polonisty...*. Jednakże po kilkunastu latach od ukazania się tej publikacji obserwujemy regres wiedzy i umiejętności językowych absolwentów liceów, spowodowany m.in. czynnikami instytucjonalnymi (nauka w liceum trwała 3 lata) i dydaktycznymi.

42 Na niektórych uczelniach wprowadzono w siatce studiów licencjackich na filologii polskiej konwersatoria z kultury języka (norm językowych) oraz warsztaty z ortografii i interpunkcji.

43 O tym, jaka wiedza językoznawcza i jakie umiejętności opisu lingwistycznego są potrzebne nauczycielowi, szczegółowo pisała m.in. Regina Pawłowska w artykule *Jak przygotować nauczyciela polonistę do kształcenia językowego ucznia* w pracy zbiorowej *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, pod red. J. Bartmińskiego i M. Karwatowskiej, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 43–54.

44 Nieliczni studenci mają pozytywne szkolne doświadczenia, dotyczące sposobu uczenia o języku: budzenia zainteresowań, motywowania oraz przystępnego zaznajamiania przez polonistów z zagadnieniami gramatycznymi, wiązania wiedzy z praktycznymi umiejętnościami.

„wytrącić”. Tworzone przez nich pierwsze projekty lekcji zazwyczaj cechują się formalnym podejściem do zjawisk językowych, przekazywaniem „suchej” wiedzy, bezrefleksyjnym powielaniem toku postępowania dydaktycznego, który proponuje autor podręcznika. Dopiero wspólne poszukiwania różnorodnych rozwiązań metodycznych (uzasadnionych etapem rozwoju osobowego ucznia, swoistością środowiska, stopniem trudności materiału językowego) a także projektowanie ćwiczeń gramatyczno-stylistycznych i tekstotwórczych rozbudza w studentach pozytywną motywację do poznawania zagadnień językowych, które wcześniej uważali za zbędny balast. Jeśli na studiach wiedza o współczesnej polszczyźnie będzie wprowadzana funkcjonalnie, skorelowana z wiedzą o komunikacji językowej i kulturze, z uwzględnieniem dorobku różnych dziedzin językoznawstwa, przyszli nauczyciele będą postrzegać język ojczysty jako wartość samą w sobie.

Młodym polonistom trzeba również uzmysławiać tradycję dydaktyczną w zakresie kształcenia językowego, przybliżać wkład językoznawców i dydaktyków w tworzenie podstaw funkcjonalnej nauki o języku<sup>45</sup>, zaznajamiać ze zmianami, jakie dokonywały się w koncepcji edukacji językowej i skłaniać do refleksji nad konsekwencjami, jakie te zmiany miały (i mają) dla poziomu kompetencji językowej (językoznawczej) uczniów<sup>46</sup>.

---

## Bibliografia

- Bajerowa Irena, *Kim był Zenon Klemensiewicz?*, w: *Zenon Klemensiewicz (1891–1969), Materiały z sesji naukowej w 20. rocznicę śmierci uczonego*, Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza, Tarnów 1990.
- Bar Józef, *Ćwiczenia z zakresu nauki języka oraz nauki o języku – gramatyki w klasach IV–VIII*, w: *Polonistyka zintegrowana*, red. Kazimierz Ożóg, Jolanta Pasterka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000, s. 161–173.
- Cofalik Jan, *Ćwiczenia precyzji językowej ucznia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

---

<sup>45</sup> Por. m.in. K. Gąsiorek, *Nauka o języku czyli gramatyka w szkole – wczoraj i dziś*, w: *Ars Didactica, Księga Jubileuszowa Haliny Zgótkowej*, red. K. Czarnecka i M. Grzelka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 75–86; J. Kowalikowa, *Wiecznie aktualne problemy dydaktyki języka polskiego*, w: D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, *Językowe, literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 271–290.

<sup>46</sup> Por. H. Komorowska, *Kształcenie językowe – nowe tendencje w nowym stuleciu*, w: *Język a Edukacja 1*, red. J. Nocoń, B. Skowronek, Wydawnictwo UO, Opole 2012, s. 93–106; J. Nocoń, *Uczenie o języku polskim po 1998 – programy i koncepcje dydaktyczne*, w: *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Wydawnictwo UO, Opole 2010, s. 27–37.

- Cofalik Jan, Tabakowska Irena, *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Cząstka-Szymon Bożena, Synowiec Helena, *Polszczyzna w szkole śląskiej*, cz. I i II, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1996.
- Dudzik Maria, *Korelacja ćwiczeń w mówieniu i pisaniu z nauką o języku (szkice koncepcji programu)*, w: *Kształcenie językowe w szkole*, red. Maria Dudzik, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1981, t. 1, s. 67–108.
- Dudzik Maria, *Kształcenie kultury wyrażania uczuć i wartości w procesie nauczania języka polskiego*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1983.
- Dudzik Maria, Nowakowa Teresa, *Scenariusze lekcyjne z języka polskiego – przedmiotu edukacji szkolnej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1991.
- Dyduchowa Anna, *Metody kształcenia sprawności językowej: projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1988.
- Etyka słowa. Wybór opracowań*, red. Jerzy Bartmiński, Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, Marta Nowosad-Bakalarczyk, Jadwiga Puzynina, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.
- Gąsiorek Krystyna, *Nauka o języku, czyli gramatyka w szkole – wczoraj i dziś*, w: *Ars Didactica. Księga Jubileuszowa Haliny Zgólkowej*, red. Katarzyna Czarnecka, Monika Grzelka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 75–86.
- Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Jakubowska Zofia, *Uczony w służbie szkoły*, w: *W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi*, red. Mieczysław Szymczak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 17–25.
- Jaworski Michał, *Metodyka nauki o języku polskim*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Język a Edukacja*, t. 3: *Świadomość Językowa*, red. Jolanta Nocoń, Anna Tabisz, Wydawnictwo UO, Opole 2014.
- Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, red. Jerzy Bartmiński, Małgorzata Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
- Karwatowska Małgorzata, Tymiak Leszek, *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjum*, w: *Podręczniki do kształcenia językowego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. Helena Synowiec, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006, s. 60–278.
- Kida Jan, *Językoznawstwo funkcjonalne a współczesna koncepcja dydaktyki języka*, „Edukacja Humanistyczna” 2000, nr 1, s. 53–63.
- Klemensiewicz Zenon, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1929.
- Klemensiewicz Zenon, *Metodyka nauczania głosowni opisowej w gimnazjum*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1926.

- Klemensiewicz Zenon, *Osobowość nauczyciela polonisty*, „Pamiętnik Literacki” 1933, z. 2, s. 255–267.
- Klemensiewicz Zenon, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, wyd. 2. rozszerzone, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 1993.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, Steczko Iwona, Wiatr Krzysztof, *Sztuka pisania. Klasy I–III gimnazjum*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, Wiatr Krzysztof, *Nowa sztuka pisania. Klasy IV–VI szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.
- Komorowska Hanna, *Kształcenie językowe – nowe tendencje w nowym stuleciu*, w: *Język a Edukacja*, t. 1., red. Jolanta Nocoń, Bogusław Skowronek, Wydawnictwo UO, Opole 2012, s. 93–106.
- Komorowska Hanna, *Nauczanie języka obcego a interferencja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. Edyta Bańkowska, Agnieszka Mikołajczuk, Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW, Warszawa 2006.
- Kowalikowa Jadwiga, *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. Anna Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.
- Kowalikowa Jadwiga, *O właściwą rangę wiedzy językowej w zreformowanej szkole*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. Helena Synowiec, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002, s. 39–46.
- Kowalikowa Jadwiga, Synowiec Helena, *Miejsce nauki o języku w kształceniu językowym uczniów*, w: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Zenon Uryga, Maria Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 45–56.
- Kowalikowa Jadwiga, *Wciąż aktualne problemy dydaktyki języka polskiego*, w: *Językowe literackie i kulturowe ścieżki edukacji polonistycznej (tradycja i współczesność)*, red. Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 271–290.
- Kryda Barbara, *Nauczyciel jako przewodnik w świecie wartości i literatury – z myśli dydaktycznej Zenona Klemensiewicza*, w: *Zenon Klemensiewicz (1891–1969), Materiały z sesji naukowej w 20. rocznicę śmierci uczonego*, Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza, Tarnów 1990.
- Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Zenon Uryga, Maria Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Kurczab Henryk, *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1993.

- Madejowa Maria, *Profesor Zenon Klemensiewicz na nowo odczytany, czyli o doświadczalnej dydaktyce nauki o języku ojczystym*, w: *Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, red. Barbara Kędzia-Klebeka, Anna Ciciak, Wydawnictwo Naukowe UŚ, Szczecin 2001, s. 29–37.
- Madejowa Maria, *Profesor Zenon Klemensiewicz na nowo odczytany w świetle współczesnej reformy oświaty*, w: *Profesor Zenon Klemensiewicz, Wielki miarą w swojej skromności i pracowitości*, red. A. Wnętrzak, Wydawnictwo Jubileuszowe Zespołu Szkół Poligraficzno-Księgarskich im. Znona Klemensiewiczza, Kraków 2003, s. 46–51
- Nagajowa Maria, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Nagajowa Maria, *Nauka o języku dla nauki o języku*, Wydawnictwo Związku Nauczycielstwa Polskiego, Kielce 1994.
- Niesporek-Szamburska Bernadeta, Orłowa Krystyna, Synowiec Helena, *O funkcjonalne nauczanie gramatyki (z badań nad procesem dydaktycznym w zakresie nauki o języku)*, w: *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, t. 11., red. Edward Polański, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1991, s. 51–64.
- Nocoń Jolanta, *Strategie nabywania wiedzy o języku przez ucznia (na przykładzie zadań podręcznikowych)*, w: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, red. Bernadeta Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2012, s. 27–43.
- Nocoń Jolanta, *Transformacje tekstów w edukacji językowej*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. Helena Synowiec, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002, s. 171–177.
- Nocoń Jolanta, *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – programy i koncepcje dydaktyczne*, w: *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. Jolanta Nocoń, Elżbieta Łucka-Zajac, Wydawnictwo UO, Opole 2010, s. 27–37.
- Odmiany polszczyzny w szkole*, red. Helena Synowiec przy współpracy Marty Kubarek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2013.
- Ożóg Kazimierz, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo URz, Rzeszów 2001.
- Pawłowska Regina, *Jak przygotować nauczyciela polonistę do kształcenia językowego ucznia*, w: *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej*, red. Jerzy Bartmiński, Małgorzata Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 43–54.
- Pawłowska Regina, *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*, red. Helena Synowiec, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002, s. 47–56.
- Porayski-Pomsta Józef, *Kształcenie językowe w zreformowanej szkole*, w: *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. Robert Mrózek, Wydawnictwo UŚ, Cieszyn 2003, s. 33–40.
- Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, red. Edyta Bańkowska, Agnieszka Mikołajczuk, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 2003.

- Profesor Zenon Klemensiewicz. Wielki miarą w swojej skromności i pracowitości*, red. Anna Wnętrzak, Wydawnictwo Jubileuszowe Zespołu Szkół Poligraficzno-Księgarskich im. Zenona Klemensiewicza, Kraków 2003, s. 74–76.
- Puzynina Jadwiga, *Język wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.
- Puzynina Jadwiga, *Nauka o języku w szkole XXI wieku*, w: *Horyzonty edukacji językowej, literackiej i kulturowej*, red. Robert Mrózek, Wydawnictwo UŚ, Cieszyn 2003, s. 13–19.
- Puzynina Jadwiga, *O przekazie wartości w nauczaniu języka ojczystego*, w: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. Jan Ożdżyński, Sławomir Śniatkowski, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 1999.
- Saloni Zygmunt, *O kształceniu umiejętności pisania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
- Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Wydawnictwo Wilga, Warszawa 1996.
- Synowiec Helena, *Język polski w szkole*, w: *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiąclecia*, red. Walery Pisarek, Kraków 1999, s. 115–127.
- Synowiec Helena, *Kultura języka w polskiej szkole*, w: *Polszczyzna publiczna początków XXI wieku*, red. Ewa Wolańska, Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN, Warszawa 2007, s. 28–48.
- Synowiec Helena, *O sytuacji języka ojczystego w zreformowanej szkole*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. Edyta Bańkowska, Agnieszka Mikołajczuk, Wydawnictwo Wydział Polonistyki UW, Warszawa 2006, s. 125–135.
- Synowiec Helena, *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Sapientia, Katowice 2013.
- Synowiec Helena, *Zróżnicowanie terytorialne polszczyzny a edukacja językowa*, w: *Odmiany polszczyzny w szkole*, red. Helena Synowiec przy współpracy Marty Kubarek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2013, s. 50–65.
- Szymańska Marta, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.
- Teoretyczne, badawcze i dydaktyczne założenia dialektologii*, red. Sławomir Gała, Wydawnictwo Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1998.
- Tokarski Jan, *Gramatyka w szkole. Podstawowe zagadnienia metodyki*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.
- Tokarski Jan, *Nauczanie gramatyki*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, red. M. Pęcherski, Warszawa 1970.
- Tokarski Jan, *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi*, komitet red. Wiesław Krencik (i in.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.



- Wantuch Wiesława, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Wiązanie kształcenia językowego z literackim w gimnazjach i liceach, red. Zenon Uryga, Ryszard Jedliński i Maria Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów, red. Bernadeta Niesporek-Szamburska, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2012.
- Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole, red. Agnieszka Mikołajczuk, Jadwiga Puzynina, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2004.
- Wierzbicy Anna, Piotr, *Praktyczna stylistyka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1968.
- Wierzbicka Anna, Wierzbicki Piotr, *Kształcenie sprawności językowej*, w: *Metodyka nauczania języka polskiego w kl. V–VIII*, red. Mieczysław Pęcherski, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- Wierzbicki Piotr, *Ćwiczenia stylistyczne*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Wiśniewska Halina, *Sprawność językowa i komunikacyjna w historii dydaktyki polonistycznej (1950–2000)*, w: *Kształcenie sprawności językowej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Zenon Uryga, Maria Sienko, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Zbróg Piotr, *Modele kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego a potrzeby komunikacyjne uczniów*, w: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. Helena Synowiec, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006, s. 29–42.
- Zgółka Tadeusz, *Zadania edukacyjne w zakresie kultury języka i etyki w szkole*, w: *Etyka Słowa. Wybór opracowań*, red. Jerzy Bartmiński, Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska, Jadwiga Puzynina, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017, s. 379–384.

---

Helena Synowiec

## O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)

### *Streszczenie*

W artykule przypominam tradycje funkcjonalnego uczenia o języku w polskiej szkole, przywołując publikacje Zenona Klemensiewicza z lat międzywojennych oraz prace dydaktyków i językoznawców następnych pokoleń. Sygnalizuję przeobrażenia, jakie zachodziły w koncepcjach edukacji językowej pod wpływem rozwoju myśli pedagogicznej, psychologii, a przede wszystkim – subdyscyplin językoznawstwa. W nowym komunikacyjno-kulturowym modelu kształcenia nauka o języku zaczęła pełnić funkcję służebną. W tym kontekście dzielę się spostrzeżeniami dotyczącymi słabego poziomu wiedzy językowej absolwentów liceów (w tym studentów polonistyki). Koncentruję uwagę na zagadnieniach, jakie stoją przed dydaktykami języka polskiego, mającymi przygotować studentów filologii polskiej do zawodu nauczycielskiego. Wskazuję na konieczność uzupełnienia deficytów wiedzy lingwistycznej studentów, motywowania ich do pogłębiania znajomości systemu języka ojczystego i uzmysłowienia wielorakich jego wartości, „przełamywania” stereotypów, wyniesionych przez nich ze „szkolnego” kształcenia językowego, zaznajomienia ze strategiami uczenia o języku (i języka) w szkole, oraz z koncepcjami podręczników funkcjonalnie traktujących wiedzę o języku. Sygnalizuję swoiste problemy i potrzeby uczenia o odmianie ogólnej (standardowej) języka w środowiskach regionalnych, w których uczniowie przyswoili gwarę jako swój pierwszy kod językowy.

**Słowa kluczowe:** funkcjonalny, funkcjonalność, wiedza o języku, kształcenie językowe, dydaktyka nauki o języku

## On the functionality of knowledge about native language at school (the background of teaching tradition)

### Summary

The present paper reminds us of the tradition of functional teaching about language in Polish schools. This tradition goes back to the times between the two world wars. The changes which appeared in the concepts of language education at present are pointed out here. Due to these changes the knowledge about language was moved to the background and developing language and communicative abilities in the learners are moved to the foreground and emphasized. According to the author this policy resulted in the poor knowledge about native language represented by high school graduates who decided to study Polish language at the university.

The paper is also focused on the issues noticed by teacher trainers developing teacher professional abilities in the students of Polish language. The necessity of developing their knowledge of linguistics, motivating them to study the system of their native language, and also making them familiar with language learning and teaching strategies as well as with the concepts of preparing school coursebooks which include the functional knowledge about language is considered to be of crucial importance here.

The author also discusses the issue of presenting the knowledge about standard Polish to learners who acquired at first the regional variant of the language as their native language.

**Keywords:** functional, functionality, knowledge about language, teaching about language, language education

**Helena Synowiec**, prof., językoznawca, dydaktyk języka polskiego, pracownik Instytutu Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; zainteresowania badawcze: sprawność językowa dzieci i młodzieży oraz jej determinanty, kultura języka w szkole, funkcje, język i komunikatywność podręczników szkolnych, edukacja językowa i regionalna, dialekt śląski. Autorka i współautorka kilku monografii i licznych artykułów (m.in. *Rozwój słownictwa nazywającego cechy osobowości w języku dzieci i młodzieży*, *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej*, *Dziecko w świecie języka*). Członek Rady Języka Polskiego przy Prezydium PAN i Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych PAU.



**Małgorzata Pamuła-Behrens\***

 <https://orcid.org/0000-0002-4809-7185>

**Marta Szymańska\*\***

 <https://orcid.org/0000-0002-7881-0957>

# Teaching the learners with a migrant background – teachers' perspectives

## Introduction

The number of immigrants in Europe has continued to rise in recent years. When considering the statistics regarding only the persons who apply for asylum in Europe each year, one could conclude that the figure rose five times in 2016 when compared to the number in 2009.<sup>1</sup> At the same time European countries have been implementing various policies regarding migration and integration—some are more open, while other are virtually air-tight. Countries such as Canada, Sweden, and Germany maintain pro-immigration policies. Other countries like Switzerland, Austria, and Estonia are halfway favourably disposed towards immigrants and support differently integration processes. Comparisons of integration conditions in various countries (European states as well as Switzerland, Norway, the US, and Canada) are possible thanks to the Migrant Integration Policy Index (MIPEX). It describes the level of the guarantee of equal rights “which are important from the point of view of immigrant integration in such areas as: mobility in the labour market, ability to reunite families, access to education, political participation, ability to achieve long-term stay, access to citizenship, and in matters associated with

---

\* Ph.D. hab., professor of the Pedagogical University, Faculty of Philology, Institute of Polish Philology, Chair of Teaching Literature and the Polish Language, Migrant Education and Integration Research Center, ul. Podchorążych 2, 30-084 Krakow, [malgorzata.pamula-behrens@up.krakow.pl](mailto:malgorzata.pamula-behrens@up.krakow.pl)

\*\* Ph.D. hab., professor of the Pedagogical University, Faculty of Philology, Institute of Polish Philology, Chair of Teaching Literature and the Polish Language, Migrant Education and Integration Research Center, ul. Podchorążych 2, 30-084 Krakow, [marta.szymanska@up.krakow.pl](mailto:marta.szymanska@up.krakow.pl)

<sup>1</sup> <https://www.statista.com/statistics/454836/number-of-asylum-applications-in-the-eu/>

anti-discrimination laws.”<sup>2</sup> In the most recent report of 2015,<sup>3</sup> Poland was listed 32<sup>nd</sup> out of 38 countries, achieving a result of 41 points. That is a rather low score, which indicates that Poland belongs to the group of countries with a low level of migrant acceptance, though not yet in the group of countries which do not accept newcomers at all. Poland achieved also the lowest score in the area of education (only 20 points). The best in that category was Sweden with 77 points. That means that Poland belongs to a group of countries unfavourable to migrant integration in education area. The report read that the group included countries which did not perceive education as a major element of integration, where teachers believed that learners with a migrant background (hereinafter: learners with MB) constitute a major problem, where schools are not able to establish contact with parents of learners with MB, where language support is minor or non-existent, where no one teaches the language of their country of origin, where teachers are not coping with diversity at schools well and do not take any preparatory training for accepting foreign learners. As a result, migrant learners achieve poor education results and are in a considerable danger of failing at school.

Surely the situation of learners with MB in Poland in 2019 is different from that in 2014; the data presented in the MIPEX report referred to the latter. That was when changes were introduced to the education of foreigners,<sup>4</sup> and a growing number of learners began to use additional options for learning Polish. The tendency was presented in Table 1.

**Table 1.** Number of learners being Polish citizens who do not know Polish/know Polish poorly.

| School year | Number of students (Polish citizens) with very weak Polish language or without knowledge |   |
|-------------|--|---|
|             | Participant of extra Polish Language Classes   | Participant of extra compensatory classes |
| 2012/2013   | 280  | 196                                       |
| 2013/2014   | 380  | 227                                       |
| 2014/2015   | 438  | 305                                       |
| 2015/2016   | 807  | 479                                       |

2 [http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/polska\\_abridged\\_migrant\\_integration\\_policy\\_index\\_mipexiii\\_2011\\_pl.pdf](http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/polska_abridged_migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011_pl.pdf)

3 <http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/pdf/files/custom/a4/2018.01.10-03.30.38-mipex-2015-custom-book-a4.pdf>

4 U. Majcher-Legawiec presented an interesting study regarding the changes introduced in teaching children with migrant background in Polish schools. Cf. Idem “Prawne aspekty pobytu i nauczania języka polskiego ucznia z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej”, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia* 2016, vol 7, col. 223, pp. 110–125.

|           |      |      |
|-----------|------|------|
| 2016/2017 | 1355 | 709  |
| 2017/2018 | 1786 | 929  |
| 2018/2019 | 2663 | 1166 |

It is noteworthy that in the 2018/2019 school year, the number of learners with MB in Polish schools was 44,410, which means that in comparison to the 2012/2013 school year it rose six-fold. A continuing and steady increase in the number of learners with MB was presented in Table 2.

**Table 2.** Number of learners who are not Polish citizens attending Polish schools.

| School year | Number of students (Polish citizens) with very weak Polish language or without knowledge |  |
|-------------|--|--|
|             | Total  | Participant of Polish Language Classes |
| 2012/2013   | 7 311  | 1 402                                  |
| 2013/2014   | 8 147  | 1 807                                  |
| 2014/2015   | 10 064   | 2 626                                  |
| 2015/2016   | 15 299   | 4 106                                  |
| 2016/2017   | 20 911   | 6 808                                  |
| 2017/2018   | 29 942   | 9 780                                  |
| 2018/2019   | 44 410   | 14 353                                 |

Currently, the Polish education system ensures free-of-charge education for all foreigners at all state schools. It is conducted in general admittance classes or at preparatory classes (that is a solution legally established in September 2016<sup>5</sup>). Learners with MB can attend Polish lessons 2 hours per week and attend additional compensatory classes, so long as the total number of hours does not exceed 5 per week.

However, one must remember that to work with learners with MB, teachers must possess additional skills and knowledge. Key issues include teaching/learning a second language, the processing of learning a language within a school education, the psychological aspects of migration, and openness to other cultures and a keen interest in the Other, as we are living in a time when anyone can become the Other, as Jerzy Nikitorowicz stressed.<sup>6</sup>

5 The conditions of receiving education by foreigners in Polish schools was defined by the following regulations: – Art. 165 and 166 of the Education Law Act of 14 December 2016 (Journal of Laws of 2017 Item 59) and the Regulation of the Minister of National Education of 3 August 2017 on the education of non-Polish citizens and Polish citizens.

6 J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, p. 12.

A study of school reality indicates that few teachers are able to work with learners with MB. Many feel a lack of support in a situation in which they have no say. Since teachers are the key to successful education and integration of learners with MB, the study presented in this text was intended to diagnose the problems and needs of teachers working with learners with special education needs resulting from migration. Once we defined the needs, we were able to formulate conclusions which could be used by education theoreticians and practitioners for amplifying integration. A well-thought-through policy in the area seems necessary as the number of migrants are forecast to increase in the coming years. It is education policy that can help better integrate newcomers within the accepting society. Such a position is in line with that of EU authorities: "... it is of paramount importance to become proficient in the national/ first/ official language, which is vital for general competences and good outcomes in final examinations at school. Proficiency in the mother tongue has a positive influence on later fortunes and successful life stories of the youth, as indicated by PIAAC studies. Those requirements apply in particular to learners from migrant communities, who have to overcome the language barrier and various instances of economic shortages."<sup>7</sup>

### Teachers involvement in education and integration of learners with migrant background

It is clear that teachers play a major role in the process of the education integration of migrant children, and they have a major influence on their successes in that respect. Many teachers lack the appropriate training for working with learners with MB. The problem also applies to teachers in Poland, though it has been studied more in countries with long-standing traditions of accepting migrants.<sup>8</sup> In Poland, there are few studies regarding teachers working with learners with MB, for until recently there have been few such learners in the system. The majority of the studies apply to the attitudes and behaviour of teachers towards learners with MB.<sup>9</sup> It

7 J. Pakulski, "Zróżnicowanie językowe – wielojęzyczność – języki narodowe. Refleksje z perspektywy europejskiej", *Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia* 2017, vol 8, col. 227, p. 24. [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish]

8 Cf. K. Tellez, H.C Waxman, *Quality Teachers for English Language Learners, The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory at Temple University Center for Research in Human Development and Education*, 2005. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508447.pdf>; O. García, A.M.Y. Lin, S. May, *Bilingual and multilingual education*. Springer International Publishing, 2017; J.F. Samson, B.A. Collins, *Preparing All Teachers to Meet the Needs of English Language Learners. Applying Research to Policy and Practice for Teacher Effectiveness*, 2012. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535608.pdf>.

9 M. Polakowski, D. Szelewa, *Polityka społeczna a problemy migracji*, 2011, p. 18. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/warschau/10685.pdf>; K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Dyskryminacja*



is noteworthy that they were usually fulfilled at the schools of the Mazowieckie Voivodship.<sup>10</sup> That is only natural as, according to statistical data, the voivodship has the largest population of foreigners. In 2018, according to the Office for Foreigners, there were 325,894 foreigners living in Poland, out of whom 105,263, i.e. nearly a third, live in the Mazowieckie Voivodship.<sup>11</sup>

Therefore, the study presented in the text was planned differently, considering both the respondents and the area to which it applied. Its purpose was to gather the opinions of teachers in Lesser Poland, and carefully consider their needs and the problems which they face every day. The study was entitled “Wysłuchując się w głosy małopolskich nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji – badanie potrzeb” [Listening closely to the opinions of teachers in Lesser Poland working with learners with a migrant background – a study of needs]. The research project was conducted in 2017. In the statistics of the Office for Foreigners, the voivodship was second in the country in terms of the population of foreigners. In early 2018, 31,034 foreigners were living there. Based on the statement by the Krakow Department of Education one can say that the number of foreign learners in Krakow schools has been increasing steadily.<sup>12</sup> One purpose of the study was to support the authorities by providing them with information regarding teachers' needs, which could enable better planning of support activities. The discussed study also matched the city's programme “Open Krakow”,<sup>13</sup> which assumed the task of education support for foreigner children and children returning from abroad. However, for the initiatives to be successful, it is necessary to consider the current situation in Krakow schools, and, mainly, the needs of the teachers who work there.

---

w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warsaw 2015; B. Stańkowski, *Wychowanie w duchu wielokulturowości. Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu*, Wydawnictwo WAM, Krakow 2007; K.M. Błeszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warsaw 2009; M. Pamuła-Behrens, A. Hennel-Brzozowka, “Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej”, *Studia Edukacyjne* 2017, issue 46, p. 169–192.

10 M. Badowska, “Różnorodność kulturowa uczniów wyzwaniem dla współczesnej szkoły”, *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja* 2015, issue 1 (7), pp. 179–192.

11 UDSC statistics, 2018. <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/mapa/rok/2018/?x=0.838&y=0.3149&level=0.25> [accessed on: 4.01.2018].

12 Statement released by the director of the Department of Education in Krakow during the “Open Krakow” conference organised on 23–25 February 2017.

13 On 14 September 2016 Krakow joined other cities which support cultural and language diversity among their inhabitants. The members of the Krakow City Council passed the “Open Krakow” Programme, which was developed as a joint initiative of the Interkulturalni.pl Association and the Municipal Social Initiatives Support Centre. The city formally confirmed the focus in its social policy on building an open society which includes national and ethnic minorities and foreigners, and which utilises the potential of being multicultural and diverse.

## Research design

As we mentioned earlier, the purpose of the study was to diagnose the needs of teachers related to teaching children and teenagers with MB to later define how they could be supported in the process of acquiring and supplementing their professional skills necessary in working with those learners. Further on, it would mean ensuring a better quality of education and better support for the process of integration of learners with MB.

The research overview was divided in two phases. Phase 1 was fulfilled in February 2017 through workshops for teachers and headmasters organised during the “Open Krakow” conference: “Uczeń z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole” [learners with a migrant background in Polish schools]. Its purpose was to collect and organise the dispersed qualitative data regarding the analysis of the needs of the education community in terms of working with learners with MB. The goal was to diagnose the problems related to the education and integration of persons accepting education in Lesser Poland. Conference participants (teachers, headmasters, parents of learners with MB and migrants) were asked one question: What do schools need to be able to better teach and integrate learners with MB?

The data collected in the study was divided into four categories indicating the needs most commonly reported by study participants, and various perspectives when considering the complex problem area of education, and the integration of migrants and re-immigrants:

1. The system perspective: organisational, institutional (e.g. the lack of core curriculum).
2. The teacher perspective:
  - a) problems related to the lack of appropriate teaching material;
  - b) problems resulting from insufficient teacher competences.
3. The perspective of learners with MB and their families (e.g. problems related to acculturation).<sup>14</sup>

Because the study was intended to indicate the problems and needs of teachers, we decided to conduct Stage 2 to expand on the data collected in Stage 1. In Phase 2 (April 2017), we focussed on two perspectives: the teacher perspective and the headmaster perspective. Our intention was to define how teachers could be helped in the process of acquiring and supplementing the professional competences necessary in their work with learners with MB.

In order to fulfil the planned objectives, we chose a focus study, which is used relatively rarely in education research.<sup>15</sup> The tool, as stressed by Dale T. Griffie,<sup>16</sup> applied in a supplementary manner, can offer valuable details which

---

<sup>14</sup> A detailed report was published in 2018: M. Pamuła-Behrens, M. Szymańska, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*, Ridero 2018.

<sup>15</sup> L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge 2007, p. 377.

<sup>16</sup> D. T. Griffie, *An Introduction To Second Language Research Methods. Design and Data*, TESL-EJ Publications, Berkeley 2012, p. 160.

cannot be gathered using more general techniques of data collection. A focus study is an in-depth group interview organised in order to discuss a specific topic. The main advantage of in-depth group interviews is that through them one can collect more detailed information on the studied problem and data which presents a group-based and not a personal perspective.<sup>17</sup> A group study can also ensure a more casual atmosphere and mutual stimulation as a result of interactions not only between a researcher and the subjects, but also between the subjects themselves. For the preparatory phase, the key issue is to prepare interview questions which should be open-ended, which encourage expanding on the topic, and which exclude “yes/no” answers. During the interview, the interviewer has the opportunity to encourage subjects to provide examples, expand on their thoughts, and ask other subjects to explain, clarify or add to what has been said.

The focus group in the study consisted of teachers from a Krakow school which had a large group of learners with MB (foreigner learners and Polish re-immigrant learners). Five teachers and the headmaster participated in the in-depth group interview. Our intention was for the group to include teachers of exact and natural sciences, humanities, and integrated education teachers. Therefore, for the interview we invited a maths teacher, a natural sciences teacher, a Polish teacher, a history teacher, a foreign language teacher and a basic education teacher. They all possessed extensive teaching histories (between 15 and 35 years), and experience in working with foreigner learners. Two teachers (marked in the study as N1 and N2) completed post-graduate studies in teaching Polish as a foreign language. The curriculum of the studies included classes in teaching learners with MB the language of school education, stimulation of the second language, and the psychological aspects of migration. The remaining teachers lacked such training.

For the purposes of the focus group interview, we developed a detailed scenario for the meeting's moderator. We included four questions in the scenario.

1. How well prepared do you feel to be for working with learners with MB?
2. What problems arise in everyday work with such learners?
3. What kind of help and from whom would you expect it in your everyday work with learners with MB?
4. Are there any areas of professional education in this context that you might find interesting?

Since the interview was supposed to offer an in-depth reflection on the topic of working with learners with MB, it was necessary to trigger a discussion among the study subjects. During the 60-minute-long recorded interview the teachers shared their experiences and as a group keenly discussed the problems they faced in working with foreigner learners and Polish learners who arrived in Poland from abroad. They offered specific examples from their professional practices, and they offered

---

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 376.

detailed descriptions of the situations they discussed. They spoke openly about their needs and problems, both from their personal perspectives, and from the perspective of their school.

## Findings

Below, we present the data collected during the in-depth group interview – questions and the answers of study subjects.

### 1. How well (to what extent) do you feel you are prepared for working with learners with MB?

- *Czuję się teraz już trochę przygotowana, natomiast problemy cały czas są, większe lub mniejsze. [I feel somewhat more prepared now, but the problems are still there, bigger or smaller] (N1)*
- *Nie czuję się przygotowana do takich zajęć. [I do not feel prepared for such lessons] (N5)*
- *Nie potrafiłabym takiego dziecka, które dopiero zaczyna uczyć się polskiego uczyć mojego przedmiotu. [I would not be able to teach my subject to a child that is just starting to learn Polish] (N6)*
- *Czasami, na przykład jak uczę o (...), to nie mam pojęcia, jak to dziecku niemówiącemu po polsku przekazać. (...) Dziewczynka uczy się na pamięć. (...) Bazujemy na tym, że ona pięknie pisze, spokojnie siedzi. Jak jest praca w grupie, to ona patrzy na rysunek, ale nie wiem, co ona myśli i czy coś rozumie. Nie przekaze mi tego w żaden sposób. Jak poproszę Anię (jej koleżankę dwujęzyczną): “Zapytaj Hanię, czy wie, kto jest na tej ilustracji i niech ci powie po wietnamsku, a ty mi to przetłumacz”, to wtedy wiem, czy ona dobrze myśli, czy nie. Na tej zasadzie się czasami komunikujemy. Wychowawczynie chciałyby, żeby ona siedziała z polskim dzieckiem, żeby szybciej nauczyła się tego polskiego, ale na moim przedmiocie, to by nam było trudno pracować bez tego tłumacza, bez tej drugiej uczennicy. [Sometimes, for example when I’m teaching (...), I have no idea how to convey that to a child that does not speak Polish. (...) The girl learns by heart. (...) We focus on the fact that she writes beautifully, that she sits calmly. When there is a group work activity, she looks at a picture, but I don’t know what she thinks or whether she understands anything. She cannot communicate that in any way. When I ask Ania (her bilingual friend): “Ask Hania whether she knows who is in the picture and ask her to answer you in Vietnamese and then, please, ‘translate’ that back to me,” it is only then that I know whether she thinks correctly or not. That is how we sometimes communicate. The form teacher would prefer it if she sat together with a Polish child, so she would learn Polish quicker, but when I teach my subject it would be more difficult to work without that interpreter, without the other student] (N3)*

The interview showed that teachers, even those who worked with learners with MB everyday, feel unprepared for such work. Often, they worked based on intuition alone. They lacked knowledge on the processes of learning a new language, the problems with acculturation which learners face, and the methodology of working with learners with MB. They expected the learners to quickly learn Polish. They were convinced that once a child masters the language of everyday communication, it is a sign that she/he will cope well at school.

The two teachers who attended post-graduate studies and the related classes in second language acquisition, bilingualism, the methodology of teaching the language of school education and migration psychology declared that they were better prepared for working with such learners. That indicated that longer forms of professional improvement are more efficient and offer teachers competences necessary for working in that special context.

## 2. What problems arise in everyday work with learners with MB?

### Problems of class form teachers in terms of contacts with learners and their parents

- *Jako wychowawca miałam takie właśnie dzieci i tu widzę taki problem: jeśli rodzice nie znają języka polskiego, to wszelkie moje rozmowy z rodzicem odbywają się za pośrednictwem dziecka i niestety nie o wszystko mogę zapytać, jeżeli dziecko jest tym pośrednikiem. Jeśli jest problem z dzieckiem, to może on wynikać na przykład z jakiejś sytuacji w rodzinie, w środowisku, a ja nie jestem w stanie dotrzeć do rodzica. Poszukuję wtedy osoby dorosłej z otoczenia dziecka. Widzę potrzebę takiej osoby, która byłaby tłumaczem, która by pomagała, może nie codziennie, może w czasie spotkań z rodzicami. Dziecko i jego funkcjonowanie w szkole zależy od środowiska, a to środowisko jest takie... nierozpoznane, wiele można się domyślać, ale my, niestety, patrzymy na to dziecko tak wyrывkowo. [Being the form teacher, I had exactly such children and that is where I see the problem: if parents do not know Polish, all of my discussions with them must be mediated by the child, and, unfortunately, I cannot ask about everything if the child is the intermediary. If there is a problem with a child, it may be caused by, e.g. a situation in the family or in the community and I cannot reach the child. Then I seek an adult from the child's environment. I see a need for such a person, who would be the interpreter, who would help, maybe not everyday, maybe during meetings with parents. A child and their functioning at school depends on their environment, and the environment is so... unrecognised, you can guess a lot, but we are, unfortunately, looking at the child in a fragmented way] (N4)*
- *Mam w klasie dziecko wietnamskie, które płynnie mówi po polsku i od pierwszej klasy jest przedstawicielem swojej rodziny w szkole, w urzędach. I mam podobne zdanie. Nie podoba mi się to, że muszę przez dziecko rozmawiać z rodzicem, który potrafi się tylko zapytać: czy on OK? Zdarzyło się, że uczeń przyszedł z tatą*

na zebranie. Inni rodzice byli oburzeni. W przypadku omawiania jakiejś trudnej sprawy, pojawiło się pytanie, czy ten uczeń ma zostać i tłumaczyć tacie, czy powinien wyjść. Często uczniowie wykorzystują tę przewagę językową nad swoimi rodzicami i nie informują ich o różnych rzeczach. Z czasem problem narasta i rodzice są bezradni. Jak proszę, żeby uczeń przetłumaczył rodzicowi, że nie odrabia zadań, to nie wiem, co on przekazuje rodzicowi. [In my class there is a Vietnamese child who is fluent in Polish and since first grade has been their family's representative in school and offices. And my opinion is similar. I do not like it that I have to talk to a parent through a child where all that the parent can ask about is: he be OK? Once a pupil came to a parents' meeting with his dad. Other parents were outraged. When we were discussing some difficult situations, there were questions whether the child should stay and interpret for the dad or whether he should leave. Pupils often use that linguistic advantage over their parents and do not inform them about some things. With time, the problem grows, and parents are helpless. When I ask a pupil to interpret to their parent that the pupil is not doing their homework, I don't know what they are actually telling their parents] (N1)

### **Problems in the teaching process. Materials, time organisation, grading**

- W codziennej pracy najtrudniejsza jest codzienna praca w klasie z dziećmi polskimi i cudzoziemskimi. Konieczne jest przygotowywanie materiałów dla jednych i drugich. Podręczniki są napisane takim językiem, że dzieci cudzoziemskie ich nie rozumieją. [In everyday work, what is the hardest is the work in a class which consists of Polish and foreign children. It is necessary to prepare different sets for them. Textbooks are written in such a way that a foreign child would not understand it] (N1)
- Najważniejszą rzeczą, bolączką, jest brak materiałów, jakimi moglibyśmy dysponować, szczególnie do pracy na poziomie A1. Na pierwsze lekcje możemy takie materiały przygotować, ale potem jest to trudne. Podręczniki do języka polskiego jako obcego są bardzo drogie. Brakuje po prostu takiego podręcznika dla uczniów na różnym poziomie, takiego podręcznika do języka edukacji szkolnej. [The biggest issue, problem, is the lack of material which we could use, especially when working at the A1 level. For initial lessons, we can prepare such material, but then it becomes difficult. Textbooks for teaching Polish as a foreign language are expensive. There is no textbook for learners at various levels, a textbook for learning the language of school education] (N2)
- Zajęcia z dziećmi cudzoziemskimi zaczynamy w październiku, jak Urząd Miasta wyrazi zgodę na ich rozpoczęcie, a więc są one poza siatką godzin, które są od września. Z tymi dziećmi można zatem pracować po lekcjach. (...) Jak pracuje dziecko, które jest od siedmiu godzin w szkole, można sobie wyobrazić. Mają siedem godzin, potem dwie godziny spędzają na świetlicy, a potem mają dodatkowe zajęcia z języka polskiego. Takie dziecko, o takiej godzinie może pracować najwyżej 20 minut. Nie jest w stanie więcej pracować w pełnym skupieniu czy zaangażowaniu. [We start lessons with foreign children in October, once the City

*Hall officially consents to it, so they are outside the timetable which applies from September. Therefore, you can work with those children once regular lessons end. (...) Everyone can imagine how well a child works after spending seven hours at schoolworks. They have seven classroom hours, then they spend two hours in the common room, and then they have supplementary Polish lessons. Such a child, at that time of the day, can work 20 minutes tops. They cannot work longer maintaining full focus and engagement]* (N2)

- *Ogromny problem jest z ocenianiem tych dzieci. Nauczyciele dokonują cudów sztuki nauczycielskiej, żeby oceniając tych uczniów nie doprowadzić do tego, żeby one były wdeptane w ziemię. Mamy całkowicie zindywidualizowany system oceny, dopasowany do tych dzieci, na ile jest to możliwe. Nie zawsze udaje nam się oceniać dzieci zgodnie z wymaganiami, bo tego się to po prostu nie da zrobić. [There is a huge problem with grading those children. Teachers do teaching wonders not to crush those learners when grading their work. We have a completely individualised grading scheme, tailored to those children, as much as it is possible. We don't always manage to grade students according to the requirements, because that is something you can't do]* (N6)
- *Mamy wiele problemów. Taki prosty przykład: nie wiemy na przykład przy zapisie do szkoły, co jest imieniem dziecka, a co nazwiskiem, rozbijamy się często o takie najprostsze rzeczy. Nie wiemy, kto zapisuje dziecko do szkoły, czy to jest rodzic, czy dziadek, czy sąsiad. Status dzieci nie jest do końca nam znany: na jakich zasadach są w Polsce, czy mają obywatelstwo polskie czy nie mają. Uzyskanie wszelkiego rodzaju zgód dotyczących funkcjonowania dzieci w szkole. Rodzice często podpisują te zgody nie wiedząc, co podpisują. Dużo jest takich codziennych problemów organizacyjnych. [We have many problems. A simple example: when school registration takes place we don't know what is their first or last name, we sometimes have even such basic problems. We don't know who is registering a child to the school: whether its their parent, grandparent or neighbour. The status of those children is not entirely known to us: how it is that they are in Poland, whether they have Polish citizenship or not. Acquiring all kinds of consents regarding the child's functioning at the school. Parents often sign the consents without knowing what they sign. There are many such everyday limiting problems]* (N6)

## Intercultural problems

- *Nam, nauczycielom brakuje wiedzy na temat kultury tych ludzi. To jest odmienna kultura, nie słowiańska, ale azjatycka, z drugiego końca świata. Moja wiedza na temat kultury azjatyckiej, kultury wietnamskiej jest naprawdę znikomą. [We, teachers, we have lack the knowledge about the cultures of those people. It is a completely different culture, not Slavic, but Asian, from the other side of the world. My knowledge about Asian culture, Vietnamese culture is really scant]* (N6)

- *Oni przyjechali do nas, to pasowałoby, żeby to oni tak bardziej się dostosowali. [They came to us, so it would be proper for them to adjust more to us] (N3)*
- *Dobrze byłoby wiedzieć, co to za ludzie, dlaczego reagują w taki właśnie sposób, czego można się po nich spodziewać. Dla mnie te dzieci kulturowo i wychowawczo są inne niż dzieci polskie. To są dzieci bardzo zdyscyplinowane, obowiązkowe, bardzo starające się, mające szacunek dla dorosłego człowieka. [It would be good to know what kind of people they are, why they react as they do, what can we expect of them. For me, those children are different in cultural and education terms than Polish children. Those are very disciplined, dutiful children who always do their best and who respect adults] (N6)*

The problems indicated in Stage 1 of the study which applied to working with learners with MB also resonated in the in-depth interview. Teachers need support in terms of access to materials, work organisation, they need culture assistants who could help learners in their everyday struggles with learning the language and functioning in the new cultural code, but also to support teachers and the headmaster in contact with the parents.

The interviews also indicated a phenomenon identified by other researchers: some teachers are convinced it is necessary for those learners to assimilate quickly. They do not see the benefit of bilingualism and biculturalism. All study subjects declared they did not know the culture from which their foreign learners came, and only some indicated openness and willingness to participate in a teachers' meeting during which those notions were discussed. They were more interested in employing a culture assistant who would help them in contact with parents, yet they failed to notice the role of the assistant as a cultural intermediary.

### **3. What kind of help and from whom would you expect it in your everyday work with learners with MB?**

- *Powstanie podręcznika i materiałów do języka edukacji szkolnej. [Creation of a textbook and materials for the language of school education] (N2)*
- *Klasa przygotowawcza byłaby bardzo potrzebna, szczególnie w takiej sytuacji, gdy jest grupa dzieci z tego samego regionu językowego. Można by te dzieci łatwo podzielić na grupy. Rok klasy przygotowawczej, gdzie one byłyby w stanie poznać elementy języka polskiego i wdrażać się do systemu edukacji polskiej, to byłoby tym dzieciom łatwiej. Dopiero potem przyporządkowywać dzieci do wybranych klas, niekoniecznie kierując się tylko kryterium wieku. [A preparatory class would be very necessary, especially in a situation when it is a group of children from the same language region. Those children could be easily divided into groups. A year of preparatory class where they could learn the elements of the Polish language and enter the system of Polish education, then it would be easier for those children. Only then assign children to specific classes, not necessarily focussing on the age criterion.] (N6)*



- *Powinien być bank osób, które mogłyby pracować jako asystenci kulturowi, bo znaleźć taką osobę nie jest łatwo. Nawet jeśli z urzędu płynie informacja, że znalazłyby się finanse na opłacenie zatrudnienia takiej osoby, to dyrektorowi trudno taką osobę znaleźć. [There should be a bank of people who could work as culture assistants because it is not easy to find such a person. Even if some official body informs us that there could be some funds for employing such a person, the headmaster has trouble finding them] (N3)*
- *Widzę potrzebę takiej osoby, która byłaby tłumaczem, która by pomagała, może nie codziennie, może w czasie spotkań z rodzicami. Dziecko i jego funkcjonowanie w szkole zależy od środowiska, a to środowisko jest takie... nierozpoznane, wiele można się domyślać, ale my niestety patrzymy na to dziecko tak wyrwykowo.<sup>18</sup> [I see a need for a person who would be the interpreter, who would help, maybe not every day, maybe during meetings with parents. A child and their functioning at school depends on their environment, and the environment is so... unrecognised, you can guess a lot, but we are unfortunately looking at the child in a fragmented way] (N4)*

The study subjects stressed that it would be helpful to have textbooks and materials for teaching the language of school education. They also indicated that the organisational solution proposed in the resolution on the education of learners with MB, i.e. the creation of a preparatory division, could help solve the problems which pupils face who come to Polish schools without knowing Polish. Yet they added that such an organisation would require support from the managing body. In the case of a school employing a culture assistant they would also expect help from institutions responsible for formal education in their city.

#### **4. Are there any areas of professional education in this context that you might find interesting?**

- *Jak miałabym uczyć dzieci z DM mojego przedmiotu, szczególnie takie dzieci, które zupełnie nie mówią po polsku? [How could I teach my subject to children with MB, especially those who can't speak Polish at all?] (N6)*
- *Jakimi metodami pracować z uczniami z DM? [What methods should we use in working with learners with MB?] (N4)*
- *Jak przygotowywać materiały ćwiczeniowe dla uczniów z DM? [How should we prepare practice material for learners with MB?] (N5)*

The teachers displayed interest mainly in the methods of teaching Polish as a language of school education. They did not indicate any interest in professional development in the area of intercultural communication, cultural mediation, or the psychology of migration.

---

<sup>18</sup> This statement has already been used, but we included it again as it indicated two problems associated with working with learners with a migrant background.

## Conclusions

Since the proper understanding of a child learner's culture and the language they use at school is one of the major elements of the successful integration of a child, it is worth making the effort to increase the success rate of the integration of learners with MB. Systemic, organisational, social and educational shortcomings, and the negative attitudes towards migrant children are the causes of many school failures or even dropping out of the educational system. As a result, those people possess a poor level of education and low qualifications, which impacts their social inclusion. That is where the problems of social exclusion and integration difficulties emerge.

The study indicated that in the context of the growing number of migrants, education in Poland faces many challenges. It is necessary to undertake actions both at the national level (systemic actions), and local actions supporting the integration of newcomers. Below, I summarised the main needs and expectations of teachers, and of other people associated with education who participated in the study. However, one could assume with considerable certainty that those are the needs of the entire community.

- Teachers expect the Ministry of National Education not only to issue resolutions, but also to offer commentary on how certain legal or organisational solutions should be implemented. That mainly applies to the organisation and functioning of preparatory divisions. Teachers also need materials for teaching Polish as the language of school education.
- It is necessary for schools headmasters and superintendent offices to include persons who can help better organise support for learners with MB. That applies to the organisation of preparatory divisions, employing culture assistants, and the provision of legal aid in complex situations of migration.
- Teachers need the support of psychological and upbringing centres. These should employ persons competent in diagnosing the problems of learners with MB. Such places should be equipped with materials and tests for a diagnostic assessment of bilingual learners linguistic competences.
- Teachers need to have professional competences to work successfully with learners with MB. Many teachers often feel unprepared and lack the knowledge or skills in terms of the processes of teaching and learning Polish as a foreign/second language, bilingualism, the psychology of migration, interculturalism, the methodology of teaching Polish as a foreign or second language and Polish as the language of school education. They should expand their competences through longer forms of professional training or during their original professional training, and not through short courses as the study subjects indicated that those offer little success.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> H. Timperley, "Teacher professional learning and development", *Educational Practices* 2007, Series 18. [http://edu.aru.ac.th/childedu/images/PDF/benjamaporn/EdPractices\\_18.pdf](http://edu.aru.ac.th/childedu/images/PDF/benjamaporn/EdPractices_18.pdf).

Finally, we would also point out that the discussed study material revealed only a section of the current situation. A more extensive study conducted nationwide would be surely necessary, as it could indicate not only the problems common for teachers from different regions, but also the territory-specific ones.

---

## Bibliography

- August Diane, Shanahan Timothy, *Developing Literacy in Second-Language Learners*, Lawrence Erlbaum Associates and the Center for Applied Linguistics, Washington DC 2006.
- August Diane, Shanahan Timothy, *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners*, Routledge 2008.
- Badowska Mariola, “Różnorodność kulturowa uczniów wyzwaniem dla współczesnej szkoły”, *Kultura–Społeczeństwo–Edukacja* 2015, issue 1 (7), pp. 179–192.
- Bilingual and multilingual education*, García Ofelia, Lin Angel, May Stephen (eds.), Springer International Publishing 2017.
- Błaszynska Krystyna M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warsaw 2009.
- Gawlicz Katarzyna, Rudnicki Paweł, Starnawski Marcin. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warsaw 2015.
- Jennings F., Collins Brian A., *Preparing All Teachers to Meet the Needs of English Language Learners. Applying Research to Policy and Practice for Teacher Effectiveness*, 2012. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535608.pdf>.
- Majcher-Legawiec Urszula, “Prawne aspekty pobytu i nauczania języka polskiego ucznia z doświadczeniem migracyjnym w szkole polskiej”, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae. Pertinentia* 2016, vol. 7, col. 223, pp. 110–125.
- Nikitorowicz Jerzy, *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Pakulski Jan, “Zróżnicowanie językowe – wielojęzyczność – języki narodowe. Refleksje z perspektywy europejskiej”, *Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia* 2017, vol. 8, col. 227, pp. 18–25.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Hennel-Brzozowska Agnieszka, “Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej”, *Studia Edukacyjne* 2017, issue 46, pp. 169–192.
- Polakowski Michał, Szelewa Dorota, *Polityka społeczna a problemy migracji*, 2011. <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/warschau/10685.pdf>.

- Stańkowski Bogdan, *Wychowanie w duchu wielokulturowości. Raport z badań empirycznych wśród nauczycieli na Podhalu*, Wydawnictwo WAM, Krakow 2007.
- Tellez Kip, Waxman Hersh C., *Quality Teachers for English Language Learners, The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory at Temple University Center for Research in Human Development and Education*, 2005. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508447.pdf>.
- Timperley Helen, "Teacher professional learning and development", *Educational Practiices*, 2007, Series 18. [http://edu.aru.ac.th/childedu/images/PDF/benjama-porn/EdPractices\\_18.pdf](http://edu.aru.ac.th/childedu/images/PDF/benjama-porn/EdPractices_18.pdf).

---

Małgorzata Pamuła-Behrens, Marta Szymańska

## Nauczyciele uczniów z doświadczeniem migracji – problemy i potrzeby

### *Streszczenie*

Wzrastająca liczba migrantów w Polsce powoduje, że szkoły przyjmują coraz więcej uczniów z doświadczeniem migracji (imigrantów jak i reemigrantów) i nie zawsze mogą skutecznie pomóc nowoprzybyłym w dobrej integracji. Konieczne jest zatem podejmowanie konkretnych działań wspierających. Niedobory w tym zakresie są przyczyną wielu porażek szkolnych, przedwczesnego opuszczania edukacji i w rezultacie bardzo niskich kwalifikacji wielu migrantów. Jednocześnie badacze zwracają uwagę na rolę nauczycieli w procesie edukacji dzieci z doświadczeniami migracji. Od ich przygotowania i jakości wsparcia, jakie mogą zaoferować, zależy sukces uczniów.

W artykule zaprezentowane zostały badania (szczególnie ich II etap), których celem była diagnoza i analiza potrzeb środowiska oświatowego w zakresie edukacji i integracji migrantów. Punktem wyjścia było pytanie: Czego potrzebuje szkoła, aby mogła lepiej uczyć i integrować uczniów z doświadczeniem migracji? W badaniu potrzeb, zorganizowanym jako grupa fokusowa, wzięli udział nauczyciele uczący uczniów z doświadczeniem migracji o różnym stopniu przygotowania, a także dyrektor szkoły przyjmującej migrantów. Analiza zebranego materiału pokazała trzy główne obszary, w których nauczyciele potrzebują szczególnego wsparcia: systemowa organizacja przyjmowania i kształcenia uczniów z doświadczeniem migracji, dostęp do materiałów, możliwość szkolenia się i zdobywania nowych kompetencji.

**Słowa kluczowe:** potrzeby nauczycieli, nauczanie migrantów, kształcenie nauczycieli,

## Teaching the learners with a migrant background – teachers' perspectives

### *Summary*

As a result of the growing number of migrants in Poland, schools accept increasing numbers of learners with a migrant background (immigrants and reimmigrants), and they are not always able to successfully help the newcomers in their integration. Therefore, it is necessary to undertake specific support activities. Related shortcomings result in many school failures among many migrants, their dropping out of schools and as a result gaining little if any qualifications. At the same time, the researchers indicated the role of teachers in the education of children with a migrant background. The level of their training and the quality of the support they can offer determines the success or lack thereof of their pupils.

In the article the researchers discussed a study (Stage 2 in particular) the purpose of which was to diagnose and analyse the needs of the education community in terms of migrant education and integration. The following question was the starting point: What do schools need to be able to better teach and integrate learners with a migrant background? The study of needs organised as a focus group gathered teachers teaching pupils with a migrant background with various levels of training, and a headmaster of a school attended by migrants. The analysis of the collected material indicated three areas where teachers need particular support: systemic organisation of accepting and educating learners with a migrant background, access to materials, and the ability to participate in additional training courses and acquire new competences.

**Keywords:** teacher needs, teaching migrants, teacher education

**Małgorzata Pamuła-Behrens**, Ph.D. hab., professor of the Pedagogical University, specialist in teaching Polish as a foreign language, Romance philologist. She heads the Centre for Research on Migrant Education and Integration, the Pedagogical University in Krakow. Research focus: bilingualism, teaching foreign languages to children, education of migrant and refugee children, teaching and learning the language of school education, professional supplementary training for foreign language teachers, and distance education. She is the author of various academic and popular science publications regarding teaching and learning foreign languages. For many years she has been conducting training courses for teachers and education managers.

**Marta Szymańska**, Ph.D. hab., professor of the Pedagogical University; employed at the Chair of Teaching Literature and the Polish Language, Pedagogical University in Krakow; researcher at the Centre for Research on Migrant Education and Integration, the Pedagogical University in Krakow. She studies the training aspect of teaching Polish as a foreign or second language, as well as bilingualism and education of children with migrant background with particular focus on developing the language of school education. She is the co-author of the *To lubię!* middle school Polish textbook and curriculum; she is the author of the monograph: *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*; she is the co-author of the JES-PL Method and the materials for learners with a migrant background *W polskiej szkole*.

**Anna Tabisz\***

 <https://orcid.org/0000-0003-1714-7052>

## Zarządzanie głosem w perspektywie edukacyjnej

Jednym z największych atutów mówcy podczas wygłaszania mowy jest jego głos. Mówiący powinien wiedzieć, kiedy np. mówić podniesionym głosem, kiedy ściszone, a kiedy normalnym; poza tym – jakiej użyć tonacji, czy wysokiej, czy niskiej, a także, jaki dostosować rytm do przedmiotu wypowiedzi. Mówca bowiem musi mieć na uwadze trzy rzeczy: siłę głosu, wysokość tonacji i rytm<sup>1</sup>. Przytoczona uwaga Arystotelesa dotyczy nie tylko osób występujących publicznie, ale wszystkich, dla których głos jest podstawowym narzędziem pracy.

O skuteczności wygłaszanej wypowiedzi decyduje harmonijne współistnienie trzech kodów: językowego, parajęzykowego i niejęzykowego<sup>2</sup> [zob. Tabela 1]. „Dobry mówca wie, że poprzez odpowiednie wygłoszenie tekstu można nie tylko przekonać słuchaczy, ale również dostarczyć im wzruszeń i przeżyć natury estetycznej”<sup>3</sup>.

**Tabela 1.** Subkody komunikacji słownej

| KOD PODSTAWOWY | KODY SKŁADOWE   |
|----------------|---|
| Językowy       | fonologiczny, morfologiczny, leksykalny, syntaktyczny, stylistyczny |

\* Doktor, Uniwersytet Opolski, Wydział Filologiczny, Instytut Językoznawstwa, Katedra Języka Polskiego, pl. Kopernika 11, 45-040 Opole, [atabisz@uni.opole.pl](mailto:atabisz@uni.opole.pl)

1 Arystoteles, *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*, przekł. H. Podbielski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 172.

2 M. Bartowska, A. Budzyńska-Daca, M. Załęska i in., *Ćwiczenia z retoryki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 365.

3 Tamże, s. 366.

Tabela 1. (c.d.)

| KOD PODSTAWOWY |                 | KODY SKŁADOWE  |
|----------------|-----------------|--|
| Parajęzykowy   | prozodyczny     | akcent, intonacja, rytm  |
|                | paraprozodyczny | ton głosu, brzmienie, tempo mówienia   |
| Niejęzykowy    |                 | kinezyczny, zapachowy, dotykowy, wzrokowy, prezencyjny, fizjologiczny, temporalny, kontekstowy, proksemiczny |

Źródło: oprac. na podstawie propozycji Bożydara Kaczmarka<sup>4</sup>

Słowo mówione silniej niż słowo pisane oddziałuje na odbiorcę<sup>5</sup>, a warstwa parajęzykowa komunikatu wydaje się „prawdziwsza” od językowej, ponieważ nadawca wypowiedzi nie jest w stanie jej całkowicie kontrolować<sup>6</sup> – wszystko w głosie „mówi”. Wskazuje na to zaproponowana przez Rogera Browna hierarchia kontrolności komunikatu od najbardziej kontrolowanych zachowań językowych do najbardziej „nieszczelnych” zachowań parajęzykowych pozostających poza kontrolą użytkownika języka. Tezy R. Browna ilustruje Tabela 2.

Tabela 2. Hierarchia kontrolności komunikatu według R. Browna

| Zachowania  |                             |
|-------------|-----------------------------|
| językowe    |                             |
| niejęzykowe | mimika twarzy               |
|             | ciało – ręce – nogi – stopy |
|             | właściwości głosu           |

Źródło: na podstawie propozycji Idy Kurcz<sup>7</sup>

Świadomość mocy ukrytej w głosie jest podstawą osiągnięcia sukcesu w komunikacji międzyludzkiej. Mówienie z zaangażowaniem, pasją, determinacją i świadomością celu ma znaczny wpływ na słuchacza. Artykuł dotyczy umiejętności zarządzania głosem przez uczniów kończących szkołę średnią. Podstawę materiałową stanowi blisko sto wypowiedzi monologicznych formułowanych podczas pilotażowego ustnego egzaminu maturalnego przeprowadzonego w losowo wybranych

4 B. Kaczmarek, *Misterne gry w komunikację*, wyd. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 19.

5 J. Apps, *Głos perswazji. Jak mówić, aby inni nas słuchali*, przekł. L. Śliwa, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2011, s. 21.

6 I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 195.

7 Tamże, s. 197.



szkołach ponadgimnazjalnych w roku szkolnym 2011/2012<sup>8</sup>. Składa się z trzech części. W pierwszej przedstawiam wyniki analiz wypowiedzi przeprowadzonych pod kątem wybranych elementów paralingwalnych mających wpływ na efektywność mówienia. W drugiej przyglądam się treściom kolejnych podstaw programowych [1999, 2002, 2009, 2017] związanych z kształceniem kodu parawerbalnego. W tej części interesuje mnie także przełożenie zapisów programowych na zawartość najnowszych podręczników do nauczania języka polskiego. W ostatniej części staram się wskazać przyczyny nieumiejętnego zarządzania głosem przez młodzież.

## Czynniki parajęzykowe a efektywność wypowiedzi maturalnych

Za czynniki parajęzykowe decydujące o efektywności wypowiedzi uznaję za Jackiem Wasilewskim i Adamem Skibińskim: emocje, pauzę oraz frazowanie<sup>9</sup>. Dzięki właściwemu wykorzystywaniu tych środków słuchacz jest skłonny uznać mówiącego za osobę wiarygodną, przekonującą i kompetentną<sup>10</sup>, a to szczególnie pożądane cechy, jeśli mowa jest o maturzystach zdających ustny egzamin.

Emocje mówiącego świadczą o jego zaangażowaniu w wypowiadaną treść<sup>11</sup>. Przekazywane są zarówno za pomocą określonych środków językowych [fonetycznych, morfologicznych, składniowych, leksykalnych], jak i parajęzykowych, takich jak: głośność, ton oraz tempo mówienia.

Głośność uczniowskich wypowiedzi nie budzi zastrzeżeń. Większość badanego materiału charakteryzuje się właściwym [nie za wysokim i nie za niskim] poziomem natężenia głosu. Wypowiadane przez maturzystów słowa są słyszalne, dzięki czemu nie dochodzi do szumów zakłócających komunikację. Jedyna nieprawidłowość występująca w kilkunastu tekstach [niewiele ponad 10 proc.] to stałe, niezmiennie natężenie głosu mówiących, przez co wypowiedzi stawały się monotonne, pozbawione jakiegokolwiek dynamiki i ekspresji – trudne w odbiorze. Dłuższego omówienia wymagają dwa pozostałe wyróżniki emocji – ton i tempo mówienia.

Przeżywający stres i treść maturzyści mają skłonność do mówienia w nieco wyższym rejestrze, ujawniając w ten sposób swoje poddenerwowanie i brak opanowania. W ponad połowie analizowanych wystąpień [55 proc.] linia tonalna jest niedostosowana do przekazywanej treści, uczniowie – wbrew logice i składni zdania – stosują intonację pytającą – „mówią na antykadencji”. Przykładowo:

<sup>8</sup> Nagrania zostały udostępnione przez Instytut Badań Edukacyjnych.

<sup>9</sup> J. Wasilewski, A. Skibiński, *Prowadzeni słowami. Retoryka motywacji w komunikacji publicznej*, Difin, Warszawa 2008, s. 237.

<sup>10</sup> S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja niewerbalna*, w: tychże, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przekł. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 187.

<sup>11</sup> J. Wasilewski, A. Skibiński, *Prowadzeni...*, s. 238.

1) yy słowa yy kluczowe to słowa które y są w jakiś szczególny sposób wa... ważne ↑ /<sup>12</sup> i słowa które mogą o niej wiele powiedzieć ↑ / na przykładzie słów rosyjskich które odgrywają dużą rolę w kulturze rosyjskiej ↑ / są one nieocenione ↑ / jako źródło informacji / są to słowa takie jak dusza tęsknota ↑ / yy nie istnieje... nie istnieje sk... skończony zbiór słów kluczy ↑ / danej kultury ↑ / aby ustalić słowa danej kultury ↑ / ważne jest aby rozważyć różne za i przeciw tego słowa ↓ /

2) yy/ ja może zacznę że zgadzam się ↑ / ze stwierdzeniem / Brunona Bettelheima ↑ / że baśnie odsłaniają wielkie prawdy o człowieku i ludzkości ↑ / y uważam że ↑ / na przykład dorośli powinni uczyć się poprzez właśnie baśnie ↑ / e tak mogą kształtować swoją osobowość ↑ / y sądzę, że mogą też nie wierzyć, że właśnie baśń może odsłonić prawdę o nich i o ludzkości ↑ / ale w baśniach uważam że są ukryte alegorie i przenośnie w stosunku właśnie do ludzi ↑ //

Odbiorca, słysząc nieco wyższy ton na końcu każdej frazy, oczekuje, że mówiący chce coś dodać, uzupełnić swoją wypowiedź. Początkowo zabieg ten może być odebrany przez słuchacza jako wyraz zaangażowania emocjonalnego mówiącego, lecz jeśli wznoszący przebieg linii intonacyjnej charakteryzuje całą wypowiedź, doprowadza to najczęściej do utraty koncentracji i pojawienia się znudzenia u odbiorcy. Nadużywanie antykadencji powoduje, iż wypowiedź nie ma mocy perswazyjnej, a emocje wyrażane w ten sposób przestają być wiarygodne.

Kolejny parametr głosu wymagający komentarza to tempo mówienia<sup>13</sup>, w jakim maturzyści tworzą swoje wypowiedzi. Jerzy Podracki w artykule *Jak ocenić ustną wypowiedź maturalną...* zauważa, że:

W kontaktach oficjalnych [także na maturze] można by oczekiwać wolnego tempa wypowiadania słów [tzw. styl *lento*], ponieważ wymowa szybka [tzw. styl *allegro*] często jest nienormalna. Tempo mówienia jest jednakże sprawą indywidualną, ale w szkole należałoby wdrażać uczniów do «bezpieczniejszego» [wolnego] sposobu wygłaszania tekstu<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> W zapisie uczniowskich wypowiedzi jeden ukośnik oznacza pauzę trwającą do jednej sekundy, dwa ukośniki – pauzę od jednej do dwóch sekund, trzy ukośniki – pauzę trwającą powyżej dwóch sekund.

<sup>13</sup> Zagadnienie to podjęłam już w artykule *Czy zmierzch kultury mówienia?...*, zob.: A. Tabisz, *Czy zmierzch kultury mówienia? – o wybranych cechach ustnych wypowiedzi maturzystów*, w: *Istnieć w kulturze, istnieć w kulturach: między teorią a praktyką edukacyjną*, red. A. Rypel i D. Jastrzębska-Golonka, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2018, s. 186–202.

<sup>14</sup> Cyt. za: J. Podracki, *Jak oceniać ustną wypowiedź maturalną, czyli o normie językowej w „szkolnym” języku mówionym*, „Polonistyka” 2013, nr 10, s. 14–18.

Badacz odwołuje się do propozycji Władysława Lubasia i Stanisława Urbańczyka<sup>15</sup>, którzy wiążą tempo mówienia ze starannością mowy i wyróżniają: a) tempo powolne [*lento*], uznając je za typ wymowy bardzo starannej; b) tempo umiarkowane [*moderato*] typowe dla mowy potocznej, jeszcze poprawnej oraz c) tempo szybkie i bardzo szybkie [*presto* i *allegro*] charakterystyczne dla mowy niestarannej.

Przyjmuje się, że w naszym kręgu kulturowym szybkość wypowiedzenia słów mieści się w przedziale od 200 do 500 sylab na minutę. Można zatem założyć, że: a) blisko 200 sylab na minutę charakteryzuje wolną mowę, b) blisko 350 sylab na minutę – względnie „normalną mowę”, c) z kolei blisko 500 sylab odpowiada względnie szybkiej mowie<sup>16</sup>. W znacznej części badanego materiału [ponad 70 proc.] tempo mówienia uczniów nie przekraczało 200 sylab na minutę [przykład 3. – 148 sylab na minutę, przykład 4. – 157 sylab na minutę]:

3) słowo /y jest przedmiotem który w dzisiejszych czasach jest bardzo ważny / za pomocą słowa można doprowadzić do /y wielu /y swoich osiągnąć swoich celów i między innymi stosują to politycy w swoich kampaniach politycznych // za pomocą /y słów / obietnic / starają się przekonać / wyborców o wyższości swojej osoby nad osobą przeciwników /y ważny jest również obraz w dzisiejszych czasach ponieważ / w znaczny sposób oddziałują na /y podświadomość odbiorcy /y zarówno słowo jak i obraz jest ważną częścią /reklam ///y [1.00]

4) [0.20] [...] twórcy reklamy starają się przedstawić swój towar z jak najlepszej strony / podając jego zalety / bardzo często w reklamach mówią o promocji tego towaru / aby zachęcić klientów do jego kupna / w telewizji emitowane są reklamy które słychać głośniejsze / na przykład podczas filmu który jest emitowany w danym czasie / starają tak przedstawić swój towar / aby jak najwięcej ludzi do niego sięgło / kupiło go / stosują taki obraz że od razu na pierwszy rzut oka / ludzie jak zobaczą go [...] [1.20]

J. Wasilewski i A. Skibiński podkreślają, że szybkie tempo mówienia świadczy o większym zaangażowaniu emocjonalnym mówcy i utrzymuje zainteresowanie odbiorcy. Potwierdzają to badania amerykańskich psychologów – osoby wypowiadające się wolniej [tempo *lento*] i z pauzami są mniej przekonujące od osób mówiących szybciej [tempo *allegro*], których teksty mają większą moc perswazji, są łatwiejsze do zapamiętania i jednocześnie atrakcyjniejsze dla odbiorcy. Odbiorca często bowiem zakłada, że szybkie mówienie charakteryzuje osoby inteligentne, elokwentne i lepiej zorientowane w danej dziedzinie<sup>17</sup>.

15 W. Lubaś, S. Urbańczyk, *Podręczny słownik wymowy polskiej*, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, wyd. 2 rozsz., Kraków 1994.

16 Kraków 2005, s. 327.

17 W. Apple, L.A. Streeter, R.M. Krauss, *Effects of Pitch and Speech Rate on Personal Attributions*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 1979, t. 37, nr 5, s. 715-727, <http://www.com->

Wydaje się, że wolna mowa maturzystów wynika z nieprzygotowania przez nich planu semantyczno-syntaktycznego wypowiedzi, o czym świadczą nie tyle błędy językowe, które w odmianie mówionej mogą się zdarzyć, ile nieuporządkowany tok myśli – można odnieść wrażenie, że uczniowie nie wiedzą, co chcą powiedzieć, lub nie są pewni merytorycznej wartości tego, co mówią<sup>18</sup>.

Innym parametrem głosu mającym duże znaczenie dla oddziaływania mowy na słuchacza i świadczącym o zaangażowaniu jest pauza. Dzięki odpowiedniemu stawianiu pauz mówca może panować nad przepływem informacji – dobrze jest, gdy jedna informacja, jedna całośćka myślowa pojawia się w zamkniętej frazie. Wyróżnia się dwa rodzaje pauz<sup>19</sup> – pauzę logiczną, ułatwiającą słuchaczom zrozumienie warstwy tekstowej i interpretację wypowiedzi oraz pauzę psychologiczną, która pełni rolę środka ekspresji<sup>20</sup> i koncentruje uwagę słuchacza przez działanie na jego sferę emocjonalną<sup>21</sup>. Pauza psychologiczna jako narzędzie wpływania na odbiorcę w ogóle nie jest wykorzystywana przez maturzystów, co wydaje się zrozumiałe ze względu na rozumowy charakter tworzonej wypowiedzi. Z kolei pauzy logiczne, co warto podkreślić, są stosowane przez badanych. Pojawiają się one w strategicznych miejscach wypowiedzi, np.

5) [...] to na przykład nie wiem patriotyzm mógłby mogłabym określić jako słowo kluczowe / gdyż Polska przechodziła w historii dużo przeszła i / walczyła o wolność /// ogólnie mówiąc można dużo takich słów kluczowych w kulturze polskiej/

6) [...] według mnie nie można jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie czy druga przestrzeń kompletnie zniknęła z wyobraźni człowieka, ponieważ hyy z jednej strony gdyby tak było / na świecie zapanowałby chaos ludzie pytaliby się o sens życia / nie mieliby do czego dążyć / dlatego ich życie współczesne straciłoby na znaczeniu // z drugiej jednak strony / tak właśnie się dzieje / ponieważ / pojawiają się pojęcia takie jak egzystencjonalizm [...] / dlatego przejdę do dalszej części mojej wypowiedzi ///

---

municationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/effects\_of\_pitch\_and\_speech\_rate\_on\_personal\_attributions.pdf (dostęp 10.07.2017).

<sup>18</sup> Szerzej na ten temat zob.: A. Tabisz, *Czy szkoła uczy mówienia? O ustnych wypowiedziach maturzystów*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1, s. 54–69, <http://pressto.amu.edu.pl> (dostęp 2.07.2017) oraz A. Tabisz, *Czy zmierzch...*

<sup>19</sup> Pauza nie jest zjawiskiem jednorodnym ani pod względem formalnym, ani funkcjonalnym. Szeroko na ten temat w: S. Śnatkowski, *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

<sup>20</sup> M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, M. Załęska i in., *Ćwiczenia z retoryki...*, s. 419.

<sup>21</sup> M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, wyd. 2, Wiedza Powszechna, Warszawa 1998, s. 137.

W przykładach 5. i 6. stosowane przez mówiących nieco dłuższe pauzy sygnalizują pewne operacje logiczne, które pomagają odbiorcy przyjąć odpowiednią strategię interpretacyjną tekstu. Chodzi tu przede wszystkim o stosowanie pauz między poszczególnymi segmentami wywodu argumentacyjnego wypowiedzi. Dzięki ich wprowadzeniu słuchacz otrzymuje wskazania dotyczące funkcjonalnie nacechowanych i wzajemnie zróżnicowanych części składowych wypowiedzi. W przykładzie 5. autor pauzą zapowiada uogólnienie wypowiedzi, co dodatkowo podkreślone jest frazą o charakterze metatekstowym: „ogólnie mówiąc”. W przykładzie 6. pauza podkreśla relację retoryczną zachodzącą między fragmentami tekstu opartą na przeciwstawieniu: „z drugiej strony”.

Cechą szczególną wszystkich analizowanych wypowiedzi to charakterystyczna dla odmiany mówionej pauza redakcyjna, które jest wynikiem niezdecydowania, namysłu<sup>22</sup>. Służy ona psychicznym procesom przygotowania kolejnych fragmentów wypowiedzi. Zdaniem Jean Aitchison tego rodzaju pauzy zajmują około jednej trzeciej wypowiedzi, a w niektórych przypadkach nawet blisko połowę<sup>23</sup>. Potwierdzają to poniższe przykłady:

7) [...] jest też pokazany obraz gdy polewają wodą skacowanych mężczyzn /// [1.44]  
Inną adaptacją filmową polskiej klasyki literackiej może być Pan Tadeusz / uważam że jest ona dobrze przedstawiona w ofercie dla / klasykę literacką Adama Mickiewicza /// [1.10]  
– Dobrze, czy jeszcze coś?  
– Nie, dziękuję.

8) Utwór ten w drugiej części to liryka do adresata / podmiot zwraca się bezpośrednio do odbiorcy i utożsamia się z nim / używając / czasowników w trzeciej formie / w pierwszej formie drugiej liczby ///[0.17] w ostatniej strofie zwraca się do ludzi mówiąc *blagajmy niech nam będzie wrócona druga przestrzeń* / podobnie jak w wierszu *Ocalony* też pragnie by wrócono te wartości // by ludzie się nawrócili /// [1.30]  
– To wszystko?  
– Tak.

Przykład 7. ilustruje wypowiedź trwającą nieco ponad siedem minut, w której pauzy – momenty milczenia – zajmowały ponad trzy i pół minuty. Najdłuższe przerwy w mówieniu<sup>24</sup> występują tuż przed „wygaszeniem kontaktu” [przykłady 7. i 8.]. Kończenie wystąpienia dość często sygnalizowane jest przez maturzystów frazami

22 S. Śnatkowski, *Milczenie...*, s. 20.

23 J. Aitchison, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, przekł. M. Czarnecka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. 279.

24 Trwające w niektórych przypadkach nawet około czterech minut.

typu: „nie mam nic więcej do dodania”, „to wszystko”, „i to byłby koniec”, „to chyba wszystko”<sup>25</sup>. Choć pauzy namysłu są typowe dla ustnej odmiany, to jednak przedłużająca się cisza podczas mówienia może zakłócić odbiór i wpłynąć na to, że mówiący będzie odbierany jako niewiarygodny, mający niewiele do powiedzenia. Zastanawiający jest fakt, że uczniowie, mimo iż mają około piętnastu minut na przygotowanie swojej wypowiedzi, nie potrafią z tego czasu efektywnie skorzystać, przez co etapy myślenia, planowania i realizacji warstwy dźwiękowej wygłoszanego tekstu przebiegają równoległe z jego tworzeniem, co pewnie potęguje stres przeżywany przez uczniów podczas egzaminu maturalnego.

Większość pauz namysłu jest wypełniona częściowo lub całkowicie [ponad 95 proc. wypowiedzi]. Forma dźwiękowa wypełnień jest różnaita, są to m.in. nieartykułowane dźwięki paralingwistyczne – westchnienia, chrząkania – które należy łączyć ze stresem egzaminacyjnym, albo są to dźwięki artykułowane [typu *hm*, *y*, *e*] – mające charakter wykładników kontynuacji wypowiedzi. Innym częstym zjawiskiem w badanym materiale jest nawyk mówiących polegający na wypełnianiu pauz formami językowymi niemającymi semantycznego<sup>26</sup> uzasadnienia, m.in.: *prawda, właśnie, tak, nie, nie wiem, po prostu*. Należy jednak podkreślić, że krótkie pauzy wypełnione tylko w nielicznych przypadkach zakłócają odbiór wypowiedzi, czego nie można powiedzieć o zapadającym długim milczeniu.

Pauzy, miejsca, w których zmienia się linia intonacyjna, dzielą wypowiedź na frazy – czyli grupy wyrazów zawierających w sobie jakąś zamkniętą myśl. Fraza da się wyróżnić jako element spójny logicznie, oddzielony od kolejnej frazy oddechem<sup>27</sup>. Aby wypowiedź oddziaływała na słuchacza, fraza nie może zamykać się w miejscu nieuzasadnionym, wypowiedź nie powinna być przerywana, jeśli myśl jest niedokończona. Poniższy fragment jest przykładem dość powszechnego zjawiska w badanym materiale nieumiejętnego frazowania:

9) Janusz Wróblewski / napisał recenzję filmu *Śluby panieńskie* // y prz... w recenzji tej / y przedstawił kilka swoich / przemyśleń // dotyczących / tego filmu // y zawarł

25 Warto zwrócić uwagę na ostatni przykład: *to chyba wszystko*, w którym pojawia się partykuła modalna *chyba*. Używanie jej w wypowiedziach maturalnych wydaje się niezbyt fortunate, ponieważ wyraża ona niepewność i uwydatnia swoisty dysonans poznawczy wyrastający ze świadomości różnicy między wiedzą mówiącego i wiedzą odbiorcy przez co nadawca traci na wiarygodności.

26 Nie zaliczam do tej grupy pauz wypełnionych jednostkami leksykalnymi typu *tak* pełniącymi funkcję fatyczną.

27 Obok frazy składniowo-logicznej Jerzy Kram wyróżnia frazę emocjonalną charakterystyczną, której celem jest nie tylko aktywizowanie odbiorcy, ale również budzenie jego emocji, J. Kram, *Zarys kultury żywego słowa*, wyd. 3 popr., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 87.

/ kilka tez /// y pierwszą taką tezą / jest y / to że / filmowa / ekranizacja Ślubów w reżyserii Filipa Bajona // y jest // zdekonstruowaną wersją zmienioną / y odartą z formy dzieła / Aleksandra Fredry ///y drugą taką tezą jest / y fakt / że / ta filmowa adapt... ekranizacja // y całkiem zmienia oryginalne przesłanie / utworu Fredry o miłości radykalnej i spełnionej // y kolejną taką tezą / myślą / Janusza Wróblewskiego jest /y fakt że odczucie że / ten film miał być komedią a tak naprawdę nią nie jest / brakuje śmiesznych scen // y sceny te są / nieudolne / słabe nie śmieszą i // zniechęcają do tego filmu // y środki językowe / których użył Janusz Wróblewski / w swojej recenzji / to y epitety // hm można tu dos... jest tutaj / dość dużo / y wzbogacają one / y tą recenzję /// y dokładnie potrafią / y dzięki tym epitetom można lepiej wyobrazić sobie / y formułować swoje / przekonanie co do tego filmu /// y dostrzegam też tutaj wyliczenie // y /// no i tyle [2.53]

część fraz stanowi jednostki syntaktyczne, np.: „ten film miał być komedią a tak naprawdę nią nie jest”; „środki językowe / których użył Janusz Wróblewski w swojej recenzji”, lecz większość jest „przypadkowa”, mająca charakter pauz namysłu, np.: „/ y pierwszą taką tezą / jest / to że / filmowa / ekranizacja Ślubów w reżyserii Filipa Bajona”; „/ y prz... w recenzji tej / y przedstawił kilka swoich / przemyśleń / dotyczących / tego filmu /”. Pauzy niegramatyczne i niepokrywające się z podziałem wypowiedzi według reguł syntaktycznych są typowe dla języka mówionego<sup>28</sup>. Jednak częste stosowanie przez mówiących tego typu przerw wpływa na to, że szyk składniowy ich wypowiedzi jest bardzo często załamywany, frazy są krótkie, a mowa staje się nie płynna, „telegraficzna” i dość męcząca w odbiorze.

## Czynniki parajęzykowe a dokumenty szkolne

Stopień umiejętności sprawności mówienia, w tym sprawności operowania głosem, jest wynikiem oddziaływania w pierwszej kolejności domu rodzinnego, a następnie szkoły, „której powinnością jest systematyczna i zorganizowana praca nad językiem ojczystym”<sup>29</sup>. Służą temu m.in. zapisy w dokumentach szkolnych regulujące proces nauczania uczenia się. Obecność treści programowych związanych z rozwijaniem kodu parajęzykowego w zapisach kolejnych podstaw programowych przedstawiona jest w Tabeli 3.

<sup>28</sup> S. Śniatkowski, *Milczenie...*, s. 13.

<sup>29</sup> Cyt. za: J. Porayski-Pomsta, *Kultura języka*, w: *Nauka o języku dla polonistów*, red. S. Dubisz, wyd. 2 zm. i rozsz., Książka i Wiedza, Warszawa 1996, s. 59.

**Tabela 3.** Treści programowe związane z kształceniem kodu parajęzykowego w podstawach programowych nauczania języka polskiego [PP] na kolejnych etapach edukacyjnych

| Treści programowe związane z kodem parajęzykowym | PP 1999         |    |     |    | PP 2002 |    |     |                  | PP 2009 |    |     |    | PP 2017 |    |                   |    |
|--|-----------------|----|-----|----|---------|----|-----|------------------|---------|----|-----|----|---------|----|-------------------|----|
|  | Etap edukacji   |    |     |    |         |    |     |                  |         |    |     |    |         |    |                   |    |
|  | I <sup>a)</sup> | II | III | IV | I       | II | III | IV <sup>b)</sup> | I       | II | III | IV | I       | II | III <sup>c)</sup> | IV |
| akcent   |                 | x  |     | x  |         | x  |     | x                | x       | x  |     |    |         | x  |                   |    |
| intonacja  |                 | x  |     | x  |         | x  |     | x                | x       | x  |     |    | x       | x  |                   |    |
| rytm   |                 |    |     |    |         |    |     |                  |         | x  | x   |    |         | x  |                   |    |
| ton głosu  |                 |    |     |    |         |    |     |                  | x       |    |     | x  | x       | x  |                   |    |
| brzmienie  | x               |    |     |    |         |    |     |                  |         |    |     |    |         | x  |                   |    |
| tempo mówienia                                   |                 | x  |     |    |         | x  |     |                  |         |    |     | x  | x       |    |                   |    |
| pauza  |                 | x  |     |    |         | x  |     |                  | x       | x  |     |    | x       |    |                   |    |
| płynność mówienia                                |                 | x  |     |    |         | x  |     |                  |         |    |     |    | x       | x  |                   |    |
| wyrazistość / dykcja                             |                 | x  | x   |    |         | x  | x   | x                | x       | x  |     | x  | x       | x  |                   |    |
| recytacja  | x               |    | x   | x  | x       |    |     | x                |         | x  | x   |    | x       | x  |                   |    |

- a) Pojęcia: rytm i tempo zostały wprowadzone przy okazji edukacji muzycznej (Dz.U. 1999 nr 14 poz. 129, <http://isap.sejm.gov.pl>, dostęp 10.08.2017)
- b) Podstawie programowej nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum [kształcenie w zakresie podstawowym] istnieje zapis: „4)1. [...] niewerbalne środki komunikacji”, które obejmują m.in. fonetyczne cechy mówienia. Zaznaczone w tabeli treści pojawiają się przy okazji odbioru dzieł sztuki – punkty 4.1) a) i 4.1) b) (Dz.U. 2002 nr 51 poz. 458, <http://isap.sejm.gov.pl>, dostęp 10.08.2017).
- c) Odwołuję się do projektu Podstawy nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym i technikum (zakres podstawowy). Znalazł się w nim następujący zapis: „wygłasza mowę z uwzględnieniem środków pozajęzykowych” (<https://men.gov.pl>, dostęp 10.08.2017). Trudno ten zapis zinterpretować, ponieważ jedni badacze, m.in. Małgorzata Marcjanik, do środków pozajęzykowych zaliczają jedynie: mimikę, gesty, postawę i ruchy ciała, sposób zagospodarowania przestrzeni, [zob. M. Marcjanik, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007], drudzy również środki parajęzykowe.

Źródło: opracowanie własne

Trudno stwierać hipotezy, dlaczego poszczególne kategorie kodu prozodycznego [akcent, intonacja, rytm] oraz kodu paraprozodycznego [ton głosu, brzmienie, tempo mówienia, pauza] w każdej z podstaw są zaakcentowane w nieco inny sposób. Porównanie zestawionych zapisów pozwala jednak zauważyć, że największa liczba pojęć związanych z kodem parajęzykowym wymieniona jest w podstawie programowej z 2017 r. [na I i II etapie edukacyjnym]. Można więc założyć, że spiralne uporządkowanie treści wpłynie na systematyczność działań nauczycieli oraz uczniów, a także że doskonalenie właściwości suprasegmentalnych języka nie będzie odbywało się jedynie przy okazji wykonywania innych ćwiczeń.



Choć podstawa programowa jest jednym z najważniejszych dokumentów szkolnych, to w procesie nauczania uczenia się wciąż równie ważny [jeśli nie ważniejszy] jest podręcznik stanowiący dla nauczyciela swoisty model działania, decydując, czego i w jaki sposób uczyć. Warto więc sprawdzić, czy w nowych podręcznikach dla klas czwartej i siódmej znajdują się zadania, w których kładzie się nacisk na rozwój elementów kodu parajęzykowego [zgodnie z wytycznymi w najnowszej podstawie programowej].

Oba podręczniki *NOWE Słowa na start* dla klasy czwartej szkoły podstawowej<sup>30</sup> [dalej NSns 4] i *NOWE Słowa na start* dla klasy siódmej szkoły podstawowej<sup>31</sup> [dalej NSns 7] skomponowane są z siedmiu głównych obszarów tematycznych<sup>32</sup>. Każdy z rozdziałów jest podobnie skonstruowany i obejmuje zarówno kształcenie kulturowo-literackie, jak i kształcenie językowe oraz tworzenie wypowiedzi i samokształcenie. Biorąc pod uwagę temat artykułu, uwagę skoncentrowałam przede wszystkim na częściach poświęconych tworzeniu wypowiedzi, założyłam bowiem, że w nich zwłaszcza powinny znaleźć się propozycje zadań doskonalących kod paralingwalny. W NSns 4 podrozdziałach zatytułowanych *Szkoła mówienia i pisanie* porusza się następujące tematy: *Jak napisać życzenia lub pozdrowienia?*; *Od akapitu do tekstu. Jak napisać list?*; *Jak opisać postać?*; *Jak opisać przedmiot?*; *Jak napisać plan wydarzeń?*; *Jak napisać zaproszenie*; *Jak napisać opowiadanie?* NSns 7 z kolei uwzględnia takie tematy, jak: *Jak budować akapity i budować tekst*, *Jak uzasadnić swoje zdanie*; *Opis sytuacji, przeżyć wewnętrznych i dzieła sztuki*; *Charakterystyka*; *Wypowiedź argumentacyjna*; *Rozprawka*; *Jak prowadzić dyskusję*; *Wywiad*, *Prezentacja*. Częste użycie operatora: „napisać” [zwłaszcza w NSns 4] sugeruje, że autorzy podręcznika kładą nacisk przede wszystkim na doskonalenie odmiany pisanej języka, na co zwracała uwagę Maria Nagajowa w *Kształceniu języka ucznia w szkole podstawowej*:

Kształcenie odmiany pisanej języka jest głównym obowiązkiem nauczyciela polonisty. Odmianę mówioną doskonalili bowiem uczeń nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale każdego innego przedmiotu. Rozmawia również poza szkołą, wchodząc w różnorakie interakcje społeczne, tym rozleglejsze, im bardziej dorośleje.

30 A. Klimowicz, M. Derlukiewicz, *NOWE Słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

31 J. Kościerzyńska, M. Chmiel, M. Szulc, A. Gorzałczyńska-Mróz, *NOWE Słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

32 W klasie czwartej uwzględniono takie pola tematyczne, jak: 1. *Mój dom, moi najbliżsi*; 2. *Szkolne radości; szkolne smutki*; 3. *O sobie, o nas*; 4. *Opisać Polskę*; 5. *Baśniowe krainy*; 6. *Co jest w życiu ważne*; 7. *Urok i siła marzeń* oraz dwie dodatkowe części *Kartki z kalendarza* i *Twój niezbędnik*, z kolei w klasie siódmej: 1. *Oblicza miłości*; 2. *Pochwała życia*; 3. *Charaktery*; 4. *Ojczyzna*; 5. *Wyobraźnia*; 6. *Dobro i zło*; 7. *Nadzieja*.

Odmianę pisaną natomiast poznaje i kształci tylko w szkole, a świadomie ją rozwija jedynie na lekcjach języka polskiego<sup>33</sup>.

Trudno nie zgodzić się ze stanowiskiem badaczki, a tym samym propozycjami autorów podręczników, wydaje się jednak, że w obecnej sytuacji językowo-kulturowej, dla której typowymi zjawiskami są m.in.: „bylejakość mówienia”, prymitywizacja i wulgaryzacja języka, powiększanie się liczby użytkowników władających kodem ograniczonym, systematyczne i systemowe kształcenie sprawności mówienia z uwzględnieniem kodu paralingwalnego jest wręcz konieczne.

Nawet w rozdziałach, w których „mówioność” jest zaznaczona choćby poprzez obecność nazw gatunków funkcjonujących przede wszystkim w sferze mówionej, np. *Jak prowadzić dyskusję*, *Prezentacja*, *Wywiad*, liczba zadań uwzględniających sposób mówienia jest niewielka. Jedynie w podrozdziale *Prezentacja* pojawiają się zadania, w których akcentuje się wybrane elementy warstwy parawerbalnej. Przykładowo:

Podzielcie się na grupy. Każdy w zespole ma za zadanie opowiedzieć o swoich zainteresowaniach przez ok. 3 minuty. W tym czasie pozostałe osoby uważnie słuchają i analizują formę wypowiedzi: jej głośność, tempo, płynność, umiejętne stosowanie pauz [NSns 7, s. 320]

Przeczytaj wiersz głośno i wyraźnie [NSns 7, s. 320]<sup>34</sup>

Na doskonalenie elementów paralingwalnych [intonacji wymowy, akcentu wyrazowego i pauzy] zwraca się uwagę także w nielicznych zadaniach znajdujących się w rozdziałach z nauki o języku. W NSns 4 w części dotyczącej zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących, a w NSns 7 w częściach poświęconych fonetyce i akcentowi. Przykładowo:

„Przeczytaj głośno tekst piosenki. Odszukaj w nim wyrazy, które utraciły dźwięczność przed pauzą (na końcu wersu lub przed przecinkiem). Ich liczba wskaże Ci wykonawcę utworu [...]” [NSns 7, s. 51].

<sup>33</sup> M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 20.

<sup>34</sup> Warto odnotować, że teksty poetyckie zamieszczone w analizowanych podręcznikach prawie w ogóle nie są opatrzone poleceniami zawierającymi wskazówki dotyczące interpretacji głosowej. Pojawiają się pojedyncze zadania, w których proponuje się wygłoszenie utworu poetyckiego, np.: „Zorganizujcie w klasie konkurs na najciekawszą recytację poniższego wiersza” (NSns 7, s. 49).

„Wskaż rzeczowniki, w których akcent pada na 3. sylabę od końca. Przeczytaj poprawnie te wyrazy [...]” [NSns 7, s. 90].

Z perspektywy szkolnego procesu nauczania uczenia się istotne jest to, aby wiedza o języku przekładała się na praktykę językową, na wykonania językowe uczenia, czyli na kompetencję komunikacyjnojęzykową, ponieważ, jak zauważa Hanna Komorowska

Ucząc systemu językowego, cały czas należy pamiętać o tym, że poszczególne formy i struktury nie są celem samoistnym, ale służą do przenoszenia pewnych treści i to właśnie komunikacja jest ostatecznym celem nauki, to umiejętność porozumiewania się jest rzeczywistym punktem docelowym, a środki językowe to jedynie niezbędny warunek wytyczonego w ten sposób celu<sup>35</sup>.

Założenie to rzadko jest realizowane w nowych podręcznikach. Proponowane zadania najczęściej realizują funkcjonalność wewnątrzsystemową. Trudno więc mówić o funkcjonalnym i praktycznym rozwijaniu sprawności mówienia – w tym warstwy paralingwalnej.

### Skąd uczniowskie kłopoty w zarządzaniu głosem?

Analiza wypowiedzi pokazuje, że wielu uczniów nie potrafi właściwie zarządzać głosem, ma kłopot z prawidłowym stosowaniem pauzy, płynnością wypowiedzi, właściwym frazowaniem i mówieniem w odpowiednim tempie. Wydaje się, że maturzyści w ogóle nie mają świadomości, iż odpowiednie operowanie głosem wpływa na odbiór tego, co mówią, i na postrzeganie ich samych.

Mechanizm powstawania przedstawionych usterek jest bardzo złożony. Biorąc pod uwagę to, że wypowiedzi powstały podczas egzaminu, można uznać, że częstą przyczyną powstawania błędów jest stres wpływający na ograniczenie autokontroli mówiącego. Zdaniem Józefa Porayskiego-Pomsty działa on tym mocniej, im niższy jest poziom wiedzy wyraźnej, a także gdy język literacki / ogólny jest opanowywany przez użytkownika języka nie w sposób naturalny w procesie socjalizacji, lecz w szkole poprzez metajęzyk<sup>36</sup>.

Zakładam też, że wielu nauczycieli [zwłaszcza nie polonistów] nie przywiązuje dostatecznej wagi do kształcenia języka mówionego i elementów paralingwalnych. Wśród „grzechów” szkoły przeciwko rozwijaniu sprawności mówienia obok częstego stosowania strategii asocjacyjnej; stosowania na lekcjach pogadanki

35 H. Komorowska, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 31.

36 J. Porayski-Pomsta, *Kultura...*, s. 91.

heurystycznej nastawionej głównie na aktywność nauczyciela; należy wymienić niefunkcjonalne podejście do gramatyki oraz niewielką liczbę zadań „na mówienie” w podręcznikach do nauczania języka polskiego<sup>37</sup>, a także takich, które pomogłyby uczniom opanować stres, treść podczas wystąpień publicznych. Istotna jest również postawa użytkownika języka wobec samego języka. Obecna „pragmatyzacja języka” – widzenie w nim wyłącznie narzędzia wspomagającego skuteczną komunikację – sprawia, że przestaje być wartością dla jednostki, co zwalnia ją z estetycznego mówienia. Szkoła nie jest jednak bezradna wobec owych zjawisk. Zdaniem Agnieszki Rypel, wykształcenie uczniowskich postaw wobec języka w procesie nauczania uczenia się jest możliwe do osiągnięcia poprzez realizowanie w szkole sfunkcjonalizowanej wiedzy językowej oraz doskonalenie różnego typu umiejętności na poziomie języka, poziomie komunikacji interpersonalnej oraz na poziomie komunikacji kulturowej<sup>38</sup>.

## Bibliografia

- Aitchison Jean, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, przekł. Maria Czarnecka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Apple William, Streeter Lynn A., Krauss Robert M., *Effects of Pitch and Speech Rate on Personal Attributions*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1979, t. 37, nr 5, s. 715–727, [http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/effects\\_of\\_pitch\\_and\\_speech\\_rate\\_on\\_personal\\_attributions.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/effects_of_pitch_and_speech_rate_on_personal_attributions.pdf) (dostęp 10.07.2017).
- Apps Judy, *Głos perswazji. Jak mówić, aby inni nas słuchali*, przekł. Leszek Śliwa, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2011.
- Arystoteles, *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*, przekł. Henryk Podbielski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Barłowska Maria, Budzyńska-Daca Agnieszka, Załęska Maria i in., *Ćwiczenia z retoryki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Kaczmarek Bożydar, *Misterne gry w komunikację*, wyd. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

<sup>37</sup> Szerzej na ten temat zob.: A. Tabisz, *Siedem grzechów głównych przeciwko rozwijaniu sprawności mówienia w szkole*, w: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...: Księga jubileuszowa dedykowana profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestelecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 3668, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018, s. 285–297.

<sup>38</sup> A. Rypel, *Wychowanie językowe, czyli jak scalić rozproszoną świadomość językową*, w: *Język a Edukacja 3: Świadomość językowa*, red. J. Nocoń, A. Tabisz, Wydawnictwo UO, Opole 2014, s. 53–65.

- Klimowicz Anna, Derlukiewicz Marlena, *NOWE Słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.
- Komorowska Hanna, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Korolko Mirosław, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, wyd. 2, Wiedza Powszechna, Warszawa 1998.
- Kościerzyńska Joanna, Chmiel Małgorzata, Szulc Maciej, Gorzałczyńska-Mróż Agnieszka, *NOWE Słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.
- Kram Jerzy, *Zarys kultury żywego słowa*, wyd. 3 popr., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Kurcz Ida, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Lubaś Władysław, Urbańczyk Stanisław, *Podręczny słownik wymowy polskiej*, wyd. 2 rozsz., Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Kraków 1994.
- Marcjanik Małgorzata, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Morreale Sherwyn P., Spitzberg Brian H., Barge J. Kevin, *Komunikacja niewerbalna*, w: Morreale Sherwyn P., Spitzberg Brian H., Barge J. Kevin, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przekł. Paweł Izdebski, Aleksandra Jaworska, Dorota Kobylińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Nagajowa Maria, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Podracki Jerzy, *Jak oceniać ustną wypowiedź maturalną, czyli o normie językowej w „szkolnym” języku mówionym*, „Polonistyka” 2013, nr 10, s. 14–18.
- Podstawa programowa nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum (kształcenie w zakresie podstawowym)*, <https://men.gov.pl> (dostęp 10.08.2017).
- Porayski-Pomsta Józef, *Kultura języka*, w: *Nauka o języku dla polonistów*, wyd. 2 zm. i rozsz., red. Stanisław Dubisz, Książka i Wiedza, Warszawa 1996.
- Rypel Agnieszka, *Wychowanie językowe, czyli jak scalić rozproszoną świadomość językową*, w: *Język a Edukacja 3: Świadomość językowa*, red. Jolanta Nocoń, Anna Tabisz, Wydawnictwo UO, Opole 2014, s. 53–65.
- Sikorski Wiesław, *Gesty zamiast słów: psychologia i trening komunikacji niewerbalnej*, Impuls, Kraków 2005.
- Śniatkowski Sławomir, *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Tabisz Anna, *Czy szkoła uczy mówienia? O ustnych wypowiedziach maturzystów*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 1, s. 54–69, <http://pressto.amu.edu.pl> (dostęp 10.08.2017).

Tabisz Anna, *Czy zmierzch kultury mówienia? – o wybranych cechach ustnych wypowiedzi maturzystów*, w: *Istnieć w kulturze, istnieć w kulturach: między teorią a praktyką edukacyjną*, red. Agnieszka Rypel i Danuta Jastrzębska-Golonka, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2018.

Tabisz Anna, *Siedem grzechów głównych przeciwko rozwijaniu sprawności mówienia w szkole*, w: *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...: Księga jubileuszowa dedykowana profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. Anna Guzy, Danuta Krzyżyk, Magdalena Ochwat, Małgorzata Wójcik-Dudek, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 3668, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018, s. 285–297.

Wasilewski Jacek, Skibiński Adam, *Prowadzeni słowami. Retoryka motywacji w komunikacji publicznej*, Difin, Warszawa 2008.

---

Anna Tabisz

## Zarządzanie głosem w perspektywie edukacyjnej

### *Streszczenie*

Artykuł dotyczy umiejętności zarządzania głosem przez uczniów kończących szkołę średnią i składa się z trzech części. W pierwszej przedstawiam wyniki analiz wypowiedzi przeprowadzonych pod kątem wybranych elementów paralingwalnych mających wpływ na efektywność wypowiedzi (natężenie głosu, ton, tempo mówienia oraz pauzy i frazowanie). W drugiej części przyglądam się treściom kolejnych podstaw programowych (1999, 2002, 2009, 2017) poświęconym zagadnieniom związanych z kształceniem kodu parawerbalnego. W tej części interesuje mnie zwłaszcza przełożenie zapisów programowych na zawartość najnowszych podręczników do nauczania języka polskiego. W ostatniej części artykułu – mającej charakter podsumowania – szukam odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak wielu uczniów nie potrafi właściwie zarządzać swoim głosem.

**Słowa kluczowe:** głos, zarządzanie głosem, kod parawerbalny, edukacja.

## Voice management from an educational point of view

### Summary

The article focuses on the voice management skills in secondary school graduates. It consists of three parts. Part one is a presentation of the results of analyses of statements with respect to selected paralingual elements influencing the effectiveness of a statement (such as voice intensity, tone, speaking tempo, pausing and phrasing). Part two is an analysis of the core curricula (of 1999, 2002, 2009, 2017) related to the aspects of developing the paraverbal code. Emphasis is put in this part on how the content of the core curricula is incorporated in the latest Polish language teaching handbooks. In the final part of the article – a summary – I attempt to find an answer to the following question: why are so many pupils not able to properly manage their voice?

**Keywords:** voice, voice management, paraverbal code, education.

**Anna Tabisz**, dr, lingwodydaktyczka, językoznawczyni, adiunkt w Katedrze Języka Polskiego w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego. Zainteresowania badawcze mieszczą się w obrębie: lingwodydaktyki, lingwistyki tekstu, pragmalingwistyki, psycholingwistyki oraz glottodydaktyki. Problemy szczególne, które podejmuje w badaniach własnych, to: komunikacja dydaktyczna, kształcenie językowe w szkole, sprawność mówienia ucznia. Autorka *Kompetencji tekstotwórczych uczniów na przykładzie rozprawki* oraz licznych artykułów naukowych. Redaktorka i współredaktorka tomów z serii „Język a Edukacja”. Członkini państwowej komisji certyfikatowej z języka polskiego jako obcego.





## Urszula Izabela Napieraj\*

 <https://orcid.org/0000-0001-8811-8377>

# Czy emotikony zagrażają uczuciom? Wpływ komunikacji niewerbalnej na kompetencje interpersonalne młodzieży gimnazjalnej

Język stanowi podstawowe narzędzie wszelkiego myślenia – im bogatszym językiem się posługujemy, tym więcej zauważamy w otaczającej nas rzeczywistości i tym bogatsze treści potrafimy przekazać innym. Sposób postrzegania świata zależy więc od naszego języka, zasobu słów i umiejętności trafnego, celnego nazwania otaczających nas osób, rzeczy i zjawisk. Dzięki językowi nasze życie toczy się jakby w dwóch światach – w przestrzeni fizycznej, dotykanej i namacalnej, a także na płaszczyźnie symbolicznej, kreowanej przez słowa. A zatem – im bogatszy język, tym bardziej różnorodny, niezwykły będzie nasz świat. Czy jednak dotyczy to także młodego pokolenia, w którego przypadku coraz częściej możemy zaobserwować negatywne zjawiska związane z językiem, w tym np. znaczące zubożenie zasobu leksykalnego i brak choćby podstawowych umiejętności konstruowania wypowiedzi ustnych i pisemnych? Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele, jednak wszystkie one łączą się z przemianami kulturowo-społecznymi, charakterystycznymi dla współczesnej rzeczywistości. Jedną z nich jest na pewno swoiste wypieranie komunikacji werbalnej (rozmów bezpośrednich, rozmów telefonicznych, pisania listów czy nawet mejli) przez różnego rodzaju odmiany komunikacji niewerbalnej, w tym posługiwanie się znakami ikonicznymi i symbolicznymi oraz mowę gestów. Graficzny sposób wyrażania uczuć coraz częściej zastępuje prawdziwe wyrażanie emocji oparte na kluczowych zasadach komunikacji interpersonalnej.

---

\* Mgr, Uniwersytet Warszawski, Wydział Polonistyki, Instytut Polonistyki Stosowanej, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, [ulika@poczta.onet.pl](mailto:ulika@poczta.onet.pl)

Młodzi ludzie przestają rozumieć podstawowe zwroty i wyrażenia. Pokolenie „cyfrowych tubylców” (*digital natives*)<sup>1</sup>, jak nazywa ich Mark Prensky, znawca problematyki nowych mediów, z trudem zmagają się z dłuższymi formami pisanymi<sup>2</sup>, ma trudności ze skupieniem uwagi, przyzwyczajone jest do form krótkich, urozmaiconych wieloma grafikami. Jedną z teorii głosi, że przyczyną takiego stanu rzeczy są zmiany w neuronalnej budowie mózgu obserwowane u zagorzałych internautów. Pisze o nich m.in. Gary Small, neurolog, specjalista do spraw funkcji mózgu, dyrektor Ośrodka Badań nad Starzeniem się na Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles, który w roku 2008 wspólnie z Gigi Vorgan opublikował książkę *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind* (po polsku wydana w roku 2011 jako *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*). Small zakłada, że przeciętny nastolatek przez blisko 8,5 godziny w ciągu dnia ma kontakt z technologią cyfrową. Z przeprowadzonych przez niego badań wynika, że już pięciogodzinny kontakt z Internetem prowadzi do zmian w aktywności mózgu u osób w starszym wieku, niekorzystających wcześniej z komputera<sup>3</sup>.

Nieograniczony kontakt z siecią i nieustanne stymulowanie umysłu strumieniem informacji, w dużej mierze przekazywanych za pośrednictwem obrazów, sprawia, że współcześni nastolatki pracują inaczej niż ich rówieśnicy z „pokole-

- 
- 1 Prensky nazywa „cyfrowymi tubylcami” osoby urodzone po roku 1983, dla których cyfrowy świat i jego specyfika stanowią naturalne środowisko życia. J. Morbitzer, polski specjalista z zakresu edukacji medialnej, zwraca uwagę na to, że rok urodzenia „cyfrowych tubylców” może być dość arbitralnie narzucony przez amerykańskiego badacza, zważywszy, że pomiędzy poszczególnymi krajami występują dość wyraźne różnice w rozwoju technologicznym i kulturowym, stąd też ważniejsze od daty przyjścia na świat wydają się cechy i sposób zachowania cyfrowych tubylców, którzy nie potrafią wyobrazić sobie rzeczywistości bez komputerów, Internetu i telefonów komórkowych, w ogóle nie odwiedzają tradycyjnych bibliotek lub robią to sporadycznie, tylko z przymusu, korzystają natomiast z sieciowych wyszukiwarek (J. Morbitzer, *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodiagnata” 2011–2012, nr 33–34, s. 137–138).
  - 2 Lub nawet narracyjnymi w obszarze obrazu – na podstawie moich doświadczeń jako nauczyciela języka polskiego mogę stwierdzić, że także filmy długometrażowe stają się formą przekazu coraz częściej przez uczniów odrzucaną. Jeszcze kilka lat wcześniej młodzi ludzie chętnie i bez problemu zastępowali żmudne i długotrwałe czytanie lektury substytutem w postaci filmu, który był traktowany jako medium lubiane i atrakcyjne, popularna forma rozrywki w czasie wolnym. Obecnie coraz częściej słyszy się od uczniów, że nie lubią filmów, nie chcą ich oglądać, ponieważ „filmy są nudne, tak wolno wszystko się w nich dzieje”. Można przypuszczać, że przyczyną takiego stanu rzeczy jest przyzwyczajenie młodych ludzi do oglądania filmików na kanale YouTube i innych podobnych serwisach – filmiki te bombardują umysł obrazami, najczęściej nie wymagając przy tym konieczności powolnego wprowadzenia się w narrację, rozwijaną opowieść, tak jak dzieje się to w filmie (i oczywiście w literaturze).
  - 3 G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Vesper, Poznań 2011, s. 32–36.

nia tekstu”. Laptopy, tablety i smartfony wyposażone w dziesiątki funkcji pozwalają im na znacznie sprawniejsze wykonywanie zadań, na które kiedyś potrzeba było znacznie więcej czasu, stąd też podejmują oni znacznie więcej wyzwań naraz, co sprawia, że wciąż pozostają w stanie „trwałego częściowego rozproszenia uwagi”. Są nieustannie zajęci, ale z drugiej strony nie potrafią skoncentrować się na niczym. Ich umysły są stale pobudzone, wciąż oczekują na stymulację ze strony kolejnych bodźców – nowych, coraz bardziej ekscytujących, mogących dotrzeć do nich w każdej chwili. Trwając w owym stanie podwyższonej uwagi, nie mają czasu na podejmowanie przemyślanych decyzji i dokonywanie głębszych refleksji. Coś za coś – ilość nie przechodzi w jakość. Choć z jednej strony intensywny codzienny trening w wyszukiwaniu informacji sprawił, że mózgi „cyfrowych tubylców” szybciej reagują na docierające do nich informacje, potrafią dostrzec więcej szczegółów na obrzeżach pola widzenia i umieją natychmiast zdecydować o podjęciu dalszych działań, to jednak z drugiej strony ciągły kontakt z technologiami informacyjnymi doprowadził do zaniku tradycyjnych umiejętności uczenia się i pogłębionego, refleksyjnego analizowania informacji docierających do umysłu. Coraz większy problem sprawia młodym ludziom czytanie dłuższych tekstów, szczególnie tych, które prezentowane są im na tradycyjnie zedytowanych stronach (stosunkowo niewielka czcionka, niezbyt duże interlinie, brak ramek, obrazków, zdjęć, infografik i innych elementów wizualnych sprawia, że tekst automatycznie zostaje uznany za nudny, mało przystępny). Trudność z odbiorem dłuższych tekstów w dużej mierze wynika z braku umiejętności skupienia uwagi na jednym zjawisku przez dłuższy czas<sup>4</sup>.

Stan „trwałego częściowego rozproszenia uwagi” łączy się nie tylko z bezrefleksyjnie szybkim podejmowaniem decyzji, lecz także z wielozadaniowością – z badań neuropedagogów wynika, że współcześni nastolatki przyzwyczajeni są do wykonywania kilku (kilkunastu) zadań jednocześnie. Z drugiej jednak strony nie przekłada się to jednak na jakość działania – nadmierne obciążenie mózgu wielością i różnorodnością docierających do niego informacji sprawia, że pojawiają się problemy z koncentracją, wskutek czego zadania te wykonywane są nieefektywnie<sup>5</sup>.

Dodatkowo zanikowi ulegają te połączenia w mózgu, które u przedstawicieli starszych pokoleń odpowiadały za prawidłowość relacji interpersonalnych. Powierzchniowa dynamika komunikacji w sieci, która pozwala na prowadzenie rozmów z kilkoma osobami na raz, a także porozumiewanie się za pomocą zdawkowych komunikatów, często graficznych, sprawia, że młodzi ludzie mają poważny problem z nawiązaniem głębszych relacji w świecie rzeczywistym, co w dużej mierze spowodowane jest brakiem umiejętności rozumienia emocji i samodzielnego

4 Por. A. Handzel, *Nowe technologie na lekcjach języka polskiego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 2, s. 209.

5 Por. Tamże, s. 210.

ich wyrażania w sposób zniuansowany, nie tylko za pomocą gestów, obrazów czy schematycznych słów-kluczy w rodzaju: „super”, „mega”, „fajnie”, „masakra” itd.<sup>6</sup>

Młodzi ludzie, dla których podstawową formę komunikacji stanowią rozmowy przez Internet i SMS-y, przestają rozumieć podstawowe zwroty i wyrażenia (być może również dlatego tak wiele problemów sprawia im rozwiązywanie zadań z zakresu czytania ze zrozumieniem). Ich słownictwo jest znacznie uboższe niż to, którym posługiwała się młodzież jeszcze kilkanaście lat temu, przed erą ekspansji technologii informatycznych, nagminne są również problemy z akcentowaniem i wymową. Wiąże się to z rzadszymi rozmowami z dorosłymi, a także stanowi efekt korzystania ze specyficznego slangu podczas komunikacji drogą elektroniczną. Slang ten jest połączeniem polszczyzny ogólnej z gwarą uczniowską, a także fachową terminologią komputerową oraz nazewnictwem w języku angielskim<sup>7</sup>.

Charakterystyczną cechą języka młodych stanowi również skłonność do używania ikon – znaków graficznych zastępujących słowa lub znacząco ograniczających ich użycie, co odbywa się kosztem komunikacji werbalnej. Gimnazjalistom zdarzają się w Internecie wypowiedzi całkowicie niewerbalne, co wśród przedstawicieli pokolenia ich rodziców praktycznie nie występuje. U osób młodych wypowiedzi spontaniczne, nieprzeznaczone na potrzeby szkoły, rzadko przyjmują formę zdań, inaczej niż u ludzi dojrzałych<sup>8</sup>.

Ogromną popularnością cieszą się tzw. emotikony, swoiste symbole ery komunikacji wizualnej. Za Anną Brosch można zdefiniować je jako *zestawy znaków symbolicznych, zastępujących niewerbalne sygnały występujące w komunikacji bezpośredniej*<sup>9</sup>. Już sama angielska etymologia owych znaków – *emotion icon*, czyli symbol emocji wskazuje, że wymyślono je po to, by ułatwiały ich przekazywanie w sposób szybki, prosty, przejrzysty, czytelny i zrozumiały dla wszystkich bez względu na wiek, płeć, pozycję społeczną, wykształcenie czy poziom intelektualny. Z jednej strony oczywiście się to udało – któż z nas nie potrafi rozpoznać uczuć sygnalizowanych przez uśmiechniętą czy smutną „buźkę”? Z drugiej jednak strony z emotikonami wiąże się swoisty paradoks – choć zostały pomyślane jako ułatwienie w wyrażaniu emocji, jednocześnie utrudniają to zadanie, spłycając uczucia i odczucia do kilku podstawowych. Nie może być inaczej, gdyż są one po prostu rodzajem swoistych schematycznych szablonów komunikacyjnych i jako takie pełnią funkcję przede

6 Por. Tamże, s. 209.

7 E. Miodek, *Tworzenie się nowych kodów językowych w komunikacji społecznej na przykładzie wypowiedzi internautów*, w: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyka, I. Polewczyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 242.

8 Por. J. Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 190.

9 A. Brosch, *Interakcje pośrednie młodzieży w kontekście komunikacji społecznej*, w: *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, pod red. S. Juszczyka, M. Musioła, A. Watoły, Agencja Artystyczna PARA, Katowice 2007, s. 297.

wszystkim użytkową, w niewielkim stopniu stwarzając warunki do kreatywnego z nich korzystania. W przeciwieństwie do słów kryjących w sobie setki znaczeń, odcieni i niuansów, zachęcających do gier językowych i innego rodzaju innowacji, emotikony po prostu hasłowo komunikują: „cieszę się”, „jestem smutny”, „jestem wesoły”, prowokując tym samym swoistą regresywność użytkowników języka i sprowadzając ich ponownie do poziomu kodu ograniczonego, będąc swoistym odpowiednikiem zdań pojedynczych nierozwiniętych (które jednak różnią się od emotikonów tym, że można je rozwinąć, wzbogacić, uzupełnić w dodatkowe informacje).

Brak kontaktu twarzą w twarz, zastąpienie rozmowy komunikacją za pomocą SMS-ów, w tym emotikonami, zaburza naturalne relacje międzyludzkie i zubaża kompetencje językowe dzieci i młodzieży – przekaz ikoniczny zastępuje przekaz werbalny: za pomocą jednego prostego znaku-symbolu można przekazać odczucie lub uczucie w sposób czytelny i jasny, lecz niezniuansowany, bez odcieni emocjonalnych. Emotikony działają na zasadzie słów-wytrychów w rodzaju „super”, „fajnie”, „mega” – wszyscy wiedzą, co one znaczą, jednakże ich używanie powoli usuwa z czynnego użytkownika języka całą gamę słów oddających niuansę i półcienie (w rodzaju: „świetnie”, „doskonale”, „wybornie”, „idealnie”, „fantastycznie”, „wspaniale”, „przednio”, „cudownie”, „bezkonkurencyjnie”, „genialnie”, „mistrzowsko” itd.). Z jednej strony język emotikonów wyraża zatem typową dla współczesnej polszczyzny tendencję do ekonomizacji języka, wynikającą z zachodzących obecnie przemian społeczno-obyczajowych (zwiększające się tempo życia, pęd, ruch, tendencja do wykonywania kilku czynności naraz itd.), z drugiej strony sprawia, że przestrzeń emocji wyrażonych w języku staje się czarno-biała, uboga w znaczenia (coś jest albo dobre, albo złe, uproszczone).

Za odpowiedniki emotikonów w przestrzeni rzeczywistej można uznać popularne wśród młodzieży gesty, chętnie pokazywane sobie nawzajem w różnych sytuacjach. Stanowią one swoisty znak rozpoznawczy młodego pokolenia – podobnie jak ich odpowiedniki w przestrzeni wirtualnej są proste, zrozumiałe dla każdego (jeśli oczywiście ma odpowiednio „naście” lat), jak również mają tę zaletę, że za ich pośrednictwem można szybko przekazać informację w każdej sytuacji, np. w klasie koledze siedzącemu pięć ławek dalej, kiedy to można szybko zakomunikować: „nudzę się”. Co ciekawe, większość gestów popularnych dziś wśród polskich nastolatków została zaczerpnięta z kultury amerykańskiego hip hopu, a także z zachowań sportowców (np. okazywanie radości – popularne „cieszynki” prezentowane na meczach piłki nożnej przez szczęśliwych piłkarzy, którym udało się strzelić gola). Zapożyczenie ich z ważnych dziedzin kultury masowej zasadniczo wpływa na ich popularność – środowiska te cieszą się sympatią, a często wręcz fascynacją wśród młodych ludzi, co potęguje modę na zapożyczanie elementów stylu ich przedstawicieli, od ubioru, sposobu mówienia czy cech języka, po sposób zachowania, z gestami włącznie. Do najważniejszych gestów powszechnie wykorzystywanych dziś przez młodych ludzi w codziennych sytuacjach należą:

- dab – figura taneczna, w której osoba tańcząca pochyla głowę w kierunku ręki zgiętej w łokciu jednocześnie podnosząc na bok wyprostowaną drugą rękę;
- facepalm – przejaw frustracji, zażenowania, rozczarowania, wstydu lub sarkazmu.

Posługiwanie się swoistą, przedstawioną odmianą języka niewerbalnego, pełni dla młodzieży bardzo ważną funkcję – jest istotnym czynnikiem budującym wewnętrzną solidarność zbiorowości ludzi młodych, a jednocześnie separującym ją od zbiorowości zewnętrznych, jakimi są grupy dorosłych (rodzice, nauczyciele itd.). Posługiwanie się tymi samymi znakami czy gestami, czyli rozumienie się nawzajem, stanowi ważny element środowiskowej (grupowej) tożsamości, buduje poczucie „my”, jednocześnie wyznaczając granicę „oni”.

Emotikony i przedstawione powyżej gesty popularne wśród młodych ludzi mogą wydawać się nam całkiem nieszkodliwe, a nawet są w stanie wzbudzić sympatię. Oczywiście nie chodzi o to, by je demonizować, tym bardziej, że w pewnych sytuacjach mogą przydać się nawet osobom dorosłym. Nie można jednak nie dostrzec tego, że dominacja elementów ikonicznych, znaków, symboli i gestów stanowi zagrożenie dla słowa, w posługiwaniu którym młodzi ludzie powinni się doskonalić – nie tylko z punktu widzenia zadań programowo wpisanych w edukację polonistyczną, nie tylko ze względu na egzaminy, których dobre lub bardzo dobre zdanie stanowi przepustkę do dalszego dobrego życia, lecz także ze względu na konieczność zdobycia umiejętności budowania trwałych i głębokich interakcji społecznych. Tymczasem wypowiadanie się za pomocą znaków i gestów niewerbalnych zubaża interakcje międzyludzkie, co niesie za sobą zagrożenia związane z alienacją w wymiarze społecznym, a także prowadzi do ograniczenia umiejętności wyrażania uczuć i emocji, redukując tym samym zakres komunikacji werbalnej, co może być doskonale widoczne na przykładzie charakterystyk pisanych przez uczniów klas gimnazjalnych.

Poproszeni o wskazanie cech jakiegokolwiek bohatera uczniowie 2 i 3 klasy gimnazjum ograniczają się z reguły do przywołania najbardziej schematycznych wyznaczników, nawet nie próbując rozróżnić właściwości temperamentnych od charakterologicznych. Bardzo znaczące jest to, że podają oni maksymalnie 5–6 cech, a duża część osób przywołuje wyłącznie 2–3 (przykładowo Rudy z *Kamieni na szaniec* dla większości osób jest „odważny” i „lojalny”, a Zośka „ma dziewczęcą urodę”). Nagminne jest konstruowanie charakterystyk nie poprzez wskazywanie cech, lecz zachowań, np.: *Zośka wyróżniał się w strzelnictwie, hokeju i w tenisie. Wielokrotny zwycięzca pierwszego miejsca w turniejach. Potrafił przełamać samego siebie. Mimo lęku przed wodą w krótkim czasie nauczył się pływać. Nie znajdował kolegów ani nie szukał sobie dziewczyny. Sami ludzie do niego gnali*<sup>10</sup>. Autor/ka tego opisu nie podejmuje próby określenia cech na podstawie wskazanych zachowań (np. nie zakłada, że skoro „Zośka” kilkakrotnie zdo-

<sup>10</sup> Cytat z pracy ucznia autorki, klasa 3 gimnazjum, pisownia oryginalna. Podobne sformułowania znajdziemy na portalu sciaga.pl, reklamującego się jako *edukacyjna baza wiedzy*, do którego chętnie zagląдают uczniowie, zob. *Charakterystyka Zośki – Aleksander Kamiński „Kamienie na*

bywał pierwsze miejsce w turniejach, to z pewnością był ambitny, a jeśli przyciągał do siebie ludzi, świadczy to o jego charyzmie, nieprzeciętnej osobowości itd.).

Przyzwyczajenie uczniów do wyrażania myśli za pośrednictwem uproszczonych form przekazu werbalnego (SMS-y, rozmowy za pomocą komunikatorów itd.) oraz znaków ikonicznych, czyli środków wyrazu charakteryzujących się lapidarnością i skrótowością przekłada się na ich sposób rozumienia i postrzegania świata w sposób zgodny ze słynną myślą Wittgensteina: „Granice mojego języka są granicami mojego świata”<sup>11</sup>. Łatwość i skrótowość wykorzystywanych środków wyrazu, brak zniuansowania, sprawia, że komunikat traci jakość i głębię emocjonalną, staje się płytki i powierzchowny. Nie znaczy to, że młodzi ludzie nie potrafią odczuwać – nie umieją jednak tych odczuć nazwać, gubią się we własnych emocjach, nie potrafią wyrazić słowami swych myśli, co w praktyce pedagogicznej widoczne jest chociażby w tym, że nie są w stanie napisać dobrej charakterystyki, ponieważ nie potrafią nazwać cech bohatera. Za pomocą SMS-ów, emotikonów, nie da się wyrazić treści trudnych, poważnych, pogłębionych – takich, które nie są wyłącznie informacją czy wymianą wiadomości, lecz stanowią refleksję czy komentarz wobec zaistniałych faktów.

Kontakty interpersonalne współczesnych nastolatków coraz częściej ograniczają się do kilku lakonicznych wyrażen, rozkazów, nakazów, zdawkowych prośb i żądań. Młodzi ludzie zapominają o prawdziwym, głębokim wymiarze aktu komunikacyjnego, sprowadzając go wyłącznie do wymiany znaczeń i ciągu pojedynczych słów, które nie tworzą zwartej całości. Tworząc barierę w postaci elektronicznych środków przekazu dla osobowego kontaktu z drugim człowiekiem nastolatek dobrowolnie – choć nieświadomie – skazuje się niejako na zanik możliwości zbudowania wyższych form powiązań społecznych. Wykorzystywanie komunikacji niewerbalnej, wypierającej głęboką rozmowę, bogatą w przekazywane treści, pozoruje poczucie więzi społecznej, pozostając wyłącznie wyrażeniem emocji „na skróty”, za pomocą kilku prostych symboli.

---

## Bibliografia

Brosch Anna, *Interakcje pośrednie młodzieży w kontekście komunikacji społecznej, w: Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, red. Stanisław Juszczyk, Marcin Musioł, Anna Wałtoł, Agencja Artystyczna PARA, Katowice 2007, s. 296–301.

---

szaniec”, [https://sciaga.pl/tekst/11967-12-charakterystyka\\_zoski\\_aleksander\\_kaminski\\_kamienie\\_na\\_szaniec](https://sciaga.pl/tekst/11967-12-charakterystyka_zoski_aleksander_kaminski_kamienie_na_szaniec) (dostęp 27.08.2019).

<sup>11</sup> L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, przekł. B. Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 64.

- Grzenia Jan, *Komunikacja językowa w Internecie*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Handzel Agnieszka, *Nowe technologie na lekcjach języka polskiego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 2, s. 205–217.
- Miodek Elżbieta, *Tworzenie się nowych kodów językowych w komunikacji społecznej na przykładzie wypowiedzi internautów*, w: *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. Stanisław Juszczyk, Irena Polewczyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Morbiter Janusz, *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodiagmata” 2011–2012, nr 33–34, s. 131–153.
- Small Gary, Vorgan Gigi, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Vesper, Poznań 2011.
- Wittgenstein Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, przekł. Bogusław Wolniewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

---

Urszula Izabela Napieraj

## **Czy emotikony zagrażają uczuciom? Wpływ komunikacji niewerbalnej na kompetencje interpersonalne młodzieży gimnazjalnej**

### *Streszczenie*

Tematem artykułu jest wpływ komunikacji niewerbalnej na kompetencje interpersonalne młodzieży gimnazjalnej. Autorka zauważa, że w przypadku młodego pokolenia tzw. cyfrowych tubylców coraz częściej można zaobserwować negatywne zjawiska związane z językiem, w tym znaczące zubożenie zasobu leksykalnego i brak choćby podstawowych umiejętności konstruowania wypowiedzi ustnych i pisemnych. Ważną przyczyną takiego stanu rzeczy jest swoiste wypieranie komunikacji werbalnej (rozmów bezpośrednich, rozmów telefonicznych, pisanie listów czy nawet mejli) przez różnego rodzaju odmiany komunikacji niewerbalnej, w tym posługiwanie się znakami ikonicznymi i symbolicznymi oraz mowę gestów. Graficzny sposób wyrażania uczuć (emotikony), a także gesty coraz częściej zastępują prawdziwe wyrażanie emocji oparte na kluczowych zasadach komunikacji interpersonalnej, co prowadzi do nierzadko znaczącego zubożenia przekazu emocjonalnego w relacjach bezpośrednich.



**Słowa kluczowe:** emotikony, komunikacja niewerbalna, kompetencje interpersonalne, nastolatki, media społecznościowe, inteligencja emocjonalna, cyfrowi tubylcy

## Do emoticons pose a threat to human emotions? The influence of non-verbal communication on interpersonal skills among learners at secondary level

### Summary

The topic of this article is the influence of non-verbal communication on interpersonal skills of learners at secondary level. The author states that among people of generation of the so-called digital natives a new negative language related phenomenon may be observed, including significant impoverishment of the lexical resources and lack of even basic skills on constructing oral and written expression. An important reason for this state of affairs is a specific displacement of verbal communication (direct conversations, telephone conversations, writing letters or even e-mails) by various kinds of non-verbal communication, including the use of iconic and symbolic signs and gesture speech. Graphic way of expressing feelings (emoticons) and gestures more and more often replace real expression of emotions based on the key principles of interpersonal communication, which often leads to significant impoverishment of emotional expression in direct relations.

**Keywords:** emoticons, non-verbal communication, interpersonal skills, adolescents, social media, emotional intelligence, digital natives

**Urszula Izabela Napieraj**, mgr, absolwentka filologii polskiej na Wydziale Polonistyki UW ze specjalnością literaturoznawczo-językoznawczą oraz nauczycielską i Podyplomowych Studiów Filologii Polskiej IBL PAN w Warszawie. W 2014 roku obroniła pracę magisterską nt. *Rozwój aktywności czytelniczej młodzieży gimnazjalnej z ośrodków wiejskich w powiecie piaseczyńskim na przykładzie uczniów Gimnazjum im. Księdza Kardynała Stefana Wyszyńskiego Prymasa Tysiąclecia w Jazgarzewie* napisaną pod kierunkiem dra hab. Jana Potkańskiego prof. UW. W 2004 r. ukończyła Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Od 2006 r. zawodowo związana ze szkołą, nauczyciel dyplomowany. W 2015 r. rozpoczęła studia uzupełniające na Wydziale Historycznym UW. Od października 2016 roku jest doktorantką w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.



**TECHNOLOGIE CYFROWE  
W SZKOLE  
I POLONISTYCE SZKOLNEJ**



**Adam Mazurkiewicz\***

 <https://orcid.org/0000-0003-3804-6445>

## Cyfryzacja szkoły w społeczeństwie informacyjnym (na przykładzie polskich rządowych dokumentów i projektów)

Ekspansywny rozwój technologii informacyjnych, jaki na Zachodzie obserwujemy od przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku nie ograniczał się jedynie do wprowadzenia innowacji w sferze gospodarczej<sup>1</sup>. Stopniowo wpłynął on jednakże nie tylko na technicyzację życia codziennego, ale przemiany struktur społecznych. Już u kresu lat sześćdziesiątych można dostrzec kształtowanie się zrębów jakościowo nowej formacji kulturowej, określanej mianem „społeczeństwa informacyjnego”.

Termin ten wywiedziony został z nauk ekonomicznych, w których służył do określenia wiedzy jako rodzaju zasobu ekonomicznego (prace Fritza Machlupa, głównie *The Production and distribution of knowelde in the United States*, 1962). Rozważania Machlupa, zreinterpretowane przez pryzmat nauk społecznych, stały się z kolei podstawą dla koncepcji „społeczeństwa wiedzy/informacyjnego”

---

\* Dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Dydaktyki Języka Polskiego i Literatury, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, [adam.maurkiewicz@uni.lodz.pl](mailto:adam.maurkiewicz@uni.lodz.pl)

1 W Polsce, ze względu na uwarunkowania zewnętrzne, związane z ideologią i postrzeganiem wytworów cywilizacji Zachodu jako sprzecznych z ideami społeczeństwa socjalistycznego proces ten narasta w przyspieszonym tempie po roku 1989. Należy jednak pamiętać o pierwszych, zaprzepaszczonych szansach rozwoju rodzimej komputeryzacji. W 1958 roku opracowano koncepcję i wdrożono do produkcji komputer XYZ, zaś w latach 1970–1973 mini-komputer K-202 o parametrach porównywalnych z komputerami IBM PC (zob.: J.S. Nowak, *Uruchomienie produkcji minikomputera K-202. Analiza wstępna*, w: *High-tech za żelazną kurtyną. Elektronika, komputery i systemy sterowania w PRL*, red. M. Sikora, P. Fuglewicz, Wydawnictwo IPN, Katowice–Warszawa 2017, s. 181). W 1986 roku zakończono wdrożenie innego komputera, Mazovia, zaś w 1988 – Poltype. Szerzej na ten temat zob.: K.T. Lewandowski, *Termopile polskiej informatyki*, „Mówią Wieki” 2002, nr 12, s. 44.

(*jōhōka shakai*; 情報化社会) autorstwa Tadao Umesamo (1963), spopularyzowanej przez Kenichi Koyama w pracy *Introduction to Information Theory* (1968)<sup>2</sup>. Współ z pracami Daniela Bella (*Toward the Year 2000: Work in Progress*, 1968; *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, 1973; *The Cultural Contradictions of Capitalism*, 1976; *The Social Framework of the Information Society*, 1980) wymienione tu – *pars pro toto* – rozprawy stały się fundamentalne dla ukonstytuowania idei społeczeństwa wiedzy.

Wspólne dla ich autorów jest postrzeganie – za Machlupem – wiedzy jako stanu kumulacji kapitału społecznego<sup>3</sup>. Pozostaje on odmienny od dotychczasowych formacji społecznych, właściwych dla społeczeństwa: agrarnego (koncentracja na ziemi), kapitalistycznego (koncentracja na towarze, zaś na późniejszym etapie na wartości symbolicznej przedmiotu, ewokowanej przez pieniądź). Przeciwnie do chronologicznie wcześniejszych, wyszczególnionych tu „epok” społecznych w społeczeństwie wiedzy w centrum zainteresowania pozostaje informacja, która staje się dobrem nadrzędnym, pozwalającym na wymianę towarowo-usługową<sup>4</sup>. Z tego względu społeczeństwo informacyjne pozostaje – w myśl sugestii Urszuli Słupskiej – w mniejszym stopniu wytworem kultury narodowej, w większym zaś osadzonym w ponadpaństwowych systemach gospodarczych. Jego rozwój wynika z kierunków ewolucji technicznej, stymulującej wektory przemian globalnej gospodarki; dotyczą one m.in. struktury zatrudnienia i form pracy, systemów pro-

2 Z Japonii termin ten przejęty został przez amerykańskich i europejskich badaczy, którzy zastosowali go na określenie przemian zachodzących w dziedzinie technologii komputerowych i telekomunikacji. Szerzej zob.: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie. Teorie i analizy prasy radia i telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 286–287.

3 Widać to zwłaszcza w rozważaniach Daniela Bella, traktującego wiedzę jako bazę dla teorii wartości; zob.: tenże, *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York 1973, s. 190. Szerzej na temat koncepcji Bella zob.: Z. Dobrowolski, *Koncepcja społeczeństwa informacyjnego Daniela Bella*, w: *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa wiedzy*, red. B. Sosińska-Kalata, M. Przystek-Samokowa, A. Skrzypczak, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2005, s. 87–105.

4 Zob. J. Morbitzer, *Od motyki do komputera, czyli droga do społeczeństwa informacyjnego*, „Konspekt” 2001, nr 8, s. 41–46. Nie inaczej definiuje rolę informacji w społeczeństwie informacyjnym Agnieszka Pawłowska, postrzegająca ją jako kategorię ekonomiczną, zaś produkcję i obieg informacji jako działalność gospodarczą (zob. też, *Władza i uczestnictwo polityczne w społeczeństwie informacyjnym: studium amerykańskie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995, s. 14). Por. późniejszą o dekadę definicję społeczeństwa informacyjnego: „Do elementarnych [jego – A.M.] cech [...] zalicza się: wytwarzanie, przechowywanie, przekazywanie, pobieranie i wykorzystywanie informacji przez większość obywateli oraz organizacji i miejsc pracy, w szeroko rozumianym zakresie użytku własnego, społecznego w edukacji i działalności zawodowej” (M. Nowina-Konopka, *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*, w: *Spółeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, red. T. Białobłocki, J. Moroz, M. Nowina-Konopka, L.W. Zacher, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 19).

dukcji i dystrybucji dóbr materialnych, typów organizacji i kultury ekonomicznej<sup>5</sup>. Tym samym w refleksji socjologicznej społeczeństwo informacyjne jest uważane za kolejny poziom ewolucji form społecznych, związany z technicyzacją i komputeryzacją życia. Ów wpływ nowych mediów na definicję zjawiska podkreśla Frank Webster, uznający kluczową ich rolę w procesie tworzenia definicji społeczeństwa informacyjnego<sup>6</sup>.

Zmiany, o których wspominają Słupska i Webster, mają wpływ na nowy kształt współczesnej cywilizacji, przyczyniając się, wraz z rozwojem Internetu i technologii komputerowych, do ukształtowania zjawiska szczególnej wrażliwości, konstytutywnej dla cyberkultury utożsamianej z coraz powszechniejszym paradygmatem kulturowym, właściwym dla społeczeństw Zachodu. Z tego powodu niezbędne staje się uwzględnienie „powinowactw z konieczności” w edukacji zarówno uwikłań społeczeństwa informacyjnego w globalne sieci powiązań gospodarczych z jednej strony, jak i w postęp technologii cyfrowych<sup>7</sup>. Tym bardziej, że – w myśl supozycji Agnieszki Olechnickiej – społeczeństwo informacyjne cechuje pojmowanie świata jako złożonego systemu dynamicznego<sup>8</sup>. Konieczny zatem staje się w procesie edukacji i socjalizacji młodego pokolenia nie tylko przekaz

5 Zob. U. Słupska, *Rola społeczeństwa informacyjnego w rozwoju współczesnych systemów gospodarczych*, „Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu” 2007, nr 6, s. 109–121.

6 F. Webster, *Information Society*, w: *Encyclopedia of Library and Information Science*, red. M.A. Drake, CRS Press, New York 2003 [wyd. 2], t. 2 (*Des-Lib*), s. 1338 („The most common definition of the information society lays emphasis upon spectacular technological innovation. The key idea is that breakthroughs in information processing, storage, and transmission have led to the application of information technologies (...) in virtually all corners of society”).

7 W naszkicowanej tu sieci relacji między edukacją, gospodarką i techniką można dostrzec wyraz determinizmu technologicznego, którego wyrazem pozostaje m.in. konstatacja anonimowego autora: „W XXI wieku, gdy komputery i tablety stały się nieodłącznym elementem naszego społeczeństwa, nie da się uniknąć cyfryzacji. Komputer to w dzisiejszych czasach już nie tylko rozrywka, ale nierzadko ważne narzędzie pracy” (*Mądra cyfryzacja szkoły*, [http://www.e-math.pl/emath-skorka/materialy/Art3\\_Cyfryzacja.pdf](http://www.e-math.pl/emath-skorka/materialy/Art3_Cyfryzacja.pdf) (dostęp 18.07.2017)). Determinizm ten związany jest z akcentowanym przez Langdona Winnera autonomizacji technologii (zob. tenże, *Autonomous Technology. Technics-out-of-Control as a Theme in Political Thought*, The MIT Press, Cambridge [Massachusetts]–London 1978, s. 74; „In the modern society men and institutions readily embrace inventions and discoveries and take steps to see that they quickly become innovations in the broader sphere of practical activity”). Obserwacja procesów zachodzących w społeczeństwie informacyjnym pozwala na dostrzeżenie wzajemnej relacji między technologią i procesami poznawczymi (zob.: S.B. Srivastava, M.R. Banaji, *Culture, Cognition, and Collaborative Networks in Organization*, „American Sociological Review” 2011, nr 2, s. 208 [„interplay among culture, cognition, and social networks in differentiated organisations with norms that emphasize cross-boundary collaboration”]).

8 Zob.: A. Olechnicka, *Regiony peryferyjne w gospodarce informacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004, s. 15.

wiedzy, ale i umiejętności jej zdobywania tak, aby koniec edukacji formalnej stał się dla jednostki punktem wyjścia do samokształcenia, umożliwiającego dostosowywanie się do rynku pracy; nieprzypadkowo przecież w projekcie o charakterze futurologicznej prognozy czytamy: „Jednym z najważniejszych elementów konkurencyjności i innowacyjności jest edukacja”<sup>9</sup>.

Z tego względu do konstytutywnych cech społeczeństwa informacyjnego należą: oparta na wiedzy gospodarka oraz stymulujący ją wysoki poziom skolaryzacji społeczeństwa<sup>10</sup>. Istotną cechą społeczeństwa informacyjnego jest wysoki jego stopień cyfryzacji, rozumianej jako strategia mająca na celu pełne wykorzystanie możliwości związanych z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych i komputeryzacji<sup>11</sup>.

Cyfryzacja jest zazwyczaj związana z restrukturyzacją gospodarki (głównie sektora usług, który współcześnie – wraz z sektorem rozrywkowym – dominuje nad wytwórczym). Według Mariana Walczaka można wyróżnić cztery etapy rozwoju prowadzącego do osiągnięcia stanu społeczeństwa wiedzy:

- komputeryzacja naukowych projektów badawczych na skalę krajową;
- komputeryzacja zarządzania na szczeblu instytucji rządowych, samorządowych, przedsiębiorstw i podmiotów gospodarczych;
- komputeryzacja wszystkich poziomów masowej edukacji;
- komputeryzacja indywidualna, umożliwiająca jednostce wykorzystywanie informacji zdobytych w Internecie dla rozwiązania własnych problemów lub zaspokojenia ciekawości<sup>12</sup>.

<sup>9</sup> Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013, s. 46; możliwość lektury on-line: [http://www.cnz.eurokreator.eu/dokumenty/Polska\\_2030\\_Trzecia\\_fala\\_nowoczesnosi.pdf](http://www.cnz.eurokreator.eu/dokumenty/Polska_2030_Trzecia_fala_nowoczesnosi.pdf) (dostęp 18.07.2017).

<sup>10</sup> Zob.: W. Furmanek, *Szkoła w społeczeństwie wiedzy*, „Chowanna” 2012, t. 2: *Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy*, red. S. Juszczyk, s. 81–94. Oczywiście sam wzrost skolaryzacji nie jest wystarczającym czynnikiem dla rozwoju „gospodarki wiedzy”, nie prowadzi bowiem do zniwelowania nierówności edukacyjnych. Zmienia to dopiero powszechny dostęp do infrastruktury technologicznej (zob.: J. Malinkowski, *Wyzwania, szanse i zagrożenia niesione przez niektóre trendy cywilizacyjne*, „Podstawy Edukacji” 2014, t. 7: *Trendy cywilizacyjne*, s. 105); interesujące przykłady ilustrujące tezę Jacka Malinkowskiego odnajdujemy w szkicu Adrianny Mastalerz-Kodzis, poświęconym rozwojowi społeczeństwa informacyjnego w Polsce; zob.: też, *Dynamika tworzenia społeczeństwa informacyjnego w latach 2001–2011 na przykładzie województw Polski*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2013, nr 32, s. 182–192.

<sup>11</sup> Zob. M. Rojek, *Czym jest cyfryzacja?*, „CEO.com.pl. Biznes w Praktyce”, <https://ceo.com.pl/marcin-rojek-czym-jest-cyfryzacja-79635> (wpis z dn. 1.10.2016; dostęp 25.07.2017).

<sup>12</sup> Zob. M. Walczak, *Fundamentalne zmiany kulturowe w wyniku medializacji wszystkich obszarów życia społeczno-gospodarczego i jednostkowego*, „Forum Bibliotek Medycznych” 2012, nr 1, s. 63.



Tym, co zwraca uwagę w rozróżnieniu Walczaka, jest położenie nacisku na oparcie funkcjonowania społeczeństwa na cyfryzacji poszczególnych dziedzin przemysłu i usług oraz konsekwencje rozwoju – związane z „deflacją technologiczną”<sup>13</sup> – tzw. *Przemysłu 4.0*<sup>14</sup>. co więcej, dopiero osiągnięcie ostatniego z poziomów, tj. „komputeryzacji indywidualnej”, pozostaje równoznaczne z przejściem od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa wiedzy. Zarazem przekroczenie tego etapu niemożliwe jest z pominięciem wcześniejszych, stanowiących niejako „przygotowanie” do wdrożenia jednostki w technologiczną codzienność. Nie dziwi zatem, że w obliczu przewidywanego (makro)trendu do wciąż pogłębiającej się komputeryzacji życia codziennego, pojawiają się projekty przemian edukacyjnych stanowiące odpowiedź na tę tendencję. Należy przy tym zaznaczyć, że samo wprowadzenie do szkoły technologii informacyjno-komunikacyjnych nie wystarczy. Musi ono być zresztą podporządkowane celom edukacyjnym<sup>15</sup>.

Jednym z pierwszych, pozostających w sferze wdrożeniowej, był – zainicjowany w 1986 roku, przez ówczesne Ministerstwo Oświaty i Wychowania – projekt stworzenia mikrokomputera Elwro 800 Junior, który mógłby pracować w zamkniętej sieci szkolnej (mamy tu zatem do czynienia z pierwowzorem koncepcji Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej, 2015)<sup>16</sup>. Z tego względu Elwro 800 Junior produkowano w dwu wersjach: z tzw. kontrolerem (wersja nauczycielska) i bez niego (wersja uczniowska). Ostatecznie jednak zrezygnowano z powszechnego wyposażenia szkół

13 Zob. W. Sztumski, *Postęp technologiczny i deflacja odpowiedzialności*, „Transformacje” 2015, nr 84/85, s. 167–177.

14 Zob.: W. Paprocki, *Koncepcja Przemysł 4.0 i jej zastosowanie w warunkach gospodarki cyfrowej*, w: *Cyfryzacja gospodarki i społeczeństwa – szanse i wyzwania dla sektorów infrastrukturalnych*, red. J. Gajewski, W. Paprocki, J. Pieriegud, Instytut Badań nad Gospodarką Cyfrową, Gdańska Akademia Bankowa, Gdańsk 2016, s. 39–57.

15 Zob. *Cyfryzacja polskiej edukacji. Wizje i postulaty*, oprac. M. Plebańska, A. Tarkowski, b.m.w. 2016, s. 13; możliwość lektury on-line: [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/07/cyfryzacja-polskiej-edukacji\\_final.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/07/cyfryzacja-polskiej-edukacji_final.pdf) (dostęp 14.07.2017).

16 Projekt MOiW poprzedziły inne inicjatywy rządowe, które można postrzegać jako jego legitymizację: Opinia nr 18 z 13 grudnia 1983 roku Sejmowej Komisji Nauki i Postępu Technicznego; Postanowienie nr 57 Prezydium Rządu z 5 listopada 1984 roku o zapewnieniu realizacji Uchwały nr 77/83 Rady Ministrów w sprawie „Elektronizacji gospodarki narodowej do 1990 roku”; Postanowienie Biura Politycznego KC PZPR (Protokół 13/85) w sprawie „Długofalowej koncepcji rozwijania wiedzy i działań zmierzających do sukcesywnego wyposażania uczelni w stosowne urządzenia i materiały”. Zawarte w nich deklaracje znalazły wyraz w dwu dokumentach: *Programie powszechnej edukacji w zakresie wiedzy informatycznej oraz wdrażania i zastosowania techniki komputerowej w procesach kształcenia w średnich szkołach ogólnokształcących i zawodowych w latach 1986–1990* (Warszawa 1985) oraz *Programie rozwoju zastosowań techniki komputerowej w procesach kształcenia w szkołach wyższych w latach 1986–1990* (Warszawa 1985).

w ów komputer<sup>17</sup>. Rychło też zmiany w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym, których symbolem stał się rok 1989, sprawiły, że plany te straciły na znaczeniu w obliczu konieczności transformacji gospodarczej i przejścia od gospodarki opartej na centralnym planowaniu do modelu wolnorynkowego<sup>18</sup>. Toteż, *de facto*, nowoczesne projekty cyfryzacji szkolnictwa pojawiły się dopiero w opublikowanym przez Ministerstwo Łączności dokumencie *ePolska. Plan działania na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001–2006* (2001)<sup>19</sup>. Jest to

17 Zob.: M. Kosman, *Nie tylko wiedźmin. Historia polskich gier komputerowych*, Open Beta, Warszawa Marki 2015, s. 28–29. Szerzej na temat planów komputeryzacji za pomocą Elwro 800 Junior zob. R. Poznański, *Junior idzie do szkoły*, „Bajtek”. Dodatek specjalny „Odrodzenia” i „Sztandaru Młodych” 1987 [sierpień], s. 4.

18 Rok 1989 to oczywiście kulminacja procesów, które rozpoczęły się już wcześniej w związku z rządowymi planami pięciolatki 1986–1990; zob. *Polska: reforma, dostosowanie i wzrost. Raport główny*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1988, s. 58–61.

19 Nie można oczywiście lat 1989–2000 uznać – z perspektywy cyfryzacji szkoły i społeczeństwa za „straconą dekadę”. W 1990 roku założona została w Gdańsku Young Digital Poland Laboratorium Inżynierii Dźwięku (obecnie Young Digital Planet), która w 1995 opublikowała jako pierwsza w Polsce interaktywny kurs języka angielskiego *EuroPlus+Flying Colours*. W 2000 roku, a zatem jeszcze przed ogłoszeniem dokumentu *ePolska. Plan działania na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001–2006* (2001), firma ta współuczestniczyła w globalnym projekcie edukacyjnym iSzkoła, w ramach którego stworzyła serię multimedialnych podręczników *eduROM* (informacje za: <http://www.ydp.pl/o-nas/#history> (dostęp 14.07.2017)). Reprezentatywnym przykładem zmiany społecznego stosunku do cyfryzacji szkolnictwa i postrzegania możliwości wykorzystania w dydaktyce nowych technologii pozostają obserwacje Barbary Kędzierskiej, z których wynika, że w latach 1996–2003 blisko dwukrotnie wzrosła liczba nauczycieli korzystających z możliwości cyfrowych technologii (z 50% do ponad 95%); zob.: też, *Kompetencje informatyczne w kształceniu ustawicznym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 191. Współ z coraz powszechniejszą w latach 1990–1999 modą na gry komputerowe, dane te uświadamiają, w jaki sposób młode pokolenie mentalnie wkraczało w rzeczywistość społeczeństwa wiedzy zarówno dzięki edukacji formalnej, jak i nieformalnej. Co więcej: w eksperymentalnym nurcie sztuki awangardowej, związanej z *digital art/ net art*, dostrzegamy legitymizację społecznych praktyk i traktowanie ich jako interpretacyjnego punktu odniesienia dla instalacji artystycznych (zob. E. Wójtowicz, *Net art*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2008). Istotne pozostają też uwagi na temat informatyzacji i edukacji informatycznej w projekcie reformy szkolnej z 1998 roku. W publikacji *Reforma systemu edukacji. Projekt* (Warszawa 1998) pojawia się ścieżka międzyprzedmiotowa *Edukacja informacyjna*, obejmująca naukę podstawowych zachowań niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym (zob. tamże, s. 186). Taką też rolę pełnił przygotowany dla II–IV etapu edukacyjnego przez zespół autorów program kursu technologii informacyjnej; obejmował on m.in. postępowanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, wyszukiwanie i wartościowanie informacji w sieci internetowej, przygotowywanie prostych prezentacji komputerowych (zob. E. Gurbiel, G. Hardt-Olejniczak, E. Kołczyk, H. Krupnicka, M.M. Sysło, *Edukacja informatyczna w kształceniu ogólnym. Program nauczania dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*, WSiP, Warszawa 1998, s. 31–40). Szerzej na temat tego okresu i charakterystycznego dla niego zauroczenia technologiami cyfrowymi

dokument istotny przede wszystkim dlatego, że koresponduje z inicjatywami europejskimi, m.in. „eEurope – an Information Society for All” („eEurope – Społeczeństwo Informacyjne dla wszystkich”, 1999) oraz „eEurope+” (2001)<sup>20</sup>.

W jednym z jego modułów – *Inwestowaniu w ludzi i umiejętności* – pojawia się odrębny rozdział, poświęcony edukacji w epoce cyfrowej<sup>21</sup>. Celem nadrzędnym edukacji ma stać się – w myśl założeń planu – taki model nauczania/uczenia się, w którym wykorzystane zostaną możliwości cyfrowych mediów, zwłaszcza związane z e-learningiem w jego nurcie „nauczania na odległość”, wykorzystującym media społecznościowe i przenośne urządzenia komunikacyjne (M-learning; *mobile learning*)<sup>22</sup>. Wprowadzają one w edukacji nową jakość, pozwalając – co podkreśla Piotr Karaś – na tworzenie nowych sytuacji dydaktycznych, ponieważ umożliwiają dostęp do materiałów dydaktycznych w dowolnym miejscu i czasie<sup>23</sup>.

„Nauczanie na odległość” traktowane jest w omawianym tu dokumencie jako *remedium* na społeczne wykluczenie jednostek pochodzących przede wszystkim z małych środowisk i takich, które nie mają – z różnych względów – możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Czytamy:

Zdalna edukacja jest ważnym elementem nowoczesnego systemu edukacji, tym bardziej, że adresowana jest głównie do osób dążących do podniesienia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, osób bezrobotnych, młodzieży z ubogich

---

zob. J. Laszkowska, *Instytucja szkoły wobec fenomenu Internetu*, w: *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 100–109.

20 Szerzej zob.: M. Gutowska, *eEurope – realizacja idei Społeczeństwa Informacyjnego w Unii Europejskiej i w Polsce*, 2004, [http://waw.warszawa.mazowsze.pl/eeurope/e-europe.html#\\_Toc44411880](http://waw.warszawa.mazowsze.pl/eeurope/e-europe.html#_Toc44411880) (dostęp 14.07.2017).

21 Zob. *ePolska. Plan działania na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001–2006*, Warszawa Ministerstwo Gospodarki, 2001, s. 19–23; możliwość lektury on-line: <http://www.cyfrowyurząd.pl/gfx/cyfrowyurząd/files/iza/epolska.pdf> (dostęp 14.07.2017). Na temat europejskich programów zmierzających do stworzenia społeczeństwa informacyjnego zob. *Społeczeństwo Informacyjne w Europie*, <http://kbn.icm.edu.pl/gsi/europa.htm> (dostęp 18.07.2017).

22 Zob. H. Crompton, *A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education*, w: *Handbook of mobile learning*, Z.L. Berge, L.Y. Muilenburg, Routledge, Florence 2013, s. 4 („learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices”). Sposób wykorzystania mediów społecznościowych (m.in. Facebooka, Naszej-Klasy) w dydaktyce omawia Katarzyna Blak; zob. też, *Portale społecznościowe jako narzędzie edukacyjne*, w: *Człowiek – media – społeczeństwo*, red. E. Musiał, I. Pulak, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011, s. 43–48.

23 Zob.: P. Karaś, *Edukacja mobilna jako poszerzone środowisko edukacyjne*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 134.

rodzin i środowisk wiejskich o utrudnionym dostępie do wiedzy oraz do osób niepełnosprawnych<sup>24</sup>.

Aby móc zrealizować tak postawione zadanie konieczne jest – według autorów projektu – działanie wielokierunkowe: przygotowaniu zaplecza technologicznego (w postaci rozbudowy sieci internetowej oraz wyposażenia szkół w sprzęt komputerowy) towarzyszyć miała edukacja nauczycieli (wyrażająca się m.in. modyfikacją programów studiów nauczycielskich poprzez wzbogacenie ich o dodatkowe przedmioty z zakresu posługiwania się nowymi technologiami w pracy z uczniem) oraz tworzenie baz zasobów edukacyjnych (np. tematycznych portali edukacyjnych i multimedialnych aplikacji edukacyjnych). Nie mniejszą rolę w polityce cyfryzacji odgrywa edukacja społeczna dzięki uczynieniu z bibliotek multimedialnych centrów informacji<sup>25</sup>. Jest to istotne przede wszystkim w małych ośrodkach wiejskich, w których szkolna biblioteka odgrywa rolę kulturotwórczą<sup>26</sup>.

Kolejne projekty ministerialne – stworzone zarówno przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji jak i Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji (istniejące w latach 2011–2015; obecnie Ministerstwo Cyfryzacji) oraz Rady do Spraw Informatyzacji Edukacji – uszczegółowiają zakreślone w dokumencie *ePolska. Plan działania na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001–2006* dyrektywy i dookreślając sposoby osiągania poszczególnych celów, jakie pojawiły się w projekcie z 2001 roku. Tym, co charakteryzuje zapisy w nowszych rozporządzeniach, jest akcentowanie szczególnych związków, jakie zachodzą między gospodarką i edukacją w społeczeństwie wiedzy. Przykładem służą uwagi dotyczące źródeł pozyskiwania

<sup>24</sup> *ePolska...*, s. 21. Na temat „nauczania na odległość” zob.: A. Stecyk, *Wiedza i nauczanie elektroniczne w społeczeństwie informacyjnym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne problemy usług” 2010, nr 57: *E-gospodarka w Polsce. Stan obecny i perspektywy rozwoju*, cz. I, s. 44–47; P. Karaś, *Edukacja...*, s. 133–139.

<sup>25</sup> Zob. *ePolska...*, s. 21. Grzegorz Gmiterek, pisząc o zmieniającej się roli bibliotek we współczesnej rzeczywistości podkreśla walory wynikające z ich jej technicyzacji: „Dzisiejsza biblioteka jest nowoczesnym centrum informacyjnym, miejscem kreatywności, innowacyjności i współpracy” (tenże, *Nowe technologie w bibliotekach*, „Poradnik Bibliotekarza” [dodatek]: *Nowe technologie w bibliotece*, s. 4; [http://poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/nowe\\_tehnologie\\_net.pdf](http://poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/nowe_tehnologie_net.pdf) (dostęp 14.07.2017)). Na temat postępów w cyfryzacji bibliotek zob. *Działania MKiDN w latach 2008–2015*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2015, s. 137; możliwość lektury on-line: [http://www.mkidn.gov.pl/media/\\_img/raport/Raport\\_MKiDN\\_MINISTERSTWO.pdf](http://www.mkidn.gov.pl/media/_img/raport/Raport_MKiDN_MINISTERSTWO.pdf) (dostęp 18.07.2017).

<sup>26</sup> Zob. B. Mruk, *Kulturotwórcza rola biblioteki w małych środowiskach na przykładzie biblioteki w Tarnowie Opolskim*, „Pomagamy Sobie w Pracy. Opolski Kwartalnik Informacyjno-Metodyczny” 2008, nr 4, s. 57; B. Staniów, *Biblioteka szkolna dzisiaj*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012, s. 187–194.

funduszy na szerokopasmowy szkolny Internet, niezbędny dla edukacji w społeczeństwie informacyjnym<sup>27</sup>. Pierwotnie jako źródło finansowania projektowano dostęp do sieci internetowej o dużej przepustowości danych w placówkach edukacyjnych (głównie gimnazjach) wyszczególniono ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej i organizacje pozarządowe<sup>28</sup>.

Tymczasem w projekcie *Strategia informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska na lata 2004–2006* (2003), opracowanym przez Ministerstwo Nauki i Cyfryzacji czytamy:

Należy dążyć do sytuacji, w której przynajmniej szkoły średnie mogą zaoferować uczniom zajęcia, w czasie których każdy uczeń ma do dyspozycji odrębny komputer. Ponadto istniejące pracownie powinny być dostępne po lekcjach w ramach kół zainteresowań lub jako „otwarte pracownie komputerowe”. Z powodu sytuacji budżetu, integralną częścią projektu powinno być poszukiwanie sponsorów. W szczególności należy pozyskiwać operatorów telekomunikacyjnych do preferencyjnego traktowania szkół korzystających z Internetu<sup>29</sup>.

Przyzwolenie na partycypację sektora prywatnego w rozbudowie dostępu szkół do Internetu to nie tylko – i nie przede wszystkim – przejaw „ekonomicznej *Realpolitik*” ze strony ministerstw odpowiedzialnych za stworzenie w Polsce podstaw społeczeństwa informacyjnego. Wprzęgnięcie gospodarki w służbę edukacji

27 Zob. A. Rychlik, *Budowa i eksploatacja szerokopasmowego dostępu do Internetu jako podstawy organizacji społeczeństwa informacyjnego*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. E. Musiał, I. Pulałak, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011, s. 336–353.

28 Zob.: *ePolska...*, s. 22–23. Takie postrzeganie źródeł finansowania procesu komputeryzacji szkoły zdaje się zbieżne z niegdysiejszymi deklaracjami Jerzego Chetchowskiego, współodpowiedzialnego za przygotowanie szkolnictwa do przyjęcia mikrokomputera Junior. W jednej z wypowiedzi deklarował on: „Sprawę Juniora [...] należy traktować w kategoriach patriotycznego obowiązku wobec szkolnictwa, a nie interesu” (za: R. Poznański, *Junior...*, s. 4). Powyższe uwagi nie oznaczają, że nie mamy do czynienia z upolitycznieniem procesu informatyzacji społeczeństwa (a pośrednio i edukacji). Przeciwnie: hasło edukacji medialnej pojawia się regularnie w kampaniach poszczególnych komitetów wyborczych. Piotr Boroń łączy je z wizją nie tylko programu politycznego poszczególnych kandydatów na parlamentarzystów i prezydenta RP, ale i obrazem nowoczesności, jaki można wysnuć z ich obietnic; zob.: tenże, *Wątki edukacji medialnej w zapowiedziach komitetów wyborczych do Parlamentu RP*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2014, s. 47–58; tenże, *Wątki edukacji medialnej w kampaniach prezydenckich w Polsce w latach 1989–2010*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 37–46.

29 *Strategia informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska na lata 2004–2006*, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2003, s. 33; możliwość lektury on-line: [http://kaznowski.blox.pl/resource/strategia\\_informatyzacji\\_rp.pdf](http://kaznowski.blox.pl/resource/strategia_informatyzacji_rp.pdf) (dostęp 14.07.2017).

(a zarazem urealnienie programów nauczania tak, aby odpowiadały na zapotrzebowanie różnych gałęzi przemysłu i sektora usług) jest przejawem świadomości relacji między ekonomią, nauką i gospodarką, na które wskazywał już Machlup, badając owe powiązania w społeczeństwie amerykańskim<sup>30</sup>.

Tymczasem w ogłoszonym w 2006 roku przez Justynę Osiecką-Chojnącką sprawozdaniu pt. *Komputeryzacja szkolnictwa. Sytuacja w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej* czytamy o niedostatecznym (jakkolwiek stopniowo zwiększającym się) wyposażeniu polskich szkół w sprzęt komputerowy i braku przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć edukacyjnych z wykorzystaniem technologii informacyjnych<sup>31</sup>. Co istotne, zastrzeżenia te pojawiają się w opublikowanym dwa lata później dokumencie pt. *Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do roku 2013* (2008) do podejmowanych w latach 2001–2008 działań, mających na celu stworzenie podstaw społeczeństwa informacyjnego:

Wśród słabych stron mogących hamować rozwój społeczeństwa informacyjnego w Polsce wymienić należy niski stopień wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w szkolnictwie, niedostateczne powiązanie systemu edukacji z potrzebami rynku pracy oraz niski wskaźnik kształcenia ustawicznego wśród dorosłych<sup>32</sup>.

Uwaga ta zaskakuje tym bardziej, że w dokumencie, będącym punktem odniesienia dla późniejszych projektów za priorytet uznano cyfryzację i edukację permanentną jako ścieżki rozwoju społeczeństwa wiedzy<sup>33</sup>. Nieprzypadkowo przecież

---

30 Zob. F. Machlup, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton University Press, Princeton 1962, s. 51–206. Co istotne: Machlup pisze o dwu „aktywnościach” ewoluowanych przez kombinacje wiedzy i gospodarki: nowa wiedza stymuluje aktywność badaczy, a zarazem postęp technologiczny i gospodarczy („Research and knowledge about how things are, or things could be made, is originated in the mind of the researcher, discover, inventor, or developer; and secondly, this knowledge is produced also in the minds of others”; tamże, s. 145).

31 Zob.: J. Osiecka-Chojnaćka, *Komputeryzacja szkolnictwa. Sytuacja w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej*, Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 2006, s. 14–15; możliwość lektury on-line: [http://biurosej.gov.pl/teksty\\_pdf\\_06/i-1253.pdf](http://biurosej.gov.pl/teksty_pdf_06/i-1253.pdf) (dostęp 18.07.2017).

32 *Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do roku 2013*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa, 2008, s. 6.

33 Na istotność komputeryzacji oświaty wskazują też wyniki badań ankietowych Krystyny Polańskiej; zob.: też, *Ocena i skutki komputeryzacji w Polsce w świetle opinii badanych studentów*, w: *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. Dylematy cywilizacyjno-kulturowe*, red. L.H. Haber, Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2002, s. 469–476. Krytycznie wobec postulatów niewystarczającej informatyzacji polskiej szkoły odniósł się Piotr Soszyński, wskazując na ideologizację tego procesu; zob.: tenże, *Cyberkonformizm. Komputeryzacja szkoły jako gra pozorów*, „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7, s. 76–82; w kontrapunkcie do tego

w module projektu *ePolska...*, poświęconym pracy zawodowej w gospodarce społeczeństwa opartego na wiedzy czytamy:

Doświadczenia krajów wysoko rozwiniętych pod względem ekonomicznym dowodzą, że sukcesy gospodarcze, wysoka pozycja tych krajów na rynku światowym i konkurencyjność gospodarek w coraz większym stopniu zależą od poziomu wiedzy społeczeństwa oraz umiejętności tworzenia i wykorzystywania wiedzy technicznej, ekonomicznej, informatycznej *etc.* w procesach gospodarczych. Gospodarki krajów wysoko rozwiniętych oparte są o rosnące zasoby ludzi dobrze wykształconych, posiadających umiejętności twórcze i innowacyjne, co jest niezbędnym warunkiem postępu technicznego, gospodarczego i społecznego<sup>34</sup>.

Zawarte w *Strategii rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2007–2013* (2007) wyniki analizy SWOT podjętych w latach 2001–2006 działań związanych z cyfryzacją społeczeństwa wskazują na istotność barier natury ekonomicznej w rozwoju społeczeństwa wiedzy. Należą do nich przede wszystkim wysokie koszty urządzeń cyfrowych i usług telekomunikacyjnych w relacji do zarobków oraz monopolizacja rynku programów i systemów operacyjnych przez jedną firmę<sup>35</sup>. Z kolei w dokumencie *Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do roku 2013* (2008) nacisk położony został na ograniczanie wykluczenia cyfrowego dzięki znoszeniu barier edukacyjnych, ekonomicznych i geograficznych, czyli – *de facto* – powtórzono postulaty zawarte w projekcie *ePolska...* oraz założenia przyświecające realizowanemu w latach 2012–2013 programowi *Cyfrowa Szkoła*<sup>36</sup>. Nie inaczej dookreślone pozostają cele operacyjne w najnowszym dokumencie Ministerstwa Cyfryzacji, *Programie zintegrowanej informatyzacji państwa* (2016), w którym pojawia się moduł pt. *Katalog rekomendowanych e-usług*<sup>37</sup>.

---

Soszyńskiego stoją obserwacje Janusza Janczyka, piszącego o obawach nauczycieli związanych z wprowadzeniem do szkół technologii informacyjno-komunikacyjnych; zob.: tenże, *Wybrane meandry procesów cyfryzacji polskiej oświaty*, „Dydaktyka Informatyki” 2017, nr 12, s. 87–93.

<sup>34</sup> *ePolska...*, s. 24.

<sup>35</sup> Zob. *Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2007–2013*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2007, s. 54.

<sup>36</sup> Zob. *Sprawozdanie z rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych „Cyfrowa Szkoła”*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2014, możliwość lektury on-line: [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/02/sprawozdaniecyfrowaszkoła-przyjetepze-zrm25\\_02\\_2014.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/02/sprawozdaniecyfrowaszkoła-przyjetepze-zrm25_02_2014.pdf) (dostęp 18.07.2017); *Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do roku 2013...*, s. 5.

<sup>37</sup> Zob. *Program zintegrowanej informatyzacji państwa*, Ministerstwo Cyfryzacji, Warszawa 2016, s. 108–123 (edukacji dotyczą propozycje na s. 119); możliwość lektury on-line: [https://mc.gov.pl/files/program\\_zintegrowanej\\_informatyzacji\\_panstwa\\_1.pdf](https://mc.gov.pl/files/program_zintegrowanej_informatyzacji_panstwa_1.pdf) (dostęp 17.07.2017). Szczególny

\* \* \*

Jaka wizja polskiej szkoły wyłania się z ministerialnych rozporządzeń i dokumentów? Pytanie to – z uwagi na rolę szkoły w socjalizacji jednostek – pośrednio dotyczy kształtu społeczeństwa przyszłości<sup>38</sup>. Jest ono tym bardziej istotne, że – w myśl supozycji Lechosława Hojnackiego – szkoła pozostaje wobec nowych technologii najczęściej bezradna, co sprawia, że dystans między instytucją edukacyjną a środowiskiem, w którym ona funkcjonuje, zaczyna rosnąć<sup>39</sup>. Zarazem jednak, o czym przekonuje Katarzyna Borawska-Kalbarczyk to właśnie w szkole uczeń znajduje najbardziej dogodny warunki zdobywania wiedzy<sup>40</sup>.

Podczas lektury opracowań i projektów dotyczących cyfryzacji edukacji zwraca uwagę przede wszystkim akcentowane w nich kreatywne wykorzystanie możliwości oferowanych przez technologie cyfrowe<sup>41</sup>. Pozostaje to zgodne zresztą z przeniesieniem uwagi w edukacji z kompetencji „twardych” (tj. związanych z wysoce specjalistyczną wiedzą) na „miękkie” (czyli zasoby wiedzy, umiejętności i postaw decydujących o przewadze konkurencyjnej jednostki, wyrażającej się m.in. w komunikatywności, umiejętności współpracy, przedsiębiorczości)<sup>42</sup>. Taki kierunek przemian edukacyjnych może budzić uzasadniony niepokój, bowiem umiejętno-

---

nacisk położono w dokumencie na możliwości związane z Naukową i Akademicką Siecią Komputerową (NASK) definiowaną jako instytut badawczo-edukacyjny, w ramach pracy którego (w tzw. Akademii NASK) prowadzone są szkolenia i inicjatywy edukacyjno-popularyzatorskie; zob.: tamże, s. 99.

- 38 Interesującą perspektywę lekturową osiągamy dzięki wykorzystaniu założeń krytyki retorycznej. W myśl supozycji Jakuba Z. Lichańskiego *τέχνη ρητορική* pozwala nie tylko na odwołanie intencji autora wypowiedzi, lecz również jego sposobu wyrażania i wartościowania rzeczywistości (zob. tenże, *Retoryka. Historia – Teoria – Praktyka*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007, t. 1, s. 76–77).
- 39 Zob. L. Hojnacki, *Szkoła wobec nowych technologii – między szansą a zagrożeniem*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. E. Musiał, I. Pulak, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011, s. 125.
- 40 Zob. K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2015, s. 459.
- 41 Zob. K. Majewska, *Ocena użyteczności tablicy multimedialnej. Przegląd wyników badań*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2011, nr 9, s. 29–32; też, *Efektywność interaktywnej formy nauczania z użyciem tablicy multimedialnej*, „e-mentor” 2016, nr 1, s. 31–39 (możliwość lektury on-line: [https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/3094/Efektywnosc\\_interaktywnego\\_nauczania.pdf?sequence=1](https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/3094/Efektywnosc_interaktywnego_nauczania.pdf?sequence=1) (dostęp 24.08.2017)).
- 42 Zob. B. Kromer, *Rozwój kompetencji jako podstawa zwiększania efektywności działalności organizacji*, „Zarządzanie i Finanse” 2013, nr 1, s. 371–390. Oczywiście samo kształcenie kompetencji „miękkich” w szkole nie wystarcza, jeśli nie będzie wspierane edukacją nieformalną; zob.: K. Warzecha, *Komputer z dostępem do Internetu jako nieodzowne wyposażenie współczesnych gospodarstw domowych – cele korzystania oraz zagrożenie uzależnieniem*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pragmata tes Oikonomias” 2013, z. VII, s. 87–98.



ści nie zastąpią wiedzy. Zarazem jednak kompetencje „miękkie” pozostają kluczowe dla szybkiego przyswajania potrzebnych w danym momencie informacji; w tym rozumieniu można by zatem zdolność do uczenia się określić jako meta-kompetencję, tj. umiejętność nadrzędną wobec innych<sup>43</sup>.

Innym zagrożeniem społecznym wydaje się wpisane w projekty położenie nacisku na depersonalizację kontaktów międzyludzkich poprzez zastąpienie ich „e-usługami”. W konsekwencji jednak proces ten – jakkolwiek usprawniający w istotny sposób komunikację obywatela z instytucjami życia publicznego – prowadzi jednak do dehumanizacji relacji komunikujących się z sobą jednostek<sup>44</sup>. Niebezpieczeństwo takie związane z „nauczaniem na odległość”, wynika z braku (bądź poważnie ograniczonej) możliwości „wychowania na odległość”<sup>45</sup>. Aktualnie zatem

43 Zob. E. Musiał, *Rola nauczyciela w kontekście nowej kultury uczenia się*, w: *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym – teoria i praktyka*, red. H. Batorowska, Z. Kwiasowski, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2016, s. 225.

44 Zob. A. Grabowska, *Rodzina wobec przemocy w Internecie*, w: *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 100–108; R. Solecki, *Funkcjonowanie pokolenia cyfrowego w środowisku rówieśniczym*, w: *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja. Dylematy społeczności cyfrowej*, red. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 181–192. Nie można zapominać o rewersie sygnalizowanego tu zjawiska, jakim pozostaje wyalienowanie jednostek mających utrudniony dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych; zob. M. Musiał, *Implikacje edukacyjne i społeczne wykluczenia cyfrowego dzieci/nastolatków w wieku drugiego etapu edukacyjnego*, w: *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja...*, s. 153–162.

45 Znamienne pod tym względem jest ambiwalentne postrzeganie konektywizmu, zarówno jako szansy edukacyjnej, jak i zagrożenia wynikającego z braku akcentowania w nim wymiaru etycznego; zob. M. Suwara, *O nowej wychowawczej roli Internetu*, w: *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 112–117; H. Batorowska, *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2009, s. 73; A. Mlekodaj, B. Zgama, *Aksjologiczna i dydaktyczna perspektywa wykorzystania Internetu w praktyce szkolnej*, w: *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 105–114. Jednakże codzienna praktyka i popularność, jaką cieszą się portale „Chomik.pl” i „Torrenty.org”, wskazują na społeczną akceptację dla zachowań niezgodnych z prawem; zob.: M. Svensson, S. Larsson, *Social Norms and Intellectual Property: Online Norms and the European Legal Development*, Department of Sociology of Law Lund University, Lund 2009, s. 59; P. Toczyski, *Aktywni internauci – perspektywa zarządzania doświadczeniem*, w: *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści. Raport z badań*, Centrum Cyfrowe, Warszawa 2012, s. 89–92 (możliwość lektury on-line: [https://creativecommons.pl/wp-content/uploads/2012/01/raport\\_obiegi\\_kultury.pdf](https://creativecommons.pl/wp-content/uploads/2012/01/raport_obiegi_kultury.pdf) (dostęp 24.08.2017)); M. deKaminski, M. Svensson, S. Larsson, J.A. Olsson, K. Rönkkö, *Studying Norms and Social Change in a Digital Age: Identifying and Understanding a Multisensational Gap Problem*, w: *Social and Legals Norms. Towards a Socio-legal Understanding of Normativity*, red. M. Baier, Routledge, London–New York 2016, s. 309–331; *Analiza wpływu zjawiska piractwa treści video na gospodarkę w Polsce*, PwC,

brzmia zastrzeżenia Marka Konieczniaka, postrzegającego proces cyfryzacji szkoły w sposób ambiwalentny<sup>46</sup>. Rację przeto mają badacze, podkreślający konieczność kształtowania w nowej, „cyfrowej” szkole świadomości społecznej szans i zagrożeń wynikających z obecności technologii w codziennym życiu jej użytkowników<sup>47</sup>. Charakter owych zagrożeń w obrazowy sposób ukazał niegdyś Stanisław Bortnowski, kreśląc w minorowej tonacji obraz „cywilizacji (cyber)technologicznego chaosu”: „Internet już jest i będzie przerażającym śmietnikiem informacyjnym. [...] utrwali stereotypy, błędy i przekłamania informacyjne. [...] Internet zamknie nas w czterech ścianach pokoju, odizoluje od bliźnich, uprzedmiotowi wszystko i wszystkich”<sup>48</sup>. Do takiego obrazu przyszłości poddanej dyktatowi nowych mediów należy dodać ostrzeżenia neurobiologów, akcentujących wpływ korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych na rozwój mózgu ich użytkownika. W procesie tym nie tylko przecież tworzone są nowe sieci neuronalne, ale i ulegają degradacji te połączenia, które rozwijałyby się podczas zdobywania wiedzy tradycyjnymi (tu w rozumieniu: „nie za pomocą komputera i Internetu”) metodami<sup>49</sup>.

---

b.m.w. 2014, [https://www.pwc.pl/pl/publikacje/piractwo/analiza\\_wplywu\\_zjawiska\\_piractwa\\_tresci\\_wideo\\_na\\_gospodarke\\_w\\_polsce\\_raport\\_pwc.pdf](https://www.pwc.pl/pl/publikacje/piractwo/analiza_wplywu_zjawiska_piractwa_tresci_wideo_na_gospodarke_w_polsce_raport_pwc.pdf) (dostęp 24.08.2017). Fenomen ten można interpretować przez pryzmat społecznie wyobrażanej „zaradności”, usprawiedliwiającej osiągnięcie w nielegalny sposób doraźnego zysku (zob.: T. Rakowski, *Łowcy, zbieracze, praktycy niemocy, słowo/obraz terytoria*, Gdańsk 2009, s. 187; badacz opisuje zjawisko m.in. nielegalnego odzysku złomu i wydobywania węgla, jednak mechanizm pozostaje tożsamy).

<sup>46</sup> Zob.: M. Konieczniak, *Cyfryzacja szkoły a jakość edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 11–12, s. 60–65.

<sup>47</sup> Zob.: J. Bednarek, *Nowe wyzwania społeczno-edukacyjne cyfrowej szkoły*, „TRENDY. Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2013, nr 4, s. 20; <http://bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=573&dirids=1> (dostęp 18.07.2017); A. Siemińska-Łosko, *Negatywne implikacje wprowadzenia technologii informacyjnej do edukacji*, w: *Wybrane aspekty technologii informacyjnej w edukacji*, red. D. Siemieniecka, A. Siemińska-Łosko, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 86–106; M. Trzcńska-Król, *Zagrożenia wynikające z użytkowania technologii informacyjnych*, w: *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja...*, s. 209–223.

<sup>48</sup> S. Bortnowski, *Boję się INTERNETU!*, „Polonistyka” 2000, nr 1, s. 54. Co więcej, wraz z rozwojem cyfryzacji, zaczynają ingerować one nie tylko w społeczne relacje interpersonalne, ale i biologiczny wymiar funkcjonowania jednostki; tym samym zaś technika aktualizuje niegdyśiejsze dylematy etyczne, które – z uwagi na potencjalne możliwości technologii cyfrowych – wymagają poszukiwania nowych odpowiedzi. Znaczące pod tym względem pozostają pytania stawiane przez filozofię nauki – zob.: A. Kiepas, *Etyka jako czynnik ekorozwoju w nauce i technice*, „Problemy Ekorozwoju” 2006, nr 2, s. 77–86; A. Żok, *Etyka posthumanizmu*, „Poznańskie Zeszyty Humanistyczne” 2014, t. XXII, s. 40–43; G. Böhme, *Cywilizacja naukowo-techniczna*, przekł. A. Romaniuk, „Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne” 2014, t. 2, s. 403–419.

<sup>49</sup> Zob.: E. Zawisza, *Nowe media a mózg dziecka w rozwoju poznawczym – primum non nocere*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 408; M. Kozielska, *Wpływ Internetu na aktywność mózgu i procesy poznawcze człowieka*, w: *Edukacja a nowe technologie w kultu-*

*Remedium* na ową sytuację jest – akcentowana już w programie Cyfrowa Szkoła – integracja technologii cyfrowych z programami nauczania<sup>50</sup>. Istotne też pozostaje takie kształcenie kompetencji zawodowych nauczycieli, aby potrafili oni dostosować przekazywane treści do mentalnych możliwości swych podopiecznych<sup>51</sup>. O tym, do jakiego stopnia szkolenie w zakresie wykorzystania w edukacji nowych mediów pozostaje istotnym aspektem cyfryzacji szkoły, świadczy osobna uwaga, jaką poświęcono modułowi „e-nauczyciel” w projekcie „Cyfrowa Szkoła”<sup>52</sup>. Uwagi na ten temat pojawiają się zresztą nie tylko w publikacjach dotyczących bezpośrednio szkoły i edukacji, ale i w szerszych projektach, przybliżających plany cyfryzacji społeczeństwa jako jednego z „zadań kluczowych”, np. w *Strategii rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2007–2013*<sup>53</sup>.

Nie mniej jednak ważniejsze niż edukacja cyfrowa nauczycieli może okazać się wprowadzenie do programów szkolnych podstaw retoryki, traktowanej jako

---

rze, informacji i komunikacji, red. D. Siemieniecka, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 167–178; J. Adamkiewicz, *Nowe technologie informacyjne w edukacji. Niekoniecznie „cyfrowa demencja”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 86–90. Nadal otwarta pozostaje też kwestia, czy (i do jakiego stopnia) nowe technologie uzależniają swych posiadaczy na podobieństwo używek (zob.: M. Jędrzejko, *Czy cybertechnologie uzależniają? – spory nie tylko pedagogiczne*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2014, s. 153–164).

- 50 Zob.: G. Gregorczyk, *Technologia informacyjno-komunikacyjna (TIK) w edukacji. Wskazanie problemów, które mogą mieć niekorzystny wpływ na wykorzystywanie nowoczesnych technologii w edukacji*, w: „*Cyfrowa Szkoła*”. *Założenia komponentu badawczego*, red. A. Sekuła, Centrum Cyfrowe Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2012, s. 123, <http://mc.bip.gov.pl/rok-2012/zalozenia-komponentu-badawczego-cyfrowa-szkola.html> (dostęp 18.07.2017).
- 51 Wyjściem naprzeciw owym potrzebom są studia podyplomowe zorganizowane przez Zakład Systemów Informatycznych Katedry Zarządzania Politechniki Lubelskiej; zob.: J. Smółka, R. Skrzypa, *Technologie informacyjne w nauczaniu – studia podyplomowe doskonalące nauczycieli*, w: *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, red. J. Migdałek, M. Zając, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 133–141.
- 52 Zob. *Sprawozdanie z rządowego programu...*, s. 5–7. Poszerzeniu kompetencji nauczyciela służą również projekty realizowane w ramach Akademii e-Nauczyciela przez Centrum Nowoczesnych Metod i Technologii Edukacyjnych w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej (zob.: <http://wsb.edu.pl/index.php?p=m&idg=aen,1553> (dostęp 12.09.2017)). Co istotne: kompetencje te nie zastępują, lecz jedynie wspomagają umiejętności, którymi powinien odznaczać się nauczyciel, niezależnie od tego, czy pracuje metodami „tradycyjnymi”, czy za pomocą narzędzi cyfrowych; wskazuje na to zestawienie nauczycielskich kompetencji psychospołecznych, niezbędnych – zdaniem Aleksandry Knych – do prowadzenia „nauczania na odległość”; zob.: taż, *Wybrane kompetencje nauczyciela w zakresie e-learningu*, „*Journal of Technology and Information Education*” 2012, nr 3, s. 88–90.
- 53 Zob. *Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2007–2013...*, s. 15.

zorientowanie na komunikację i uniwersalność<sup>54</sup>. Dopiero bowiem wówczas, gdy uczniowi stworzone zostaną możliwości rozwoju kompetencji językowo-społecznych, zasadna będzie kontynuacja procesu cyfryzacji szkoły w takim stopniu, w jakim zostało to określone w nowej, obowiązującej od 1 września 2017 roku podstawie programowej, w której czytamy:

Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach<sup>55</sup>.

Nie chodzi zatem, by ograniczyć, bądź uniemożliwić uczniowi kontakt z komputerem i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi jako narzędziem edu-

---

54 Zob. B. Bogołębska, *Współczesne polskie badania nad retoryką i jej zastosowaniami*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica” 2005, nr 7, s. 5. Nowa podstawa programowa, przygotowana w związku z reformą szkolnictwa w 2017 roku częściowo rozwiązuje kwestię obecności retoryki w szkole, wprowadzając jej elementy na drugim etapie kształcenia (klasy 4–8); zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, „Dziennik Ustaw” 2017, poz. 356. Zob. też: *Podstawa programowa. Język polski. Szkoła podstawowa, klasy IV–VIII*, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa---jezyk-polski---szkola-podstawowa---klasy-iv-viii-.pdf> (dostęp 18.07.2017); A. Waśko, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej*, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/JEZYK%20POLSKI/Nowa%20podstawa%20oprogramowa%20języka%20polskiego%20dla%20kl.%20IV-VIII%20Szkoły%20podstawowej.%20Prezentacja.pdf> (dostęp 18.07.2017). Retoryka, definiowana w przywołanych tu dokumentach jako umiejętność komunikowania się, staje się odpowiedzią na postulaty Kazimierza Czerwińskiego, podkreślającego konieczność odnowienia namysłu nad fenomenologią spotkania w sytuacji szkolnej; zob.: tenże, *Zaniedbane aspekty komunikowania w edukacji szkolnej*, w: *Komunikowanie się w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Nowe trendy i obszary*, red. M. Okrasa, W.J. Maliszewski, M. Fiedor, Wydawnictwo Adam Marszałek – Wydawnictwo UMCS, Toruń–Lublin 2015, s. 59–74.

55 *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r.*..., s. 12. Sugerowana tu kolejność (pierwszeństwo retoryki przed cyfryzacją) pozostaje zgodna z traktowaniem *téchnē rhētoriké* jako „probierza” umiejętności posługiwania się językiem (zob. też B. Bogołębska, M. Worsowicz, *Retoryka i jej zastosowanie. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i innych kierunków humanistycznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016, s. 19).

kacyjnym, lecz aby sfunkcjonalizować go tak, jak cyfryzacja szkoły nie powinna być celem „samym w sobie”, lecz podporządkowana nadrzędnym celom dydaktycznym<sup>56</sup>. Sama bowiem obecność technologii informacyjno-komunikacyjnych pozostaje niewystarczająca, jeśli nie niesie z sobą świadomości swoich ograniczeń<sup>57</sup>.

## Bibliografia

Adamkiewicz Joanna, *Nowe technologie informacyjne w edukacji. Niekoniecznie „cyfrowa demencja”*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

*Analiza wpływu zjawiska piractwa treści video na gospodarkę w Polsce*, PwC, b.m.w. 2014, [https://www.pwc.pl/pl/publikacje/piractwo/analiza\\_wplywu\\_zjawiska\\_piractwa\\_tresci\\_wideo\\_na\\_gospodarke\\_w\\_polsce\\_raport\\_pwc.pdf](https://www.pwc.pl/pl/publikacje/piractwo/analiza_wplywu_zjawiska_piractwa_tresci_wideo_na_gospodarke_w_polsce_raport_pwc.pdf) [dostęp 24.08.2017].

- 56 Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r.*..., s. 26–27. Co istotne: nie wystarczą ogólnikowe deklaracje w rodzaju zapisanych w opracowaniach dotyczących przemian funkcji szkoły w dobie społeczeństwa informacyjnego; dla przykładu: „Cyfryzacja edukacji jest bardzo istotnym i niezbędnym środkiem do realizacji nadrzędnego celu edukacyjnego, jakim jest rozwój i dobro ucznia oraz nauczyciela. [...] Szkoły, które odnoszą sukcesy, to właśnie takie, które przede wszystkim zdefiniowały swój cel edukacyjny, a następnie realizując go wykorzystują technologię wszędzie tam, gdzie jest to potrzebne i uzasadnione” (*Cyfryzacja polskiej edukacji...*, s. 2); „[szkoła] powinna mądrze korzystać – na wszystkich przedmiotach – z dobrodziejstw technologii i przyczynić się do powiększania wirtualnych zasobów edukacyjnych” (*NMS. Nowy Model Szkoły*, oprac. A. Nizielski, Raciąż, b.d.w, s. 3; możliwość lektury on-line: [http://biblioteka.cyfrowaszkoła.waw.pl/biblioteka/dla\\_nauczycieli/pdf/nowy%20model%20szkoły.pdf](http://biblioteka.cyfrowaszkoła.waw.pl/biblioteka/dla_nauczycieli/pdf/nowy%20model%20szkoły.pdf) (dostęp 18.07.2017)). W kontekście tych wypowiedzi niepokój budzi komentarz Anny Beaty Kwiatkowskiej, jakim została opatrzona podstawa programowa przedmiotu informatyka, obowiązująca w zreformowanej szkole podstawowej od 1 września 2017 roku. Położony został w nim nacisk na aspekt techniczny, z pominięciem wymiaru wychowawczego edukacji: „Aby realizacja nowej podstawy programowej z informatyki przebiegała prawidłowo i prowadziła do spodziewanych osiągnięć, ważne jest zapewnienie uczniowi dostępu do komputera z odpowiednim oprogramowaniem i możliwością bezpiecznego połączenia z Internetem. Najlepiej byłoby zatem, aby w części dotyczącej programowania oraz przy realizacji innych zagadnień związanych z pracą przy komputerze edukacja informatyczna odbywała się w pracowni komputerowej przystosowanej do wieku dzieci” (taż, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu informatyka na I i II etapie edukacyjnym*, w: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Informatyka*, s. 28; <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowa-materialy-dla-nauczycieli.html> [wpis z dn. 13.06.2017; dostęp 27.09.2017]). W obliczu przemian cywilizacyjnych nie wystarczają bowiem deklaracje o wychowawczej roli szkoły i oraz jej miejscu w polityce edukacyjnej państwa (tamże, s. 8).
- 57 Zob.: W. Kwiatkowska, *Jak nauczać w sieci? – analiza dobrych praktyk*, w: *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycyzmu*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, t. II, s. 193.

- Batorowska Hanna, *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2009.
- Bednarek Józef, *Nowe wyzwania społeczno-edukacyjne cyfrowej szkoły*, „TRENDY. Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2013, nr 4, s. 15–23, <http://bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=573&dirids=1> [dostęp 18.07.2017].
- Bell Daniel, *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New York 1973.
- Blak Katarzyna, *Portale społecznościowe jako narzędzie edukacyjne*, w: *Człowiek – media – społeczeństwo*, red. Emilia Musiał, Irena Pulak, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011, s. 43–48.
- Bogołębska Barbara, *Współczesne polskie badania nad retoryką i jej zastosowaniami*, „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Litteraria Polonica” 2005, nr 7, s. 5–14.
- Bogołębska Barbara, Worsowicz Monika, *Retoryka i jej zastosowanie. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i innych kierunków humanistycznych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016.
- Böhme Gernot, *Cywilizacja naukowo-techniczna*, przekł. Adam Romaniuk, „Filozofia i Nauka. Studia Filozoficzne i Interdyscyplinarne” 2014, t. 2, s. 403–419.
- Borawska-Kalbarczyk Katarzyna, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
- Boroń Piotr, *Wątki edukacji medialnej w kampaniach prezydenckich w Polsce w latach 1989–2010*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. Janusz Morbitzer, Danuta Morańska, Emilia Musiał, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 37–46.
- Boroń Piotr, *Wątki edukacji medialnej w zapowiedziach komitetów wyborczych do Parlamentu RP*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. Janusz Morbitzer, Emilia Musiał, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2014, s. 47–58.
- Bortnowski Stanisław, *Boję się INTERNETU!*, „Polonistyka” 2000, nr 1, s. 54.
- Crompton Helen, *A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education*, w: *Handbook of mobile learning*, Zane L. Berge, Lin Y. Muilenburg, Routledge, Florence 2013, s. 3–14.
- Cyfryzacja polskiej edukacji. Wizje i postulaty*, oprac. Marlena Plebańska, Alek Tarkowski, b.m.w. 2016, [https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/07/cyfryzacja-polskiej-edukacji\\_final.pdf](https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/2016/07/cyfryzacja-polskiej-edukacji_final.pdf) [dostęp 14.07.2017].
- Czerwiński Kazimierz, *Zaniedbane aspekty komunikowania w edukacji szkolnej*, w: *Komunikowanie się w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Nowe trendy i obszary*, red. Marzena Okrasa, Wojciech J. Maliszewski, Marian Fiedor, Wydawnictwo Adam Marszałek–Wydawnictwo UMCS, Toruń–Lublin 2015, s. 59–74.
- de Kaminski Marcin, Svensson Mans, Larsson Stefan, Alkan Olsson Joanna, Rönkö Kari, *Studying Norms and Social Change in a Digital Age: Identifying and Understanding a Multisensational Gap Problem*, w: *Social and Legals Norms. Towards*

- a Socio-legal Understanding of Normativity*, red. Matthias Baier, Routledge, London–New York 2016, s. 309–331.
- Dobrowolski Zdzisław, *Koncepcja społeczeństwa informacyjnego Daniela Bella*, w: *Od informacji naukowej do technologii społeczeństwa wiedzy*, red. Barbara Sośńska-Kalata, Maria Przystek-Samokowa, Andrzej Skrzypczak, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2005, s. 87–105.
- Działania MKiDN w latach 2008–2015*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa 2015, [http://www.mkidn.gov.pl/media/\\_img/raport/Raport\\_MKiDN\\_MINISTERSTWO.pdf](http://www.mkidn.gov.pl/media/_img/raport/Raport_MKiDN_MINISTERSTWO.pdf) [dostęp 18.07.2017].
- ePolska. Plan działania na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001–2006*, Ministerstwo Gospodarki, Warszawa 2001, <http://www.cyfrowyurząd.pl/gfx/cyfrowyurząd/files/iza/epolska.pdf> [dostęp 14.07.2017].
- Furmanek Waldemar, *Szkoła w społeczeństwie wiedzy*, „Chowanna” 2012, t. 2: *Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy*, red. Stanisław Juszczak, s. 81–94.
- Gmiterek Grzegorz, *Nowe technologie w bibliotekach*, „Poradnik Bibliotekarza” [dodatek]: *Nowe technologie w bibliotece*, s. 4–8; [http://poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/nowe\\_tehnologie\\_net.pdf](http://poradnikbibliotekarza.pl/new/pliki/nowe_tehnologie_net.pdf) [dostęp 14.07.2017].
- Goban-Klas Tomasz, *Media i komunikowanie. Teorie i analizy prasy radia i telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Grabowska Agata, *Rodzina wobec przemocy w Internecie*, w: *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, red. Tadeusz Lewowicki, Bronisław Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 100–108.
- Gregorczyk Grażyna, *Technologia informacyjno-komunikacyjna (TIK) w edukacji. Wskazanie problemów, które mogą mieć niekorzystny wpływ na wykorzystywanie nowoczesnych technologii w edukacji*, w: „Cyfrowa Szkoła”. *Założenia komponentu badawczego*, red. Aleksandra Sekuła, Centrum Cyfrowe Ministerstwa Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2012, <http://mc.bip.gov.pl/rok-2012/zalozenia-komponentu-badawczego-cyfrowa-szkola.html> [dostęp 18.07.2017].
- Gurbiel Ewa, Hardt-Olejniczak Grażyna, Kołczyk Ewa, Krupnicka Helena, Sysło Maciej M., *Edukacja informatyczna w kształceniu ogólnym. Program nauczania dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum*, WSiP, Warszawa 1998.
- Gutowska Monika, *eEurope – realizacja idei Społeczeństwa Informacyjnego w Unii Europejskiej i w Polsce, 2004*, [http://waw.warszawa.mazowsze.pl/eeurope/e-europe.html#\\_Toc44411880](http://waw.warszawa.mazowsze.pl/eeurope/e-europe.html#_Toc44411880) [dostęp 14.07.2017].
- Hojnacki Lechosław, *Szkoła wobec nowych technologii – między szansą a zagrożeniem*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. Emilia Musiał, Irena Pulak, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011, s. 119–126.
- <http://kbn.icm.edu.pl/gsi/europa.htm> [dostęp 18.07.2017].
- Janczyk Janusz, *Wybrane meandry procesów cyfryzacji polskiej oświaty*, „Dydaktyka Informatyki” 2017, nr 12, s. 87–93.

- Jędrzejko Mariusz, *Czy cybertechnologie uzależniają? – spory nie tylko pedagogiczne*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. Janusz Morbitzer, Emilia Musiał, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2014, s. 153–164.
- Karaś Piotr, *Edukacja mobilna jako poszerzone środowisko edukacyjne*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. Janusz Morbitzer, Danuta Morańska, Emilia Musiał, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu 2015, s. 133–139.
- Kędzierska Barbara, *Kompetencje informatyczne w kształceniu ustawicznym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Kiepas Andrzej, *Etyka jako czynnik ekorozwoju w nauce i technice*, „Problemy Ekorozwoju” 2006, nr 2, s. 77–86.
- Knych Aleksandra, *Wybrane kompetencje nauczyciela w zakresie e-learningu*, „Journal of Technology and Information Education” 2012, nr 3, s. 88–90.
- Konieczniak Marek, *Cyfryzacja szkoły a jakość edukacji*, „Edukacja i Dialog” 2012, nr 11–12, s. 60–65.
- Kosman Marcin, *Nie tylko wiedźmin. Historia polskich gier komputerowych*, Wydawnictwo Open Beta, Warszawa-Marki 2015.
- Kozielska Maria, *Wpływ Internetu na aktywność mózgu i procesy poznawcze człowieka*, w: *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, red. Dorota Siemieniecka, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 167–178.
- Kromer Bożenna, *Rozwój kompetencji jako podstawa zwiększania efektywności działalności organizacji*, „Zarządzanie i Finanse” 2013, nr 1, s. 371–390.
- Kwiatkowska Anna Beata, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu informatyka na I i II etapie edukacyjnym*, w: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Informatyka*, s. 28; <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowa-materialy-dla-nauczycieli.html> [dostęp 27.09.2017].
- Kwiatkowska Wioletta, *Jak nauczać w Sieci? – analiza dobrych praktyk*, w: *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycyzmu*, red. Tadeusz Lewowicki, Bronisław Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, t. II, s. 182–195.
- Laszkowska Joanna, *Instytucja szkoły wobec fenomenu Internetu*, w: *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, red. Bronisław Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 100–109.
- Lewandowski Konrad T., *Termopile polskiej informatyki*, „Mówią Wieki” 2002, nr 12, s. 44.
- Lichański Jakub Z., *Retoryka. Historia – Teoria – Praktyka*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2007, t. 1.
- Machlup Fritz, *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, Princeton University Press, Princeton 1962.
- Majewska Kamila, *Efektywność interaktywnej formy nauczania z użyciem tablicy multimedialnej*, „e-mentor” 2016, nr 1, s. 31–39, <https://repozytorium.umk>.



- pl/bitstream/handle/item/3094/Efektywnosc\_interaktywnego\_nauczania.pdf?sequence=1 [dostęp 24.08.2017].
- Majewska Kamila, *Ocena użyteczności tablicy multimedialnej. Przegląd wyników badań*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2011, nr 9, s. 29–32.
- Malikowski Jacek, *Wyzwania, szanse i zagrożenia niesione przez niektóre trendy cywilizacyjne*, „Podstawy Edukacji” 2014, t. 7: *Trendy cywilizacyjne*, s. 85–123.
- Mastalerz-Kodzisz Adrianna, *Dynamika tworzenia społeczeństwa informacyjnego w latach 2001–2011 na przykładzie województw Polski*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2013, nr 32, s. 182–192.
- Mądra cyfryzacja szkoły, [http://www.e-math.pl/emath-skorka/materialy/Art3\\_Cyfryzacja.pdf](http://www.e-math.pl/emath-skorka/materialy/Art3_Cyfryzacja.pdf) [dostęp 18.07.2017].
- Mlekodaj Anna, Zgama Barbara, *Aksjologiczna i dydaktyczna perspektywa wykorzystania Internetu w praktyce szkolnej*, w: *Edukacja a nowe media*, red. Małgorzata Latoch-Zielińska, Iwona Morawska, Małgorzata Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 105–114
- Morbitzer Janusz, *Od motyki do komputera, czyli droga do społeczeństwa informacyjnego*, „Konspekt” 2001, nr 8, s. 41–46.
- Mruk Barbara, *Kulturotwórcza rola biblioteki w małych środowiskach na przykładzie biblioteki w Tarnowie Opolskim*, „Pomagamy Sobie w Pracy. Opolski Kwartalnik Informacyjno-Metodyczny” 2008, nr 4, s. 5–7.
- Musiał Emilia, *Rola nauczyciela w kontekście nowej kultury uczenia się*, w: *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym – teoria i praktyka*, red. Hanna Batorowska, Zbigniew Kwiasowski, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016, s. 225–233.
- Musioł Marcin, *Implikacje edukacyjne i społeczne wykluczenia cyfrowego dzieci/nastolatków w wieku drugiego etapu edukacyjnego*, w: *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja. Dylematy społeczności cyfrowej*, red. Józef Bednarek, Anna Andrzejewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 153–162.
- NMS. *Nowy Model Szkoły*, oprac. Andrzej Nizielski, Raciąż, b.d.w, [http://biblioteka.cyfrowaszkoła.waw.pl/biblioteka/dla\\_nauczycieli/pdf/nowy%20model%20szkoły.pdf](http://biblioteka.cyfrowaszkoła.waw.pl/biblioteka/dla_nauczycieli/pdf/nowy%20model%20szkoły.pdf) [dostęp 18.07.2017].
- Nowak Jerzy S., *Uruchomienie produkcji minikomputera K-202. Analiza wstępna*, w: *High-tech za żelazną kurtyną. Elektronika, komputery i systemy sterowania w PRL*, red. Mirosław Sikora, Piotr Fuglewicz, Wydawnictwo IPN, Katowice–Warszawa 2017, s. 181–196.
- Nowina-Konopka Maria, *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*, w: *Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, red. Tomasz Białobłocki, Janusz Moroz, Maria Nowina-Konopka, Lech W. Zacher, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 13–59.
- Olechnicka Agnieszka, *Regiony peryferyjne w gospodarce informacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

- Osiecka-Chojnacka Justyna, *Komputeryzacja szkolnictwa. Sytuacja w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej*, Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz, Warszawa 2006, [http://biurose.sejm.gov.pl/teksty\\_pdf\\_06/i-1253.pdf](http://biurose.sejm.gov.pl/teksty_pdf_06/i-1253.pdf) [dostęp 18.07.2017].
- Paprocki Wojciech, *Koncepcja Przemysł 4.0 i jej zastosowanie w warunkach gospodarki cyfrowej*, w: *Cyfryzacja gospodarki i społeczeństwa – szanse i wyzwania dla sektorów infrastrukturalnych*, red. Jerzy Gajewski, Wojciech Paprocki, Jana Pieriegud, Instytut Badań nad Gospodarką Cyfrową, Gdańska Akademia Bankowa, Gdańsk 2016, s. 39–57.
- Pawłowska Agnieszka, *Władza i uczestnictwo polityczne w społeczeństwie informacyjnym: studium amerykańskie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Podstawa programowa. Język polski. Szkoła podstawowa, klasy IV–VIII*, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa---jezyk-polski---szkola-podstawowa---klasy-iv-viii-.pdf> [dostęp 18.07.2017].
- Polańska Krystyna, *Ocena i skutki komputeryzacji w Polsce w świetle opinii badanych studentów*, w: *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. Dylematy cywilizacyjno-kulturowe*, red. Lesław H. Haber, Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2002, s. 469–476.
- Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju*, Warszawa 2013, [http://www.cnz.euokreator.eu/dokumenty/Polska\\_2030\\_Trzecia\\_fala\\_nowoczesnosci.pdf](http://www.cnz.euokreator.eu/dokumenty/Polska_2030_Trzecia_fala_nowoczesnosci.pdf) [dostęp 18.07.2017].
- Polska: reforma, dostosowanie i wzrost. Raport główny*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1988
- Poznański Roman, *Junior idzie do szkoły*, „Bajtek”. Dodatek specjalny „Odrodzenia” i „Sztandaru Młodych” 1987 [sierpień], s. 4.
- Program powszechnej edukacji w zakresie wiedzy informatycznej oraz wdrażania i zastosowania techniki komputerowej w procesach kształcenia w średnich szkołach ogólnokształcących i zawodowych w latach 1986–1990*, Warszawa 1985.
- Program rozwoju zastosowań techniki komputerowej w procesach kształcenia w szkołach wyższych w latach 1986–1990*, Warszawa 1985.
- Program zintegrowanej informatyzacji państwa*, Ministerstwo Cyfryzacji, Warszawa 2016, [https://mc.gov.pl/files/program\\_zintegrowanej\\_informatyzacji\\_panstwa\\_1.pdf](https://mc.gov.pl/files/program_zintegrowanej_informatyzacji_panstwa_1.pdf) [dostęp 17.07.2017].
- Rakowski Tomasz, *Łowcy, zbieracze, praktycy niemocy*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2009.
- Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.
- Rojek Marcin, *Czym jest cyfryzacja?*, „CEO.com. pl. Biznes w Praktyce”, <https://ceo.com.pl/marcin-rojek-czym-jest-cyfryzacja-79635> (dostęp 25.07.2017).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelek-*

- tualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, „Dziennik Ustaw” 2017, poz. 356.
- Rychlik Andrzej, *Budowa i eksploatacja szerokopasmowego dostępu do Internetu jako podstawy organizacji społeczeństwa informacyjnego*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. Emilia Musiał, Irena Pulak, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011, s. 336–353.
- Siemińska-Łosko Agnieszka, *Negatywne implikacje wprowadzenia technologii informacyjnej do edukacji*, w: *Wybrane aspekty technologii informacyjnej w edukacji*, red. Dorota Siemieniecka, Agnieszka Siemińska-Łosko, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 86–106.
- Słupska Urszula, *Rola społeczeństwa informacyjnego w rozwoju współczesnych systemów gospodarczych*, „Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Toruniu” 2007, nr 6, s. 109–121.
- Smółka Jan, Skrzypa Renata, *„Technologie informacyjne w nauczaniu” – studia podyplomowe doskonalące nauczycieli*, w: *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, red. Jacek Migdałek, Maria Zając, Impuls, Kraków 2008, s. 133–141.
- Solecki Roman, *Funkcjonowanie pokolenia cyfrowego w środowisku rówieśniczym*, w: *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja. Dylematy społeczności cyfrowej*, red. Józef Bednarek, Anna Andrzejewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 181–192.
- Soszyński Piotr, *Cyberkonformizm. Komputeryzacja szkoły jako gra pozorów*, „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 7, s. 76–82.
- Spółeczeństwo Informacyjne w Europie*, <http://kbn.icm.edu.pl/gsi/europa.htm> [dostęp 18.07.2017].
- Sprawozdanie z rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych „Cyfrowa Szkoła”*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2014, [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/02/sprawozdanie-cyfrowaszkola-przyjeteprezrm25\\_02\\_2014.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/02/sprawozdanie-cyfrowaszkola-przyjeteprezrm25_02_2014.pdf) [dostęp 18.07.2017], s. 5–7.
- Srviastava Sameer B., Banaji Mahzarin R., *Culture, Cognition, and Collaborative Networks in Organization*, „American Sociological Review” 2011, nr 2, s. 207–233.
- Staniów Bogumiła, *Biblioteka szkolna dzisiaj*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.
- Stecyk Adam, *Wiedza i nauczanie elektroniczne w społeczeństwie informacyjnym*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne problemy usług” 2010, nr 57: *E-gospodarka w Polsce. Stan obecny i perspektywy rozwoju*, cz. I, s. 39–48.
- Strategia informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska na lata 2004–2006*, Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2003, [http://kaznowski.blox.pl/resource/strategia\\_informatyzacji\\_rp.pdf](http://kaznowski.blox.pl/resource/strategia_informatyzacji_rp.pdf) [dostęp 14.07.2017].
- Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2007–2013*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2007.

- Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do roku 2013*, Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji, Warszawa 2008.
- Suwara Marek, *O nowej wychowawczej roli Internetu*, w: *Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. Tadeusz Lewowicki, Bronisław Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 112–117.
- Svensson Mans, Stefan Larsson, *Social Norms and Intellectual Property: Online Norms and the European Legal Development*, Department of Sociology of Law Lund University, Lund 2009.
- Sztumski Wiesław, *Postęp technologiczny i deflacja odpowiedzialności*, „Transformacje” 2015, nr 84/85, s. 167–177.
- Toczyski Piotr, *Aktywni internauci – perspektywa zarządzania doświadczeniem*, w: *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści. Raport z badań*, Centrum Cyfrowe, Warszawa 2012, s. 89–92, [https://creativecommons.pl/wp-content/uploads/2012/01/raport\\_obiegi\\_kultury.pdf](https://creativecommons.pl/wp-content/uploads/2012/01/raport_obiegi_kultury.pdf) (dostęp 24.08.2017).
- Trzcńska-Król Maria, *Zagrożenia wynikające z użytkowania technologii informacyjnych*, w: *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja. Dylematy społeczności cyfrowej*, red. Józef Bednarek, Anna Andrzejewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 209–223.
- Walczak Marian, *Fundamentalne zmiany kulturowe w wyniku medializacji wszystkich obszarów życia społeczno-gospodarczego i jednostkowego*, „Forum Bibliotek Medycznych” 2012, nr 1, s. 58–79.
- Warzecha Katarzyna, *Komputer z dostępem do Internetu jako nieodzowne wyposażenie współczesnych gospodarstw domowych – cele korzystania oraz zagrożenie uzależnieniem*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pragmata tes Oikonomias” 2013, z. VII, s. 87–98.
- Waśko Andrzej, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej*, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/JĘZYK%20POLSKI/Nowa%20podstawa%20programowa%20języka%20polskiego%20dla%20kl.%20IV-VIII%20Szkoły%20podstawowej.%20Prezentacja.pdf> [dostęp 18.07.2017].
- Webster Frank, *Information Society*, w: *Encyclopedia of Library and Information Science*, red. Miram A. Drake, CRS Press, New York 2003 [wyd. 2], t. 2 (Des-Lib), s. 1338.
- Winner Langdon, *Autonomous Technology. Technics-out-of-Control as a Theme in Political Thought*, The MIT Press, Cambridge [Massachusetts]–London 1978.
- Wójtowicz Ewa, *Net art*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2008.
- Zawisza Ewa, *Nowe media a mózg dziecka w rozwoju poznawczym – primum non nocere*, w: *Człowiek – media – edukacja*, red. Janusz Morbitzer, Danuta Morańska, Emilia Musiał, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 406–414.
- Żok Agnieszka, *Etyka posthumanizmu*, „Poznańskie Zeszyty Humanistyczne” 2014, t. XXII, s. 40–43.

---

Adam Mazurkiewicz

## **Cyfryzacja szkoły w społeczeństwie informacyjnym (na przykładzie polskich rządowych dokumentów i projektów)**

### *Streszczenie*

Rozwój technologii informacyjnych nie ograniczał się jedynie do wprowadzenia innowacji w sferze gospodarczej; równie istotne były spowodowane nim zmiany zachodzące w życiu społecznym i edukacji. Współcześnie, wraz z postępującym rozwojem technologii cyfrowych, tendencje te pogłębiają się. Tymczasem szkoła pozostaje wobec nowych technologii najczęściej bezradna, co sprawia, że dystans między instytucją edukacyjną a środowiskiem, w którym ona funkcjonuje, zaczyna rosnąć. *Remedium* na tę sytuację mają być działania wdrażane w ramach rządowych projektów, przygotowujących szkołę do procesu cyfryzacji. Wynika z nich konieczność integracji technologii cyfrowych z programami nauczania. Istotne też jest kształcenie kompetencji zawodowych nauczycieli, aby potrafili oni dostosować przekazywane treści do mentalnych możliwości swych podopiecznych. Nie chodzi bowiem, aby ograniczyć bądź uniemożliwić uczniowi kontakt z komputerem i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi jako narzędziem edukacyjnym, lecz aby go sfunkcjonalizować.

**Słowa kluczowe:** dydaktyka, internet, cyfryzacja, społeczeństwo wiedzy, e-learning

## **Digitalisation of schooling in the information society (on the basis of Polish government projects and documents)**

### *Summary*

The development of the information technology was not solely focused on innovating the economic area; the changes it caused in the social and educational spheres were equally important. Nowadays, as the development of IT is still in progress, these

tendencies are deepening as well. However, schooling is usually hopeless when confronted with the latest technology, which results in the growing distance between the educational institution and the environment in which it functions. A remedy for this problem are to be the actions presented in the government's projects whose aim is to prepare schooling for the process of digitalisation. The main goal is to integrate the information technologies with schooling curriculums. It is also important to train the teachers so that they know how to transfer the knowledge to their students of different ages. The aim is not to restrict or prevent the students from using computers and being exposed to the informational and communicational technologies as an educational tool, but to make them more functional.

**Keywords:** teaching, internet, digitization, knowledge society, e-learning

**Adam Mazurkiewicz**, dr hab., prof. UŁ, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka Polskiego i Literatury UŁ (od 2003). Naukowo zajmuje się literaturą i kulturą popularną, historią i teorią komiksu, historią literatury fantastycznonaukowej, związkami obiegów kulturowych, przemianami gotycyzmu, recepcją postępu technologicznego. Autor zarysów monograficznych: *O polskiej literaturze fantastycznonaukowej lat 1990–2004* (Łódź 2007) oraz *Z problematyki cyberpunku. Literatura – sztuka – kultura*, (Łódź 2014) oraz artykułów drukowanych m.in. na łamach „Pamiętnika Literackiego”, „Literatury i Kultury Popularnej”, „Literatury Ludowej”, „Folia Litteraria Polonica” i w tomach zbiorowych.

**Agnieszka Wierzbicka**\*

 <https://orcid.org/0000-0002-5291-5785>

# Polish philology education in the digital age. Is it still present at Polish schools and universities?

## Introduction

Since the mid-1990s Poles have carried on a discussion on the place of information technology in education. Initially, it applied to teaching information technology skills, yet with time schoolteachers and university lecturers started seeing its potential and the opportunities it offered in their respective fields. Today, “(...) it would be difficult to imagine the modern process of education fulfilled at school at any level, from the early school education, even kindergarten, to university studies, without the use of the internet, ICT tools and Web 2.0 tools. They have become part of the basic teaching tools used by teachers.”<sup>1</sup> After a period of fascination with the use of computers and the internet, mobile devices, etc. in education, the time has come for reflection. Is it truly the case that the potential of information technology is being properly utilised in various areas and subjects at schools and universities? And in particular: are Polish teachers familiar enough with the educational tools of the digital age? Do the various technologies, applications and tools have a permanent place in school lessons and classes at Polish studies? Do schools and universities fulfil lessons/classes within the e-learning formula? Do Polish teachers, regardless of the level of education, willingly utilise the experiences and

---

\* Ph.D., University of Lodz, Faculty of Philology, Institute of Polish Philology and Speech-Language Pathology, Department of Contemporary Polish Language, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, [agnieszka.wierzbicka@uni.lodz.pl](mailto:agnieszka.wierzbicka@uni.lodz.pl)

1 *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej. Raport ekspercki*, Małgorzata Wieczorek-Tomaszewska (ed.), Stowarzyszenie “Miasta w Internecie”, 2013, p. 29, <http://www.lodz.edu.pl/phocadownload/Dydaktyka-cyfrowa-epoki-smartfona.pdf> [accessed on: 15.12.2017] [Unless specified otherwise, English versions of quotations were translated from Polish].

the tools of digital education in their work? Are students who choose the teaching specialisation upon completing their studies properly prepared for conducting lessons/classes supported by the technology and tools?

This article is an attempt at answering those questions. Based on the collected data and the experience gained through the fulfilment of training supported by modern technology offered to school and university teachers, the author will present her observations, and shall indicate the opportunities and limitations of applying digital teaching in Polish philology teaching.

## Teaching in the digital age

The use of modern technology in education at various levels is an undeniable fact, though it is difficult to resist the impression that the usage differs depending on the discipline of science, school or university. In recent years, the number of computers at schools (vide Table 1) and in households has certainly increased (in 2016 80.1% of households had at least one computer<sup>2</sup>), which means that access to information technology in Poland can be considered widespread.

**Table 1.** Number of computers with internet access intended for use by students

| Lata  | 2005/<br>2006 | 2006/<br>2007 | 2007/<br>2008 | 2008/<br>2009 | 2009/<br>2010 | 2010/<br>2011 | 2011/<br>2012 | 2012/<br>2013 |
|-------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| SP    | 95 097        | 138 209       | 158 573       | 185 592       | 190 260       | 196 307       | 203 285       | 213 308       |
| GIM.  | 67 053        | 82 050        | 91 874        | 104 811       | 105 649       | 106 606       | 107 852       | 111 458       |
| LO    | 39 396        | 52 038        | 57 138        | 65 320        | 64 739        | 64 535        | 63 510        | 62 645        |
| TECH. | 35 192        | 53 118        | 58 542        | 75 443        | 79 978        | 84 399        | 87 081        | 90 502        |

SP – szkoła podstawowa, GIM. – gimnazjum, LO – licea ogólnokształcące, TECH. – technika

Source: A. Piecuch, "Dokąd zmierza cyfrowa edukacja?", *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2015, vol. 3, no. 6, p. 85.

However, does that widespread access to computers entail people to utilise information technology for educational purposes? The answer to that is neither clear nor optimistic – based on the data provided in the report from the study: *Innowacyjne zastosowania rozwiązań i narzędzi cyfrowych w kształceniu na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym w województwie małopolskim*<sup>3</sup> [Innovative

<sup>2</sup> Data by: Statistics Poland, *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2016 roku*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2016-roku,2,6.html>, [accessed on: 15.12.2017].

<sup>3</sup> *Innowacyjne zastosowania rozwiązań i narzędzi cyfrowych w kształceniu na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym w województwie małopolskim*, headed by M. Jackowska, Stowarzy-



*applications of digital solutions and tools in teaching at the middle school and above middle school levels in the Lesser Poland Voivodship*:

- schools display conservative attitudes among teachers, who use the new “gadgets”, but continue to use the old teaching methods, reluctantly utilising teaching resources posted on the internet;
- the lessons developed by teachers indicate a low level of interactivity in teaching and a poor engagement of pupils during lessons (the administrative methods are still prevalent);
- a large number of lesson scenarios developed during various projects and their universal accessibility demotivates teachers—instead of becoming an inspiration for seeking their own teaching solutions tailored to an education environment and learning group, the scenarios are becoming mindlessly used as the binding models of teaching in specific subjects;
- there are insufficient systemic solutions regarding the use of information technology during various lessons – computer rooms are used solely for teaching ICT and not for other purposes.<sup>4</sup>

The quoted diagnosis of middle school education and education past middle school (even though it was developed for a single voivodship it can be considered as being representative for the entire country) clearly indicated that the main problem of education is the adjustment of the methodology-teaching framework to the digital teaching environment, the consideration of the individual potentials of learners (including adjusting to the styles of teaching) and the embedding of education in the constantly changing world around us. One should bear in mind that teachers who currently teach at schools and universities are mainly members of the *digital immigrants* generation, i.e. of the pre-digital generation,<sup>5</sup> for whom the highest value is the experience of linear text, which is preferred over a multimodal text, so common in contemporary media and times, and close to young people (the *digital natives*). Despite the fact that many teachers are passionate about new technology, they are not always able to efficiently use its potential or they treat it with considerable mistrust; they either seek solutions on their own, creating their own material (usually simple, e.g.: presentations or text files which they offer to their pupils via e-mail or, less often, educational platforms), or they develop their knowledge and competences in a more formalised manner, e.g. through participating in projects (e.g. the *Cyfrowa Szkoła* [Digital School] project) and courses organised by teacher improvement centres. A similar situation exists at universities.

---

szenie „Miasta w Internecie”, 2013, <http://mwi.pl/uploads/filemanager/publikacje/innowacyjne%20zastosowania.pdf>, [accessed on: 15.12.2017].

4 Ibid, pp. 20–26.

5 M. Prensky, “Digital Natives, Digital Immigrants”, *From On the Horizon*, 2001, vol. 9, no. 5, pp. 2–4.

University teachers usually support their teaching work with presentations and text files released to students via e-mail or university educational platforms, or through the websites of their institutes, chairs and departments, and sometimes even via their private websites. At this point I should indicate one important aspect which separates school and university teachers. For over 20 years the latter have not been required to acquire any special teaching licenses to teach students; that is why, e.g. at Polish studies, classes with students are conducted not only by graduates of the teaching specialisation, but also the graduates of such minors as: editing/publishing, journalism, speech-language pathology, communication, comparative studies, etc., i.e. graduates without any teacher training. Some universities do offer additional courses in education and teaching or e-learning,<sup>6</sup> but they are not compulsory for research-teaching or teaching staff. As a result, along with the constantly deteriorating perception of teaching when compared to research work, teaching has become an area which is not being perfected and which utilises technological advancements to a minor extent, lagging behind the development of digital education.

One should also note that at most Polish universities the process of training future Polish teachers in their teaching specialisation does not include training in the skills of the digital age. The following summary (Table 2) indicates to what extent future Polish teachers expand their teaching skills to include digital skills.

**Table 2.** Summary of classes preparing future Polish teachers for digital education – public universities in Poland

| No. | University                           | Teaching specialisation; classes preparing for digital education (bachelor's studies)                          | Teaching specialisation; classes preparing for digital education (master's studies) | Source  |
|-----|--------------------------------------|--|---|---|
| 1   | University of Gdansk                 | none   | none  | <a href="https://fil.ug.edu.pl/studia/plany_zajec_i_studiow_komunikaty/filologia_polska/plan_studiow">https://fil.ug.edu.pl/studia/plany_zajec_i_studiow_komunikaty/filologia_polska/plan_studiow</a>       |
| 2   | Adam Mickiewicz University in Poznań | Information technology (tutorial: 15 h)<br>Additional methodology class:<br>Visual education at Polish lessons | no information on the curriculum of the teaching specialisation                     | <a href="https://polonistyka.amu.edu.pl/dla-kandydata/specjalnoci/specjalnoci-na-studiach-magisterskich">https://polonistyka.amu.edu.pl/dla-kandydata/specjalnoci/specjalnoci-na-studiach-magisterskich</a> |

<sup>6</sup> Some examples of university centres which are the leaders in supporting university teachers include, e.g.: COME at the University of Warsaw, the E-Learning Centre at the AGH University of Science and Technology, the E-learning Centre at the Cracow University of Economics, e-SGH at the SGH Warsaw School of Economics, and the Polish Virtual University at the University of Humanities and Economics in Lodz.

|    |   |  |   |   |
|----|---|--|---|---|
| 3  | Marie Curie Skłodowska University                     | none   | none  | <a href="http://www.umcs.pl/pl/instytut-filologii-polskiej,873.htm">http://www.umcs.pl/pl/instytut-filologii-polskiej,873.htm</a>   |
| 4  | Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz              | no information on the curriculum of the teaching specialisation              | no information on the curriculum of the teaching specialisation   | <a href="http://www.filologiapolska-kulturoznawstwo.ukw.edu.pl/jednostka/instytut_filologii_polskiej_kulturoznawstwa/filologia-polska-1-2017">http://www.filologiapolska-kulturoznawstwo.ukw.edu.pl/jednostka/instytut_filologii_polskiej_kulturoznawstwa/filologia-polska-1-2017</a> |
| 5  | Jan Kochanowski University in Kielce                  | none   | New media (tutorial: 30 h)<br>Visual text analysis (tutorial: 30 h)   | <a href="http://www.ujk.edu.pl/ifp/index.php/2015-03-17-12-48-06/rozklady-zajec">http://www.ujk.edu.pl/ifp/index.php/2015-03-17-12-48-06/rozklady-zajec</a>   |
| 6  | Jagiellonian University                               | Information technology in the work of Polish teachers (tutorial: 30 h)       | none  | <a href="http://www.polonistyka.uj.edu.pl/programy-studiow-obowiazujace-w-roku-2017_2018">http://www.polonistyka.uj.edu.pl/programy-studiow-obowiazujace-w-roku-2017_2018</a>   |
| 7  | Nicolaus Copernicus University in Toruń               | no teaching specialisation   | no teaching specialisation  | <a href="http://www.fil.umk.pl/pl/kat_2,62,96,98_Specjalnosci.html">http://www.fil.umk.pl/pl/kat_2,62,96,98_Specjalnosci.html</a>   |
| 8  | University of Lodz                                    | Information technology in the profession of Polish teachers (tutorial: 15 h) | Information technology in the profession of Polish teachers (tutorial: 15 h) (only for students without prior basic teacher training) | <a href="http://filolog.uni.lodz.pl/?page_id=195">http://filolog.uni.lodz.pl/?page_id=195</a>   |
| 9  | University of Opole                                   | none   | none  | <a href="http://polonistyka.wfil.uni.opole.pl/siatki-studiow/">http://polonistyka.wfil.uni.opole.pl/siatki-studiow/</a>   |
| 10 | Pedagogical University of Cracow                      | Visual communication in teaching humanities (tutorial: 30 h)                 | none  | <a href="http://filpolska.up.krakow.pl/index.php/harmonogramy/">http://filpolska.up.krakow.pl/index.php/harmonogramy/</a>   |
| 11 | Siedlce University of Natural Sciences and Humanities | none   | none  | <a href="http://www.ifp.uph.edu.pl/studenci/plany-studiow">http://www.ifp.uph.edu.pl/studenci/plany-studiow</a>   |
| 12 | University of Rzeszów                                 | none   | none  | <a href="http://ifp.univ.rzeszow.pl/organizacja_roku/Toki_studiow_filologia_polska_2017-2018.pdf">http://ifp.univ.rzeszow.pl/organizacja_roku/Toki_studiow_filologia_polska_2017-2018.pdf</a>   |
| 13 | University of Szczecin                                | no information on the curriculum of the teaching specialisation              | no information on the curriculum of the teaching specialisation   | <a href="http://www.wf.usz.edu.pl/">http://www.wf.usz.edu.pl/</a>   |
| 14 | University of Silesia                                 | none   | none  | <a href="https://usosweb.us.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/programy/pokazEtapProgramu&amp;prg_kod=02-S1FLP12&amp;setp_kod=02-FPDZN04">https://usosweb.us.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/programy/pokazEtapProgramu&amp;prg_kod=02-S1FLP12&amp;setp_kod=02-FPDZN04</a>   |

Table 2. (continued)

| No. | University   | Teaching specialisation; classes preparing for digital education (bachelor's studies) | Teaching specialisation; classes preparing for digital education (master's studies) | Source  |
|-----|--|---|---|---|
| 15  | Kazimierz Pulaski University of Technology and Humanities in Radom | none  | no master's studies   | <a href="http://uniwersytetradom.pl/redirect.php?action=setcategory&amp;id=1020&amp;subid=1213">http://uniwersytetradom.pl/redirect.php?action=setcategory&amp;id=1020&amp;subid=1213</a>   |
| 16  | University of Białystok  | no teaching specialisation  | no teaching specialisation  | <a href="http://ifp.uwb.edu.pl/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=67&amp;Itemid=139">http://ifp.uwb.edu.pl/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=67&amp;Itemid=139</a>                             |
| 17  | University of Warmia and Mazury in Olsztyn                         | none  | Information technology in humanities (tutorial: 30 h)                               | <a href="http://www.uwm.edu.pl/polonistyka/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=56&amp;Itemid=30">http://www.uwm.edu.pl/polonistyka/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=56&amp;Itemid=30</a>       |
| 18  | University of Warsaw   | Media education at school (tutorial: 30 h)  | none  | <a href="http://www.polon.uw.edu.pl/filologia-polska">http://www.polon.uw.edu.pl/filologia-polska</a>   |
| 19  | University of Wrocław  | none  | none  | <a href="http://www.ifp.uni.wroc.pl/specjalizacje-i-specjalnosci/10,specjalizacje-i-specjalnosci-studiazdienne">http://www.ifp.uni.wroc.pl/specjalizacje-i-specjalnosci/10,specjalizacje-i-specjalnosci-studiazdienne</a>           |
| 20  | University of Zielona Góra   | no information on the curriculum of the teaching specialisation                       | no information on the curriculum of the teaching specialisation                     | <a href="http://www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/programy-studiow-ects/plany-kierunkow/1036-2016-2018">http://www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/programy-studiow-ects/plany-kierunkow/1036-2016-2018</a> |

Source: own study.

The data presented in the table, collected from twenty-one universities, proves that there are few Polish philologies at Polish public universities which train their students for teaching immersed in the new digital and media reality. Individual classes within minor courses (usually consisting of 15 or 30 class hours) are intended by the managers of minor and major courses to enable prospective teachers to possess sufficient knowledge and skills for the independent development of their professional abilities, including the ability to conduct lessons/classes enriched with media and technology content or fulfilled on educational platforms (as support for a traditional teaching course or as blended learning). One could, of course, try to justify such decisions by saying that young people possess digital skills since they belong to the *digital natives* generation, yet one cannot forget that those skills only apply to an unrestrained movement through virtual reality (in social media in particular) and not to utilising modern technology such as teaching aids and creating resources for teaching/learning Polish. One could ask whether the typical young person with a high school education and in the middle of their university educa-

tion (after at least 10 years of learning ICT and computer science, which starts in 4<sup>th</sup> grade), and after completing IT classes during their bachelor's studies, would be able to create an e-portfolio (a collection of their own works and achievements), develop material for an e-textbook or resources for any education platform (e.g. the popular in Poland Moodle platform), or whether they would know the principles of distance learning methodologies (e-learning and blended learning), whether they were proficient in creating MOOCs (massive open online courses), whether they would know what constitutes information visualisation, and whether they could independently (e.g. using open source software) develop visual, interactive, and animated material. If the curricula of teacher training specialists being developed does not include at least some of those competences, then in reality universities are feeding the job market with graduates of Polish studies who, when taking a job at any type of school or even at a university, will limit themselves in their teaching practice to: using ready-made resources for Polish education available on the internet (though, as I have already indicated, not excessively eagerly), creating and displaying multimedia presentations, playing ready-made films, or working with a multimedia board.<sup>7</sup>

One can only hope that despite this situation, the engagement of schools as entities and individual teachers in projects aimed at creating open educational resources on the internet (OZE – otwarte zasoby edukacyjne) will only increase. It is through projects intended for school teachers, e.g. Cyfrowa Szkoła, Superbelfrzy RP and the EDUMoc 2017 internet conference, that they can improve their teaching skills, use digital teaching resources, and, most importantly, exchange knowledge within the global trend of *welearning* in which specialists in a field learn from each other, support each other and together seek optimal teaching solutions (in Poland that role is fulfilled by, e.g. Superbelfrzy RP, a group of teachers who share their knowledge and stimulate each other through a blog<sup>8</sup> and a Facebook site<sup>9</sup>). There are more and more Polish websites where schoolteachers can find material and the necessary knowledge related to digital education, e.g.:

- Biblioteka Cyfrowa Polona: <http://www.polona.pl/dlibra>;
- Biblioteka Literatury Polskiej w Internecie: <http://literat.ug.edu.pl>;
- Biblioteka Wolne Lektury: <https://wolnelektury.pl/>;
- Centrum Edukacji Obywatelskiej: <http://www.ceo.org.pl/pl/biblioteka-materialow/jezyk-polski>;
- Edux.pl: <http://www.edukacja.edux.pl/>;
- Instytut Badań Edukacyjnych – Entuzjaści Edukacji: <http://bnd.ibe.edu.pl/subject-page/4>;

7 Cf. G. Siadak, "Kompetencje cyfrowe polskich uczniów i nauczycieli – kierunek zmian", *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2016, issue 6, pp. 378–379.

8 <http://www.superbelfrzy.edu.pl/> [accessed on: 15.12.2017].

9 <https://www.facebook.com/groups/superbelfrzy/> [accessed on: 15.12.2017].

- Interklasa. Polski Portal Edukacyjny: <http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=subjectpages&mainSRV=jpolski&page=subjectpage&item=-1>;
- Platforma Akademii Orange: <http://www.akademiaorange.pl>;
- Scholaris. Portal Wiedzy dla Nauczycieli: <http://www.scholaris.pl/>;
- Serwis Język polski: <http://język-polski.pl/>.

It must be said, though, that these are a mere drop in the ocean in relation to the real needs of contemporary Polish lessons in schools. The indicated resource repositories do not include any databases of multimodal or interactive material, collections of tests and quizzes which could help pupils in self-assessment of their knowledge gained in-class; they also lack ideas for supporting learning through the use of education platforms or the related e-education resources.

The situation is even worse in the case of universities. On the internet one might find an increasing number of source material for literary studies classes (the above-indicated repositories and university libraries offer works of literature, press releases, etc. online<sup>10</sup>) or for lexicographic or lexicologic studies classes,<sup>11</sup> but there are no (as in primary/secondary school education) repositories of multimodal and interactive material, collections of tests or quizzes which could be used by students for self-assessment of their knowledge gained during classes or lectures, or material for e-learning.

---

<sup>10</sup> For example: the University of Lodz on 1 April 2008 rendered the Biblioteka Cyfrowa UŁ (University of Lodz's Digital Library) available on an open access basis, based on the dLibra software, developed and expanded by the Poznań Supercomputing and Networking Center. Biblioteka Cyfrowa UŁ holds its own digitalised collections, e.g.: 19<sup>th</sup> and early-20<sup>th</sup> century periodicals, samizdat regional periodicals, selected valuable copies of special collections, i.e. musical documents, iconographic collections, cartographic collections, and old prints; <http://bcul.lib.uni.lodz.pl/dlibra> [accessed on: 15.12.2017].

<sup>11</sup> E.g. *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/> [accessed on: 15.12.2017]; *Wielki słownik języka polskiego*, P. Żmigrodzki (ed.), Kraków 2007, <http://www.wsjp.pl/> [accessed on: 15.12.2017]; *Słownik języka polskiego*, W. Doroszewski (ed.), vol. 1–11, Warsaw 1958–1969, <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/> [accessed on: 15.12.2017]; *Wielki słownik ortograficzny języka polskiego PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, E. Polański (ed.), Warsaw 2003, <http://so.pwn.pl/> [accessed on: 15.12.2017]; W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warsaw 1967, <http://www.slownik-online.pl/> [accessed on: 15.12.2017]; *Słownik staropolski online* (compilation), <http://www.staropolska.gimnazjum.com.pl/slownik> [accessed on: 15.12.2017]; G. Knapski, *Thesaurus Polonolatinograecus seu Promptuarium linguae Latinae et Graecae*, vol. 1–2, Krakow 1643–1644 (2<sup>nd</sup> edition, corrected and complemented), scanned [http://www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/Knapski/Knapski\\_DjVu/](http://www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/Knapski/Knapski_DjVu/) (works after installing the DjVu suite to be downloaded at <http://www.djvu.com.pl/download.php>) [accessed on: 15.12.2017]; J.S. Bandtkie, *Słownik dokładny języka polskiego i niemieckiego do podórcznego używania dla Polaków i Niemców*, vol. 1–2, Wrocław 1806; scan <http://www.pbi.edu.pl/> [accessed on: 15.12.2017]; S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, vol. 1–6, Lviv 1807–1814; scanned <http://kpbk.umk.pl/publication/8173> [accessed on: 15.12.2017].

## ***e-learning and blended learning at schools and at the University of Lodz***

“The virtual space is becoming a natural extension of the social and communication environment of schools and universities, a place where pupils and teachers can meet outside the hours spent in schools and exist in a digital manner, e.g. by publishing their own material, creations, and works.”<sup>12</sup> Remote education platforms are the ideal place for fulfilling the those tasks. Those virtual education spaces may offer an invaluable place for education, both fulfilled by schools and universities. But is the potential of digital education being used to the fullest? It would be useful to consider the case of distance education, which has been common outside Poland for over 20 years now.

The legal basis for distance education in schools and education entities included in the education system (status as of 1 Sep 2017) is regulated in Poland by the following legal acts:

- The Education System Act – consolidated text as of 12 Jul 2017: Art. 68a(3);
- Education Law Act of 12 Dec 2016: Art. 117(3);
- Regulation of the Ministry of National Education on lifelong learning within out-of-school forms of education of 18 Aug 2017: Art. 20(6–9);
- Teacher’s Charter Act – consolidated text 5 Jul 2017;
- Regulation of the Ministry of National Education on the organisation of the education of Polish children temporarily remaining abroad – consolidated text 31 Oct 2013: Art. 10(1–2).

Upon study of the above regulations, one can note that they mainly apply to the ability to conduct distance education in out-of-school forms, i.e. at qualification professional courses, professional skills courses, general competence courses, theoretical supplementary education camps for young employees, and other courses which can be organised by various entities. The provisions included in the Teacher’s Charter offer a legal basis for passing resolutions by managing entities, in terms of settling the work of teachers within distance learning, yet throughout Poland there are only a few examples of such resolutions and in most cases those provisions are inactive. Furthermore, distance education may be used in improvement courses for professional teachers offered by professional improvement centres, which are also included in the education system. In summary: **school education may utilise distance education only in support of the education of pupils and students, a fact which precludes the frameworks of e-learning or blended learning for lessons at primary schools, high schools, or technical vocational schools.**

---

<sup>12</sup> *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej. Raport ekspercki*, Małgorzata Wieczorek-Tomaszewska (ed.), Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, 2013, p. 29, <http://www.ldc.edu.pl/phocadownload/Dydaktyka-cyfrowa-epoki-smartfona.pdf> [accessed on: 15.12.2017].

Higher education is in a much better position. Pursuant to:

- regulation of the Minister of Science and Higher Education of 25 September 2007 on the conditions which must be met for education classes at universities to be conducted using the distance learning methods and techniques;
- regulation of the Minister of Science and Higher Education of 31 October 2007 amending the regulation on the conditions which must be met for education classes at universities to be conducted using the distance learning methods and techniques;
- regulation of the Minister of Science and Higher Education of 9 May 2008 amending the regulation on the conditions which must be met for education classes at universities to be conducted using the distance learning methods and techniques;
- regulation of the Minister of Science and Higher Education of 2 November 2011 amending the regulation on the conditions which must be met for education classes at universities to be conducted using the distance learning methods and techniques;

classes (therefore studies as well) can be fulfilled **using distance learning methods and techniques within the course of bachelor’s, master’s and doctoral studies, in the form of full-time or extramural studies, where the total number of hours of classes fulfilled remotely cannot exceed 60% of the hours specified in the curricula of studies**). It is also worth noting that exams in such fulfilled classes must be held at a university’s seat.

Therefore, the indicated legal bases limit educational institutions’ ability to apply the formulas of e-learning or blended learning for school education and enable them for university education. For example, in the 2016/2017 academic year, 25 e-courses were offered at the Faculty of Philology, University of Lodz, including 2 for the students of Polish studies (for individual groups in: *proper usage of Polish* – 1 group, *the art of negotiations* – 1 group). Currently, that is, in the autumn semester of the 2017/2018 academic year, 13 e-courses are offered at the Faculty, including 1 in Polish studies (the second semester of a *diploma seminar*). The students of second cycle Polish studies at the University of Lodz do not have any classes which utilise the methods or techniques of distance education. As a result few graduates of Polish studies have ever participated in e-courses, and they have not had the opportunity to familiarise themselves with the methodology of developing and conducting such classes and as a result they do not develop their ICT competences, which can have a negative impact on their future professional careers and development.

It is also worth noting that one of the major obstacles in the promotion of e-education at the University of Lodz (not only at the Faculty of Philology) is the need to overcome the concerns and doubts of the staff. During a course I conducted entitled “Wprowadzenie do e-learningu” [Introduction to e-learning] (from Oct



2015 to Jun 2017, totaling 17 editions and 170 academic teaching staff of the University who completed the course) and in private discussions, the lecturers raised two major issues: (1) they voiced concerns about the possible infringements of their intellectual property rights to their educational material or that it may be stolen or “leaked” outside the education platform of the University, and (2) they indicated a lack of any bonus points in employee evaluations for their engagement in the development of e-learning resources for students (as such that the work is time-consuming and it requires considerable commitment, which does not translate in any manner into the evaluation of teaching work in the assessment process). Another difficulty is the lack of university support for e-learning – the University of Lodz does not operate a unit devoted to developing e-courses (which would normally consist of distance learning specialists, graphic engineers, and software developers), which means that lecturers willing to develop such material have to resort to their own skills, which are usually not enough to develop multimedia content, animations, interactive exercises, education games, etc. As a result, e-learning at the University of Lodz is developing very slowly, only through the engagement of lecturers who are e-learning aficionados, who have seen the potential of that form of education and the possibility for developing digital education.

## Conclusion

In today’s world, access to knowledge should not be limited in any way. Considering its rapid expansion, digital education propagating sciences should be available for everyone: both for people learning through formalised education at schools and universities, and for anyone who has the time and will to acquire new pieces of information, exchange/share them, etc. Thanks to the possibilities offered by the new media, more and more people can discover new phenomena and objects, and how they occur or operate regardless of where they live or whether they are able-bodied or not. Therefore, one of the main aims of schools and universities should be to become open to digital education. One must remember that attempts at reaching potential recipients using the classical methods (e.g. through meetings in schools, associations, institutions, and universities) is inefficient and difficult to implement on a large scale. That is why it is important to create such forms of access to knowledge (e.g. via the internet) and ways for expanding them which do not require one to stay at a specific location and participate alongside others.

Digital education in the work of Polish teachers (regardless of the level of education) continues to be an area which requires huge amounts of work, and increased education in the use of media such as computers and the internet. Intensive development of Polish philology requires legal support (mainly for school education)

from the Ministry of Education and the Ministry of Science and Higher Education. The support of schoolteachers and university lecturers is just as important. Until now, purposeful curricula for teaching teachers and lecturers are prepared which include digital learning, and so long as teachers do not receive the proper training and support from their original institutions (specialist training), and it remains a necessity to prove to everyone (as is the case today) that the point is not to replace traditional education with ICT-based solutions, digital education will continue to result solely from the efforts of aficionados who try to promote the notion of modern education on their own. And even though it might seem that much has already been done in this respect, Polish philology education of the digital age is only entering the path, while pupils and students (!) still have to seek information on the internet from such websites as [Sciaga.pl](http://Sciaga.pl), [polskina5.pl](http://polskina5.pl), [klp.pl](http://klp.pl) and [eszkola.pl](http://eszkola.pl)...

---

## Bibliography

- Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej. Raport ekspercki*, M. Wieczorek-Tomaszewska (ed.), Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, 29, <http://www.ldc.edu.pl/phocadownload/Dydaktyka-cyfrowa-epoki-smartfona.pdf> [accessed on: 15.12.2017].
- Innowacyjne zastosowania rozwiązań i narzędzi cyfrowych w kształceniu na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym w województwie małopolskim*, headed by M. Jackowska, Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, 2013, <http://mwi.pl/uploads/filemanager/publikacje/innowacyjne%20zastosowania.pdf> [accessed on: 15.12.2017].
- Piecuch Aleksander, Dokąd zmierza cyfrowa edukacja?, *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2015, vol. 3, no. 6, pp. 81–88.
- Prensky Mark, “Digital Natives, Digital Immigrants”, *From On the Horizon*, 2001, vol. 9, no. 5, pp. 1–6.
- Siadak Goretta, “Kompetencje cyfrowe polskich uczniów i nauczycieli – kierunek zmian”, *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2016, issue 6, pp. 368–381.
- Statistics Poland, *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce w 2016 roku*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2016-roku,2,6.html> [accessed on: 15.12.2017].
- Szczepaniak-Sobczyk Laura, *E-learning w edukacji humanistycznej*, Wydawnictwo UG, Gdańska 2016.
- Wobalis Mirosław, *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

## Selection of repositories of material for Polish teachers

### Repositories of teaching material for schoolteachers

- Biblioteka Cyfrowa Polona, <http://www.polona.pl/dlibra> [accessed on: 15.12.2017].
- Biblioteka Cyfrowa Uniwersytetu Łódzkiego, <http://bcul.lib.uni.lodz.pl/dlibra> [accessed on: 15.12.2017].
- Biblioteka Literatury Polskiej w Internecie, <http://literat.ug.edu.pl> [accessed on: 15.12.2017].
- Biblioteka Wolne Lektury, <https://wolnelektury.pl/> [accessed on: 15.12.2017].
- Centrum Edukacji Obywatelskiej, <http://www.ceo.org.pl/pl/biblioteka-materialow/jezyk-polski>
- Edux.pl, <http://www.edukacja.edux.pl/> [accessed on: 15.12.2017].
- E-podręczniki.pl, <http://www.epodreczniki.pl/front/education/2> [accessed on: 15.12.2017].
- Instytut Badań Edukacyjnych – Entuzjaści Edukacji, <http://bnd.ibe.edu.pl/subject-page/4> [accessed on: 15.12.2017].
- Interklasa. Polski Portal Edukacyjny, <http://www.interklasa.pl/portal/index/strony?mainSP=subjectpages&mainSRV=jpolski&page=subjectpage&item=-1> [accessed on: 15.12.2017].
- Platforma Akademii Orange, <http://www.akademiaorange.pl> [accessed on: 15.12.2017].
- Scholaris. Portal Wiedzy dla Nauczycieli, <http://www.scholaris.pl/> [accessed on: 15.12.2017].
- Serwis Język polski, <http://jezyk-polski.pl/> [accessed on: 15.12.2017].

### Słowniki online

- Bandtkie Jerzy Samuel, *Słownik dokładny języka polskiego i niemieckiego do podręcznego używania dla Polaków i Niemców*, vol. 1–2, Wrocław 1806, scanned <http://www.pbi.edu.pl/> [accessed on: 15.12.2017].
- Knapski Grzegorz, *Thesaurus Polonolatinograecus seu Promptuarium linguae Latinae et Graecae*, vol. 1–2, Krakow 1643–1644 (2<sup>nd</sup> edition, corrected and complemented), scanned [http://www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/Knapski/Knapski\\_DjVu/](http://www.mimuw.edu.pl/polszczyzna/Knapski/Knapski_DjVu/) (works upon installation of the DjVu suite to be downloaded at <http://www.djvu.com.pl/download.php>) [accessed on: 15.12.2017].
- Kopaliński Władysław, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warsaw 1967, <http://www.slovník-online.pl/> [accessed on: 15.12.2017].
- Linde Samuel Bogumił, *Słownik języka polskiego*, vol. 1–6, Lviv 1807–1814, scanned <http://kpbc.umk.pl/publication/8173> [accessed on: 15.12.2017].
- Słownik języka polskiego*, W. Doroszewski (ed.), vol. 1–11, Warsaw 1958–1969, <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/> [accessed on: 15.12.2017].
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/> [accessed on: 15.12.2017].
- Słownik staropolski online* (compilation), <http://www.staropolska.gimnazjum.com.pl/slovník> [accessed on: 15.12.2017].

*Wielki słownik języka polskiego*, P. Źmigrodzki (ed.), Kraków 2007, <http://www.wsjp.pl/> [accessed on: 15.12.2017].

*Wielki słownik ortograficzny języka polskiego PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, E. Polański (ed.), Warsaw 2003, <http://so.pwn.pl/> [accessed on: 15.12.2017].

---

Agnieszka Wierzbicka

## **Polonistyczna dydaktyka ery cyfrowej – wielka (nie) obecna w polskich szkołach i uczelniach?**

### *Streszczenie*

Niniejszy artykuł jest próbą analizy udziału dydaktyki cyfrowej w kształceniu polonistycznym, zarówno w szkołach (oświacie), jak i na uczelniach publicznych. Autorka prezentuje, w jaki sposób realizuje się zajęcia polonistyczne z użyciem technologii, jakie zasoby elektroniczne warto wykorzystywać do kształcenia, jakie są potrzeby nauczycieli uczących w szkołach i na uczelniach wyższych. Odpowiada także na pytanie, czy polskojęzyczna przestrzeń wirtualna jest naturalnym przedłużeniem środowiska społeczno-komunikacyjnego, do którego przyzwyczajone jest młode pokolenie oraz czy platformy edukacyjne są chętnie wykorzystywane do kształcenia polonistycznego.

**Słowa kluczowe:** edukacja cyfrowa, TiK, filologia polska, e-edukacja, kompetencje cyfrowe polskich nauczycieli

## **Polish philology education of the digital age Is it still present at Polish schools and universities?**

### *Summary*

This article is an analysis of the use of digital education in Polish philological education, both at schools and at public universities.

The author presents how Polish lessons and classes are fulfilled using technology, which electronic resources are worth using in education, and identifies the needs of schoolteachers and lecturers. She also answers the question whether the Polish-

language virtual landscape is a natural extension of the social-communication environment to which the young generation is accustomed, and whether education platforms are eagerly used in Polish education.

**Keywords:** digital education, ICT, Polish philological education, e-learning, digital competences of Polish teachers

**Agnieszka Wierzbicka**, Ph.D., has been an assistant professor at the Department of Modern Polish Language, University of Lodz since 2007. Her interests include modern Polish language, media communication, the proper usage of the Polish language, and semantics. Since 2002 she has also researched the issues related to distance education, in particular: the processes of communication on education platforms, and the methodology and the implementation of e-learning projects.



**Anna Podemska-Kałuża\***

 <https://orcid.org/0000-0001-5179-0514>

# The blogosphere as a medium for the professional stimulation of teachers

## Initial study

### Polish teachers in the face of the expansion of new technologies

The transformations of the modern world have been triggering major changes in education. The dynamic development of a knowledge society and pervasive information technologies<sup>1</sup> have permanently re-organised the value structure of the processes of teaching and learning in the modern school, and have re-defined teacher attitudes.<sup>2</sup> That has been mainly the result of the role which the global network plays in the lives of 21<sup>st</sup> century humans. In the last two decades, the internet has become one of the basic media of communication, including for the education environment.<sup>3</sup>

New technologies have increasing influence on the work of Polish teachers. Operating within cyberspace enables teachers to increase their efficiency in conveying knowledge and communicating with pupils.<sup>4</sup> The internet constitutes a medium

---

\* Ph.D. in humanities, assistant professor, Adam Mickiewicz University in Poznań, Faculty of Polish and Classical Philology, Institute of Polish Philology, Department of Teaching Polish Literature and Language, ul. A. Fredry 10, 61-701 Poznań, [podemska@amu.edu.pl](mailto:podemska@amu.edu.pl)

1 *Internet – fenomen społeczeństwa informacyjnego*, T. Zasepa (ed.), Częstochowa 2001.

2 M. Castells, *Spółeczeństwo sieci*, trans. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szamański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2007; M. Furmanek, "Spółeczeństwo sieciowe – człowiek w sieci", in: *Edukacja Medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, M. Sokołowski (ed.), Oficyna Wydawnicza "Kastalia", Olsztyn 2004, pp. 265–273.

3 A. Ogonowska, "Internet jako przestrzeń i forma komunikacji. Cz. 1", *Nowa Poliszczynna* 2006, issue 3, pp. 43–46.

4 The matter was discussed in more detail in M. Maziarz, "Rola mediów elektronicznych i edukacji medialnej w szkole. E-Twinning, Blogi i portale społecznościowe w komunikowaniu się

through which Polish teachers engage in intensive activities of professional improvement, especially in that, “the internet is a dynamic place with multiple variants and solutions,” as indicated by Don Tapscott.<sup>5</sup>

Contemporary Polish teachers are present in the virtual reality through:

- content posted on school websites,
- teacher forums and groups on the internet,<sup>6</sup>
- own websites,
- writing teacher blogs,<sup>7</sup>
- social media accounts (Facebook, Twitter, Instagram).<sup>8</sup>

The above summary of the areas of digital presence of Polish teachers proves the viability of Zdzisława Dacko-Pikiewicz and Marek Walancik’s ascertainment: “Technological progress and cyberspace are the reasons why contemporary opportunities for using various forms of participation in community life continue to grow.”<sup>9</sup> One’s functioning in cyberspace enables them to present their own teaching achievements, and professional and personal growth. The basic forms of online presence consists today of texts posted on the internet, webinars, blogs, podcasts, visual content, photo galleries, etc., the task of which is to provide other internet users with the reliable news and information they require and which are associated with their related school teaching.

A considerable portion of material prepared and posted online by Polish teachers is intended for their fellow teachers. Such profiling of internet content triggers many questions in regards to specifying the nature and scope of the influence of digital content.

---

z uczniem i przekazywaniu wiedzy”, in: *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych: język, edukacja, semiotyka*, M. Filiciak, G. Ptaszek (eds.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warsaw 2009, pp. 240–254. Another important text was: T. Huk, „Edukacyjna wartość blogów internetowych”, *Chowanna* 2007, vol. 2, pp. 142–157.

5 *Cyfrowa dorosłość: Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat – Don ...*, [lubimyczytac.pl/ksiazka/.../cyfrowa-doroslosc-jak-pokolenie-sieci-zmienia-nasz-swiat](http://lubimyczytac.pl/ksiazka/.../cyfrowa-doroslosc-jak-pokolenie-sieci-zmienia-nasz-swiat) [accessed on 4.09.2017]. [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish]

6 K. Motyl, “Internetowe forum nauczycieli – wyzwanie dla pedeutologii”, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika*, Year 2014, vol. XXIII, pp. 219–229.

7 D. Janczak, “Nowe technologie – blog edukacyjny”, *Meritum* 2008, issue 4, pp. 95–97.

8 E. Musiał, “Media społecznościowe – narzędzie cyfrowej szkoły”, *Nowa Szkoła* 2013, issue 10, pp. 13–20; E. Pryłowska-Nowak, “Komunikacja poprzez media społecznościowe”, *Meritum* 2014, issue 4, pp. 44–48; J. Okuniewska, “Facebook sposobem na...”, *Głos Nauczycielski* 2014, issue 32/33, p. 19.

9 Z. Dacko-Pikiewicz, M. Walancik, “Wprowadzenie”, in: *Współczesne społeczeństwo w wirtualnej rzeczywistości: wielość szans i dylematów = Modern society in virtual reality: the multitude of opportunities and dilemmas*, Z. Dacko-Pikiewicz, M. Walancik (eds.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Krakow 2014. As quoted in: *Współczesne społeczeństwo w wirtualnej rzeczywistości – wielość...*, <https://www.impulsoficyna.com.pl/.../wspolczesne-spojeczenstwo-w-wirtual...> [accessed on 29.07.2019].



The most common questions posed in teacher social networks include:

- Who inspires Polish teachers?
- How do you acquire teaching novelties and interesting teaching materials?
- Which locations on the internet do you use for professional development?
- What types of material do you gather? How would you evaluate its usefulness?
- Which websites do you frequent?
- Whose blogs do you read the most often?
- Which teaching texts on the internet are the most valuable? Why are they worth recommending?

The many answers included in comments underneath posts demonstrates that there is an increase in the significance of teaching blogs as the primary form of self-creation and self-expression of Polish teachers.<sup>10</sup> Their online posts give evidence that within the last decade the educational blogosphere, also referred to by teachers as “belferskblogosfera” [beak blogosphere], has become for Polish teachers an area of intensive professional activity. It consists of online journals by creative Polish teachers who share their teaching and education experiences with other Polish teachers, students of university teacher courses, and parents. Observations of the online presence of teachers who participated in the Szkoła z Klasą 2.0 programme indicated that:

“the fact of maintaining a blog is for teachers an excellent opportunity to have their own educational spot on the internet, to organise it as they see fit, and fill it with content which benefits not only the pupils at their original school, but also pupils and teachers throughout Poland.”<sup>11</sup>

## From the “blogging trend” to teacher specialised journals

The first teacher blogs appeared in cyberspace in the 2000s.<sup>12</sup> The popularity and the rapid spread of the new form of communication in culture and education was a result of the “blogging trend,”<sup>13</sup> yet online journals became common only after

<sup>10</sup> B. Przywara, “Współczesne formy autokreacji – blogi publicystyczne, serwisy społecznościowe, czaty”, in: *Nie tylko Internet. Nowe media, przyroda i „technologie społeczne” a praktyki kulturowe*, J. Mucha (ed.), Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2010, pp. 119–129; A. Podemska-Kałuża, “Szkolny polonista w sieci: formy autoprezentacji i autopromocji zawodowej”, in: *Autopromocja, autoprezentacja, wizerunek w mediach audiowizualnych*, vol 4, A. Kalisz, E. Tyc (eds.), Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018, pp. 59–77.

<sup>11</sup> *Blogi nauczycieli – BLOG Szkoły z Klasą 2.0 – Blogi CEO*, <https://blogiceo.nq.pl/szkola2zero/blogi-nauczycieli/> [accessed on 30.08.2017].

<sup>12</sup> New forms of teacher and pupil expression in the virtual world were discussed in M. Matuzik, “Blog – nowe narzędzie pracy nauczyciela i ucznia”, *Nowa Poliszczyna* 2008, issue 1, pp. 33–35.

<sup>13</sup> More findings regarding the cultural and education phenomenon were presented in A. Kozieł, “Modanabloga”, *Ergo. Forum Wychowawców* 2005, issue 12, pp. 20–21.

2010. 2012 was a major date in the development of the teacher blogosphere, as it was the year that many new teacher online journals were created. The increase in the number of teacher blogs was a result of the popularity of blog portals and mobile apps.<sup>14</sup>

Since the very beginning of the teacher blogosphere, *BelferBlog* by Dariusz Chętkowski, published on the website of the *Polityka* opinion weekly, has been very popular among Polish teachers.<sup>15</sup> In the *Ranking 10 blogów edukacyjnych* [Ranking of 10 teaching blogs] the blog was presented as follows:

“BelferBlog is a blog by Dariusz Chętkowski, a teacher, writer, and a columnist. He teaches Polish, ethics and manages the philosophy club at the High School No. 21. He is also a lecturer at Wyższa Szkoła Pedagogiczna in Łódź. [...] On his blog, he posts information regarding the Polish school system, state policy regarding schools, and what should be changed. The blog is not an alternative form for pupils, but it certainly is a source of a host of information for those interested in the school system or who wish to work in it.”<sup>16</sup>

Today, BelferBlog by Dariusz Chętkowski is one of the best-known Polish blogs devoted to education, which over the year has become an important voice of the community of Polish teachers with a considerable reach.

The Superbelfrzy RP portal, which also contains blog entries by teachers, is another noteworthy location on the internet often mentioned by Polish teacher internet users.<sup>17</sup> Superbelfrzy RP is a “community of edu-changers”, who thus describe themselves: “we engage in ‘grass-roots’ changing of the face of the boring education lagging behind the rapidly changing reality of education. / We are all passionate about teaching – our successes and the successes of our pupils are a proof of that.”<sup>18</sup>

The growing popularity of blogs devoted to education has resulted in the keen interest of educators and Polish teachers in this form of professional activity.<sup>19</sup>

---

<sup>14</sup> Guidelines on how to create and maintain a blog: *Nauczyciel w świecie TIK Cz. 1. Blog edukacyjny – jak go założyć i ...*, [www.pbwnowysacz.pl/edc\\_user\\_data/dat\\_files/cz1\\_blog\\_edukacyjny.pdf](http://www.pbwnowysacz.pl/edc_user_data/dat_files/cz1_blog_edukacyjny.pdf) [accessed on 30.08.2017].

<sup>15</sup> *BelferBlog | Blog by Dariusz Chętkowski*, <https://chetkowski.blog.polityka.pl/> [accessed on 31.08.2017].

<sup>16</sup> *Ranking 10 blogów edukacyjnych – Socjomania*, <https://socjomania.pl/ranking-10-blogow-edukacyjnych> [accessed on 31.08.2017].

<sup>17</sup> According to the information posted on the Superbelfrzy home website: “This is an open community blog devoted to independent education-focussed writing.” *Blogi prowadzone przez Superbelfrów – Superbelfrzy RP*, [www.superbelfrzy.edu.pl/o-blogu/blogi-prowadzone-przez-superbelfrow/](http://www.superbelfrzy.edu.pl/o-blogu/blogi-prowadzone-przez-superbelfrow/) [accessed on 1.09.2017].

<sup>18</sup> *O blogu – Superbelfrzy RP*, [www.superbelfrzy.edu.pl/o-blogu/](http://www.superbelfrzy.edu.pl/o-blogu/) [accessed on 1.09.2017].

<sup>19</sup> B. Śliwerski, *Ped@gog w blogosferze*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Krakow 2008; D. Jan-czak, “Nowe technologie – blog edukacyjny”, *Meritum* 2008, issue 4, pp. 95–97; J. Padewski,

Initially, blogs were referred to as online journals,<sup>20</sup> as they tended to highlight the personal lives of their authors<sup>21</sup> rather than the facts of their professional activities. As the teacher blogosphere changed, authors abandoned the formula of the online journal, turning instead to the specialist blog form, having their specific themes that were considerably more founded on the notions significant to their line of work.<sup>22</sup> Today, the blogs of Polish teachers rarely include any content regarding their private lives. The focus of internet recipients is now placed solely on the discussions of professional topics and issues. The education blog is for teachers a method of documenting their teaching and education work online.

When reading the blogs, internet users can find information on the following topics:

- modern tools of Polish teachers (methods, strategies, techniques);
- innovation in the teaching of Polish and school pedagogy;
- new technology in education;
- successful shaping of teacher-pupil relations (in particular: stimulating pupils to engage in class work, and maintaining discipline in-class);
- teaching aids, work charts, ideas for games and play, digital content;
- interesting education projects and education initiatives;
- news in science and education;
- information on supplementary courses for teachers, and other methods for expanding their professional competences.<sup>23</sup>

The popularity of education blogs has resulted in the growth of their virtual audiences: a constantly growing number of teachers and Polish students state that they seek information on teaching Polish online. That is a result of the expansion

---

"Blog w dydaktyce polonistycznej w gimnazjum: rekonesans", *Forum Nauczycieli* 2011, issue 3, pp. 21–22; T. Prokowska, "Blog jako narzędzie dydaktyczne w bibliotece szkolnej", *Biblioteka w Szkole* 2014, issue 7–8, supplement "Biblioteka – Centrum Informacji", pp. 13–15; M. Wiaderek, "Pomysły na blogi", *Biblioteka w Szkole* 2011, issue 5, supplement "Biblioteka – Centrum Informacji", issue 2, pp. 17–18.

<sup>20</sup> M. Matuzik, "Pamiętnik zagubiony w sieci", *Nowa Polszczyzna* 2008, issue 4, pp. 44–47.

<sup>21</sup> M. Olcoń, "Blog jako dokument osobisty – specyfika dziennika prowadzonego w Internecie", *Kultura i Społeczeństwo* 2003, issue 2, pp. 123–143.

<sup>22</sup> M. Sokół, R. Sokół, *Blog, więcej niż internetowy pamiętnik: przedstaw się światu*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.

<sup>23</sup> The summary of notions important for the technical content of the blogs of Polish teachers was prepared based on the analysis of the themes raised in blogs whose authors belong to the private Facebook group POLONIŚCI NA CZASIE. *POLONIŚCI NA CZASIE Public Group | Facebook*, <https://www.facebook.com/groups/polskinaczasie/> [accessed on 20.07.2019]. Initially, the group was called *Nauczyciele polskiego. Nauczyciele polskiego – Strona główna | Facebook*, <https://pl-pl.facebook.com/nauczycielepolskiego/> [accessed on 20.08.2017].

of modern technology and the “cabling” of the lives and technical world of modern humans.<sup>24</sup> Teacher blogs are mostly focussed on communicating technical content, sharing teaching experiences, disseminating knowledge acquired at workshops, training sessions and courses, etc. As Anna Stoppel aptly noted “blogs are one of the best ways of communicating and building relations with people.”<sup>25</sup> That means that today online written content creates virtual bonds of various natures.<sup>26</sup>

## A new trend: teacher blogs in social media

The increase in teachers’ interest in blogs was triggered by social media. Their presence on Facebook, Twitter or Instagram<sup>27</sup> increased the popularity of blogs of Polish teachers. An extremely interesting set of study materials consists of the blogs of Polish female teachers who actively participate in the private Facebook group *POLONIŚCI NA CZASIE* (originally: *Nauczyciele polskiego*).<sup>28</sup> The group has been present in social media since February 2016. It was established by Agata Okrojek-Zakrzewska, a blogger and one of the group’s administrators.

Other valuable blogs which exist within that social media community include:

- *Belferka w sieci* by Magdalena Góra<sup>29</sup>
- *Blue School* by a blogger with the username Blue-Nika (in real life: Monika Czerkas)<sup>30</sup>
- *Lekcje Polskiego* by Karolina Starnawska, nee Jędrych<sup>31</sup>
- *Polonistka przy tablicy* by Asia Heftowicz<sup>32</sup>

<sup>24</sup> More problem-focussed findings: Ch. Jonscher, *Życie okablowane. Kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego?*, trans. L. Niedzielski, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 2001; M. Sikora, “Człowiek w teatrze życia sieciowego”, in: *Edukacja Medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, M. Sokołowski (ed.), Oficyna Wydawnicza „Kastalia”, Olsztyn 2004, pp. 377–385.

<sup>25</sup> A. Stoppel, “Nowe media w kampaniach wyborczych”, *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa* 2016, R. 9, issue 1, p. 207.

<sup>26</sup> The issue was discussed in: U. Jarecka, “Wirtualne więzi w globalizującym się świecie”, in: *Kultura w czasach globalizacji*, M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny (eds.), IFiS PAN, Warsaw 2004, pp. 256–276.

<sup>27</sup> A. Michniuk, “Aktywność internautów w mediach społecznościowych”, *Wychowawca* 2016, issue 11, pp. 7–9.

<sup>28</sup> *POLONIŚCI NA CZASIE Public Group | Facebook*, <https://www.facebook.com/groups/polskinaczasie/> [accessed on 20.07.2019].

<sup>29</sup> *Belferka w sieci*, [belferkawsieci.blogspot.com/](http://belferkawsieci.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].

<sup>30</sup> *Blue School*, [blue-school.blogspot.com/](http://blue-school.blogspot.com/) [accessed on 12.09.2017].

<sup>31</sup> Originally: *LekcjePolskiego*, [www.lekcjepolskiego.com/](http://www.lekcjepolskiego.com/) [accessed on 12.09.2017]. Currently, the blog is available at the following address: *Lekcje Polskiego – Píše Karolina Starnawska*, [lekcjepolskiego.pl/](http://lekcjepolskiego.pl/) [accessed on 18.07.2019].

<sup>32</sup> *polonistka@przytablicy*, [polonistkaprzytablicy.blogspot.com/](http://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].

- *Polski na czasie* by Agata Zakrzewska-Okrojek<sup>33</sup>
- *Takie tam po polsku* by Joanna Waszkowska<sup>34</sup>
- *Utkane z codziennych doświadczeń szkolnych* by Wioletta Rafałowicz<sup>35</sup>
- *Widziane oczami nauczyciela...: szkoła inaczej* by Marlena Kowalska<sup>36</sup>
- *Zakręcony Belfer* by Asia Krzemińska.<sup>37</sup>

The listed blogs by Polish female teachers form an open, dynamically developing collection of online writings by Polish teachers. The list is not final, and the indicated titles should only be considered as representative examples of an extremely expansive group of digital writings. The bloggers also promote their blogs with the online writings on Facebook.<sup>38</sup> Such pages, or accounts, constitute a common tool for promoting education blogs, they promote the reading of the blogs, they contain material which can direct internet users' attention to those online writings (attractive leads, highlighted audio-visual content, and photographs being proof of non-conventional lesson activities). This observation was confirmed in a post by Joanna Waszkowska: "Here's the Facebook intro page for posts which I publish in my blog."<sup>39</sup> Such a determination of the function of blog pages on Facebook proves the significance of the pages as a major part of self-presentation and self-promotion by Polish teachers. This is an outcome of the continuously growing importance of social media for the professionalisation of teacher work.<sup>40</sup>

---

<sup>33</sup> BLOG | POLSKI NA CZASIE SZKOŁA JĘZYKA POLSKIEGO W ..., [polskinaczasie.pl/blog/](https://polskinaczasie.pl/blog/) [accessed on 12.09.2017].

<sup>34</sup> *Takie tam po polsku*, [uczycielnica.blogspot.com/](https://uczycielnica.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].

<sup>35</sup> *Utkane z codziennych doświadczeń szkolnych*, <https://skokiporozum.blogspot.com/> [accessed on 13.07.2019].

<sup>36</sup> *widziane oczami nauczyciela...: szkoła inaczej*, <https://szkolainaczej.blogspot.com/> [accessed on 12.07.2019].

<sup>37</sup> *zakręconybelfer*, [zakreconybelfer.blogspot.com/](https://zakreconybelfer.blogspot.com/) [accessed on 12.09.2017]. Today, new posts are released at: *Zakręcony belfer – Strona kreatywnego nauczyciela języka polskiego ...*, <https://zakreconybelfer.pl/> [accessed on 24.07.2019].

<sup>38</sup> For example: *Belferka w sieci – Home | Facebook*, <https://d.facebook.com/belferkawsieci/> [accessed on 5.08.2019]. *Lekcje Polskiego – Strona główna | Facebook*, <https://pl-pl.facebook.com/> › ... › Strona poświęcona edukacji [accessed on 5.08.2019]. *Polonistka przy tablicy – Home | Facebook*, <https://www.facebook.com/> › Pages › Businesses › Education [accessed on 5.08.2019]. *Uczycielnica – Home | Facebook*, <https://www.facebook.com/> › Pages › Public Figure › Blogger [accessed on 5.08.2019] (page of *Takie tam po polsku* blog). *Utkane z codziennych doświadczeń szkolnych – Home | Facebook*, <https://www.facebook.com/> › ... › Other › Brand › Website › Personal Blog [accessed on 5.08.2019]. *Widziane oczami nauczyciela – Home | Facebook*, <https://www.facebook.com/> › ... › Brand › Website › Education Website [accessed on 5.08.2019]. *Zakręcony belfer – Strona główna | Facebook*, <https://pl-pl.facebook.com/> › ... › Strona poświęcona edukacji [accessed on 5.08.2019].

<sup>39</sup> *Uczycielnica – Home | Facebook*, <https://www.facebook.com/uczycielnica/> [accessed on 05.09.2017].

<sup>40</sup> J. Okuniewska, "Facebook sposobem na...", *Głos Nauczycielski* 2014, issue 32/33, p. 19. Vide also: *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, J. Bednarek (ed.), Difin, Warsaw 2014.

An initial analysis of the blogs promoted on Facebook in the *POLONIŚCI NA CZASIE* group indicates that blogging is more popular among women than men. Among the rare male bloggers, the most noteworthy include: Kamil Kromski, the author of *Językowe rozważania młodego polonisty*,<sup>41</sup> and Tomasz Filipowicz, who systematically posts invitations to read posts in the blog *Klasyka Literatury i Filmu*.<sup>42</sup> The predominance of female authors of blogs is a result of the feminisation of the profession of Polish teaching at every level of education.<sup>43</sup> The online Polish teacher education blogs are usually maintained by people aged 23–35, though there are blogs by more experienced teachers with considerable school practice (e.g. Asia Heftowicz, the author of the *polonistk@przytablicy*<sup>44</sup> blog). Male bloggers mainly include Polish schoolteachers, and blogs on teaching Polish are much less common among university teachers (one noteworthy example is the *Lekcje Polskiego* blog by Karolina Starnawska nee Jędrych<sup>45</sup>).

## Digital audience of teacher blogs

The education-oriented blogosphere consists of themed posts which have become increasingly professional over the years. That is probably due to the fact that some bloggers aspire to gain the status of experts.<sup>46</sup>

Some of the posts are blogs dedicated for teachers' "personal" classes, intended for pupils and their parents. Karolina Jędrych thus explained the motivations behind teachers blogging for pupils:

---

<sup>41</sup> *Językowe rozważania młodego polonisty*, [filologpolski.blogspot.com/](http://filologpolski.blogspot.com/) [accessed on 14.01.2019].

<sup>42</sup> *Blog*, [www.klasykaliteraturyifilmu.pl/](http://www.klasykaliteraturyifilmu.pl/) [accessed on 14.09.2017].

<sup>43</sup> The feminisation of Polish school education was discussed in more detail in: A. Gromkowska-Melosik, "Feminizacja zawodu nauczycielskiego – 'różowe kotnierzyki' i paradoksy rynku pracy", *Studia Edukacyjne* 2013, issue 25, pp. 85–100.

<sup>44</sup> In the post: *Witaj w moimświecie* [Welcome to my world], digital recipients can learn the following details about the blogger: "I am a Polish teacher, for the past 15 years I have worked with wonderful young people in a small town in the centre of Poland." Vide: *polonistk@przytablicy*, [polonistkaprzytablicy.blogspot.com/](http://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].

<sup>45</sup> The blogger is a Polish teacher at Zespół Ogólnokształcących Szkół Społecznych STO in Bytom and is an assistant professor at the Chair of Teaching Polish Language and Literature, University of Silesia. Karolina Jędrych thus wrote about herself: "Teacher, blogger, wanderer. I teach at Społeczna in Bytom, I am a lecturer at the University of Silesia. I enjoy reading." *Karolina Jędrych - Google+*, <https://plus.google.com/103975141277783349343> [accessed on 13.09.2017]. Vide also: *Zakrecony belfer - Strona kreatywnego nauczyciela języka polskiego ...*, <https://zakreconybelfer.pl/> [accessed on 24.07.2019].

<sup>46</sup> M. Juza, "Wiedza ekspercka i mądrość zbiorowa w komunikacji internetowej", *Studia Socjologiczne* 2007, issue 3, pp. 37–58.

I decided to blog about my lessons in November 2008, after two months of my schoolwork. I wanted to, first of all, have a record of my ideas for lessons, and, secondly, to remain in contact with pupils also after school. Initially, the “Lekcje-Polskiego” blog was intended exclusively for them, middle school pupils; it was our form of contact. I posted there topics for homework, and I responded to requests to postpone it. I enjoy writing a lot, I had already blogged before, so it was somewhat natural that I started blogging about lessons.<sup>47</sup>

Blogs by Polish teachers include educational material and information which anyone interested may use in teaching/learning (“tablet children”<sup>48</sup> and digital teenagers), and in interpersonal contacts (teacher–parent). From such specified educational posts on the internet, pupils may acquire useful information, texts to be read for the following lesson, learning aids activated during a lesson, and links to recommended websites. Polish teachers can also utilise e-registers as a virtual notice board for pupils. It also helps them promote books worth reading, artistic films worth watching, and cultural events worth going to.

Such blogs are maintained in a very logical and clear manner (in terms of the arrangement of the content), with consideration of the receptive needs of young people. They constitute an interesting and efficient form of supporting teachers’ activities. Pupils can also find in the posts additional tasks (both within the required teaching content and content which exceeds the curriculum), tests, exams and other forms of assessment in electronic form, and multimedia presentations and projects prepared by pupils. Sometimes blog posts enable teachers to continue lesson activities: these include proposals for committed pupils interested in educational work outside the school. The difference in the manner of conducting those educational activities stems from the fact that those are fulfilled online, and pupils participate in that form voluntarily, without any classroom pressure.

Polish teachers use blog posts as an education location within the virtual reality where “tablet children” and digital teenagers can post their homework tasks (usually essays, though other forms of expression have been identified as well). Thus, a blog becomes a space used for collecting homework and projects. The *Takie tam po polsku* blog is an example of merging the traditional array of teaching instruments with new trends in Polish education. Joanna Waszkowska, its author, thus defined the content of her online posts: “I describe here projects developed by the students of my classes. To be remembered. Sometimes I add a sentence or two

---

<sup>47</sup> *Lekcje na blogu - Silesion.pl*, <https://silesion.pl> › Komentarz › Lekcje na blogu [accessed on 16.09.2017].

<sup>48</sup> “Tablet children” as a new generation of pupils were discussed in the article: D. Romanowska, E. Lis, “Tabletowe dzieci”, *Newsweek* 2015, issue 31, pp. 10–14.

on teaching innovations.”<sup>49</sup> Magdalena Góra, another blogger and the creator of *Belferka w sieci*, thus discussed her work with her pupils:

Teaching give me great pleasure, it is my passion, occupation and hobby. I am extremely privileged to be working with wonderful young people open to all my crazy ideas. I constantly seek out new inspirations, interesting work methods, and methods for utilising ICTs in my lessons.<sup>50</sup>

From the point of view of school psychology, a teacher blog, focussed on remaining in contact with pupils, offers a great opportunity for shy, introverted teenagers, who rarely become active during regular class work. Blogs by Polish teachers will help intensify work with computerised children,<sup>51</sup> even more so considering the fact that contemporary education is increasingly recognising the needs of pupils “immersed in the web.”<sup>52</sup>

Apart from education blogs intended for pupils, there are also online journals whose main recipients include other Polish teachers. Those blogs exist in teacher groups, fora and websites. Blogging female Polish teachers often indicate in their own posts they can also be found in other locations in cyberspace. For example, on the homepage of *polonistk@przytablicy*, visitors will find the following captions: “My idea was featured on ‘edukacja z pasją’”; “a guest contributor of SUPERBELFRZY.”<sup>53</sup> Apart from textual messages which draw the attention of digital recipients to other online locations with fragments of an education blog, there also appear iconic marks (references to a recognisable logo in the area of education).

---

<sup>49</sup> This piece of information, functioning as a motto, is placed on the blog’s homepage: *Takie tam po polsku*, [uczycielnica.blogspot.com/](http://uczycielnica.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].

<sup>50</sup> More at: *Belferka w sieci*, [belferkawsieci.blogspot.com/](http://belferkawsieci.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].

<sup>51</sup> *Internet a psychologia: możliwości i zagrożenia*, W. J. Paluchowski (ed.), trans. M. Ferenc-Michelson et al., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2009; M. Jędrzejko, D. Morańska, *Cyfrowi tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Dąbrowa Górnicza–Warsaw 2013; *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, J. Izdebska (ed.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008.

<sup>52</sup> For example, the notion was discussed in the following texts: *Dzieci i młodzież w świecie technologii cyfrowej*, E. Janicka-Olejnik, K. Klimek (eds.), Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2016; D. Janczak, “Media społecznościowe kluczem do młodzieży”, *Dyrektor Szkoły* 2016, issue 6, pp. 52–55; D. Janczak, “Wykorzystanie tabletek na lekcji”, *Dyrektor Szkoły* 2015, issue 11, pp. 56–59; K. Paliwoda, “Nauczanie blogowaniem”, *Przegląd Edukacyjny* 2009, issue 1, pp. 11–12; S. Polcyn-Matuszewska, “Facebook w edukacji”, *Remedium* 2015, issue 1, pp. 22–23.

<sup>53</sup> Both pieces of information appear on the blog’s homepage, in a strip on the right-hand side: *polonistk@przytablicy*, [polonistkaprzytablicy.blogspot.com/](http://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].



A “teacher blog” is an online notebook, in which a digital teacher posts entries regarding the notions they are interested in in teaching Polish, pedagogy, and school psychology. The e-journals by female Polish teachers sometimes constitute virtual repositories of lessons ideas, archives of materials used, and teaching solutions tested during lessons. The teacher blogosphere constitutes a virtual treasure trove of knowledge easily available at arm’s reach, or rather, in this case, a mouse click.

Online recipients, usually Polish teachers, seek interesting topics and ideas for “semi-crazy scenarios” on the internet. Such expectations can be satisfied at blogs such as *Zakrecony Belfer* by Asia Krzemińska, which the author defined in the following manner: “A blog of a creative teacher. About work, though not exclusively. Sometimes to be taken with a pinch of salt. With emphasis of the fact that education doesn’t have to be boring.”<sup>54</sup> These creative non-schematic journals by female Polish teachers constitute one of the basic forms of teacher expression.

The process of writing a teacher journal for the digital audience is continuous and linear. Blogs intended for pupils feature posts published on a regular basis, at least a few times a month, as required based on school life. In e-journals, which are rather intended for adult recipients (other teachers, parents of pupils, interns and practising students), bloggers publish new posts every other week, sometimes every few weeks.

## Blogs as a tool for professional stimulation

Posts published on education blogs may offer a catalyst for the activities of other Polish teachers, motivating them to intensify their teaching practice. Teachers who use teaching material from online journals stressed in their opinions that the content offers valuable inspiration.<sup>55</sup> That is even more important considering the fact that when faced with the multitude of material available on the internet, contemporary teachers find it difficult to acquire, select and use professional information, which e-teachers can find in the virtual world. The ideas for creative Polish lessons which can be found in the teachers’ blogosphere can be successfully applied in school education: blogs offer original ideas, usually tested in real life situations, which are available for immediate use during lessons. Therefore, they constitute extremely attractive content for Polish teachers seeking new teaching solutions. For example, the *Utkane z codziennych doświadczeń szkolnych* blog by Wioletta Rafałowicz includes a tab entitled *Zbiór przydatnych materiałów* [Set of

<sup>54</sup> *zakrecony belfer*, [zakreconybelfer.blogspot.com/](http://zakreconybelfer.blogspot.com/) [accessed on 12.09.2017].

<sup>55</sup> A comment dated 1 March 2017 to M. Góra’s bio (in the *O Autorce* tab) included the following opinion: “I feel so inspired! :) I browsed some of the posts and immediately many ideas for new lessons started popping into my head. Wonderful blog, I will surely come back.” As cited in: *Belferka w sieci*, [belferkawsieci.blogspot.com/](http://belferkawsieci.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].

useful material] offering numerous teaching aids (mainly within the field of new technology), which teachers can use during the “Polish hours.”<sup>56</sup> Magdalena Góra, the author of *Belferka w sieci*, described how to work with a trimino generator: she explained in detail, “step by step” how to use the generator app for a simple education game in German. She translated the major findings, she discussed the results of using trimino in literature lessons, she indicated classical texts which enable work with the new tool (works by Adam Mickiewicz, *Wesele* by Stanisław Wyspiański).<sup>57</sup> Karolina Jędrych (now Starnawska) discussed the literary inspirations which helped her create original creative lessons. The author of *Lekcje Polskiego* also mentioned the opportunity to access digital tools: “Under a separate tab, I collected the websites and blogs which I read and recommend.”<sup>58</sup>

Teachers active in social media establish intensive interpersonal and professional relationships.<sup>59</sup> Proof of that is the nature of the relationship between the bloggers who form the Facebook group *POLONIŚCI NA CZASIE* (initially: *Nauczyciele polskiego*). The authors of online posts know each other, they often “visit each other”, communicate with one another, conduct lively discussions in cyberspace and social media, and trigger the education dialogue in the community of digital Polish teachers. Karolina Jędrych (now Starnawska) thus explained the point of such relations:

The fact of being active on the internet enables me not only to better understand the world of middle schoolers, but, most of all, the world of teachers, people who eagerly share their ideas, who seek new solutions, and who wish to ensure more interesting, efficient and better teaching. We have not only our own blogs, but also Facebook groups, and we draw much inspiration from each other.<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> *Utkane z codziennych doświadczeń szkolnych: Zbiór przydatnych ...*, <https://www.pinterest.com/pin/367324913345506254/> [accessed on 17.09.2017].

<sup>57</sup> “Trimino is a variant of dominoes. In this case, we arrange triangles: each side must fit the side of another triangle. Through the game, you can revise almost any topic, practice spelling or grammar, match dates to events, protagonists to set books, etc. Of course, you can create the game ‘by hand’, but the trimino generator available on the website facilitates the matter greatly. Since it is in German, allow me to explain how it works.” *Układanka na polskim, czyli Trimino! | Belferka w sieci*, [belferkawsieci.blogspot.com/2017/10/ukladanka-z-polskim-czyli-trimino.ht...](http://belferkawsieci.blogspot.com/2017/10/ukladanka-z-polskim-czyli-trimino.ht...) [accessed on 26.10.2017].

<sup>58</sup> *Blogowe inspiracje polonistyczne | Eduhoryzonty*, [www.eduhoryzonty.pl/blogowe-inspiracje-polonistyczne](http://www.eduhoryzonty.pl/blogowe-inspiracje-polonistyczne) [accessed on 18.09.2017].

<sup>59</sup> M. Szpunar, “Społeczności wirtualne – realne kontakty w wirtualnym świecie”, in: *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, L.H. Haber, M. Niezgoda (eds.), Wydawnictwo UJ, Krakow 2006, pp. 158–167.

<sup>60</sup> *Lekcje na blogu – Silesion.pl*, <https://silesion.pl> › Komentarz › Lekcje na blogu [accessed on 16.09.2017].

The process of writing a blog and sharing their teaching experiences on the internet stimulates teacher cooperation. Bloggers exchange links to interesting teaching material, information regarding the possibilities of professional development and interesting self-development options (training schemes, conferences, workshops, education coaching), and links to information on participation in creative education projects. They publish films, animations, and multimedia presentations so that other teachers and authors of blogs can implement them quickly and efficiently during lessons. They carefully test the solutions proposed in other education blogs. That teacher cooperation in cyberspace was indicated in a post by Asia Heftowicz:

During the following lesson we began revising the names of cases, questions, and practising declensions.

Trimino proved useful. I borrowed the idea from the blogs of creative Polish teachers *BLUE-SCHOOL* and *KREAKTYWNA NAUKI*, and I adapted it to my needs.

I found a manual version of trimino in the *Zakręcony Belfer*<sup>61</sup> blog.

The blog by Marlena Kowalska also offers a description of how she was inspired by an online post by another Polish teacher.

### Description hidden in a box

I had been planning the lesson for some time, and the post by *Zakręcony Belfer* reassured me that it was worth undertaking the task.<sup>62</sup>

Blogs help teachers establish new contacts with other teachers (provided that a blogger does not disable the option to comment on their posts). Teacher blogs are keenly followed by young Polish teachers, interns and contract teachers as they offer considerable technical support for beginning teachers. The initial years of a professional career are a time when people often seek answers to such questions as: how should I teach? what can I do better and more efficiently? how can I modify my lessons? Thanks to blogs, other Polish teachers can expand their array of technical tools. Blogs maintained by experienced Polish teachers offer many valuable teaching suggestions not only for teachers just starting on their career paths, but also for those who have been working for several years.

Blog posts by female Polish teachers have become an effective tool for creating a positive image of teachers. Their growing popularity indicates that the internet constitutes a medium of successful professional interaction. The presence of blogs

---

<sup>61</sup> *polonistk@przytablicy: Przypadki na okrągło*, polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/10/przypadki-na-okrago.html [accessed on 21.10.2017].

<sup>62</sup> *widziane oczami nauczyciela...: szkoła inaczej*, szkolainaczej.blogspot.com/ [accessed on 12.09.2017].

in virtual discourse enables teachers to establish new contacts, present and promote themselves, and open paths for cooperation which had been closed prior to the expansion of electronic media.<sup>63</sup> The forms of presentation of professional activities on the internet amplify fact-based communication with other digital teachers. The culture of interaction and cooperation in cyberspace opens huge opportunities for professional stimulation and self-development, especially if they are efficiently used for the growth of Polish teachers and improving their professionalism.

### From immersion to new school future

Teacher bloggers are the representatives of the generation “immersed in bits”, which carries the slogan of the “end of the age of chalk” in Polish education.<sup>64</sup> It is a generation which indicates, through the practical activities they undertake, what a huge and positive role new technology can play in modern school education. They share a conviction about the educational potential of digital tools: for those Polish teachers the title of the seminal book by Aleksandra Pezda is not just a theoretical proposal for education, but a fact. Blogs as expressions functioning in the web have caused a revolutionary change in teacher communication; they are the manifestos of the “awakening school” and a turn in school education for the challenges of the 21<sup>st</sup> century.

---

## Bibliography

- Castells Manuel, *Spółeczeństwo sieci*, trans. Mirosława Marody, Kamila Pawluś, Janusz Stawiński, Sebastian Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2007.
- Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Józef Bednarek (ed.), Difin, Warsaw 2014.
- Dzieci i młodzież w świecie technologii cyfrowej*, Ewa Janicka-Olejnik, Krzysztof Klimek (eds.), Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2016.
- Furmanek Marek, “Spółeczeństwo sieciowe – człowiek w sieci”, in: *Edukacja Medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Marek Sokołowski (ed.), Oficyna Wydawnicza “Kastalia”, Olsztyn 2004, pp. 265–273.

---

<sup>63</sup> A. Heftowicz thus indicated how she was inspired by other teacher blogs in a post of 14 December 2017: “Five... type fries I came across the idea for grammar fries on the polskinaczasie blog, but I wouldn't be myself if I hadn't adapted it to my needs.” Post available at: 2017 - polonistka@przytablicy, polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/ [accessed on 19.07.2019].

<sup>64</sup> A. Pezda, *Koniec epoki kredy*, Wydawnictwo Agora, Warsaw 2011.

- Gromkowska-Melosik Agnieszka, "Feminizacja zawodu nauczycielskiego – 'rózowe kołnierzyki' i paradoksy rynku pracy", *Studia Edukacyjne* 2013, issue 25, pp. 85–100.
- Huk Tomasz, "Edukacyjna wartość blogów internetowych", *Chowanna* 2007, R. 50, vol. 2, pp. 142–157.
- Internet a psychologia: możliwości i zagrożenia*, Władysław Jacek Paluchowski (ed.), trans. Małgorzata Ferenc-Michelson et al., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2009.
- Internet – fenomen społeczeństwa informacyjnego*, Tadeusz Zasepa (ed.), Częstochowa 2001.
- Janczak Dorota, "Media społecznościowe kluczem do młodzieży", *Dyrektor Szkoły* 2016, issue 6, pp. 52–55.
- Janczak Dorota, "Nowe technologie – blog edukacyjny", *Meritum* 2008, issue 4, pp. 95–97.
- Janczak Dorota, "Wykorzystanie tabletów na lekcji", *Dyrektor Szkoły* 2015, issue 11, pp. 56–59.
- Jarecka Urszula, "Wirtualne więzi w globalizującym się świecie", in: *Kultura w czasach globalizacji*, Małgorzata Jacyno, Aldona Jawłowska, Marian Kempny (eds.), IFiS PAN, Warsaw 2004, pp. 256–276.
- Jędrzejko Mariusz, Morańska Danuta, *Cyfrowi tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Dąbrowa Górnicza–Warsaw 2013.
- Jonscher Charles, *Życie okablowane. Kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego?*, trans. Lech Niedzielski, Wydawnictwo Muza SA, Warsaw 2001.
- Juza Marta, "Wiedza ekspercka i mądrość zbiorowa w komunikacji internetowej", *Studia Socjologiczne* 2007, issue 3, pp. 37–58.
- Kozieł Agata, "Moda na bloga", *Ergo. Forum Wychowawców* 2005, issue 12, pp. 20–21.
- Majgier Katarzyna, "Internet jako przestrzeń komunikacyjna", *Przegląd Psychologiczny* 2000, vol. 43, issue 2, pp. 157–172.
- Matuzik Marcin, "Blog – nowe narzędzie pracy nauczyciela i ucznia", *Nowa Poliszczyna* 2008, issue 1, pp. 33–35.
- Matuzik Marcin, "Pamiętnik zagubiony w sieci", *Nowa Poliszczyna* 2008, issue 4, pp. 44–47.
- Maziarz Magdalena, "Rola mediów elektronicznych i edukacji medialnej w szkole. E-Twinning, Blogi i portale społecznościowe w komunikowaniu się z uczniem i przekazywaniu wiedzy", in: *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych: język, edukacja, semiotyka*, Mirosław Filiciak, Grzegorz Ptaszek (eds.), Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warsaw 2009, pp. 240–254.
- Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, Jadwiga Izdebska (ed.), Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2008.
- Michniuk Anna, "Aktywność internautów w mediach społecznościowych", *Wychowawca* 2016, issue 11, pp. 7–9.

- Motyl Karol, "Internetowe forum nauczycieli – wyzwanie dla pedeutologii", *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika*, Year 2014, vol. XXIII, pp. 219–229.
- Musiał Emilia, "Media społecznościowe – narzędzie cyfrowej szkoły", *Nowa Szkoła* 2013, issue 10, pp. 13–20.
- Ogonowska Agnieszka, "Internet jako przestrzeń i forma komunikacji. Cz. 1", *Nowa Polszczyzna* 2006, issue 3, pp. 43–46.
- Okuniewska Jolanta, "Facebook sposobem na...", *Głos Nauczycielski* 2014, issue 32/33, p. 19.
- Olcoń Marta, "Blog jako dokument osobisty – specyfika dziennika prowadzonego w Internecie", *Kultura i Społeczeństwo* 2003, issue 2, pp. 123–143.
- Padewski Jakub, "Blog w dydaktyce polonistycznej w gimnazjum: rekonesans", *Forum Nauczycieli* 2011, issue 3, pp. 21–22.
- Paliwoda Katarzyna, "Nauczanie blogowaniem", *Przegląd Edukacyjny* 2009, issue 1, pp. 11–12.
- Pezda Aleksandra, *Koniec epoki kredy*, Wydawnictwo Agora, Warsaw 2011.
- Podemska-Kałuża Anna, "Szkolny polonista w sieci: formy autoprezentacji i autopromocji zawodowej", in: *Autopromocja, autoprezentacja, wizerunek w mediach audiowizualnych. Vol. 4*, A. Kalisz, E. Tyc (eds.), Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018, pp. 59–77.
- Polcyn-Matuszewska Sylwia, "Facebook w edukacji", *Remedium* 2015, issue 1, pp. 22–23.
- Prokowska Teresa, "Blog jako narzędzie dydaktyczne w bibliotece szkolnej", *Biblioteka w Szkole* 2014, issue 7–8, supplement "Biblioteka – Centrum Informacji", pp. 13–15.
- Pryłowska-Nowak Elżbieta, "Komunikacja poprzez media społecznościowe", *Meritum* 2014, issue 4, pp. 44–48.
- Przywara Barbara, "Współczesne formy autokreacji – blogi publicystyczne, serwisy społecznościowe, czaty", in: *Nie tylko Internet. Nowe media, przyroda i "technologie społeczne" a praktyki kulturowe*, Janusz Mucha, Zakład Wydawniczy "NOMOS", Krakow 2010, pp. 119–129.
- Romanowska Dorota, Lis Ewelina, "Tabletowe dzieci", *Newsweek* 2015, issue 31, pp. 10–14.
- Sikora Marcin, "Człowiek w teatrze życia sieciowego", in: *Edukacja Medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Marek Sokołowski (ed.), Oficyna Wydawnicza "Kastalia", Olsztyn 2004, pp. 377–385.
- Sokół Maria, Sokół Radosław, *Blog, więcej niż internetowy pamiętnik: przedstaw się światu*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.
- Stoppel Anna, "Nowe media w kampaniach wyborczych", *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa* 2016, R. 9, issue 1, p. 205–217.
- Szlagor Piotr, "Potencjał smartfonów i tabletów w nauczaniu przedmiotowym", *Meritum* 2013, issue 4, pp. 75–77.

- Szpunar Magdalena, “Społeczności wirtualne – realne kontakty w wirtualnym świecie”, in: *Społeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Lesław H. Haber, Marian Niezgodą (eds.), Wydawnictwo UJ, Krakow 2006, pp. 158–167.
- Śliwerski Bogusław, *Ped@gog w blogosferze*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Krakow 2008.
- Tapscott Don, *Cyfrowa dorosłość: jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, trans. Piotr Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warsaw 2010.
- Trojnar Mariusz, “Blog jako przestrzeń wymiany informacji”, *Edukacja* 2010, issue 2, pp. 104–111.
- Wiaderek Marian, “Pomysły na blogi”, *Biblioteka w Szkole* 2011, issue 5, supplement “Biblioteka – Centrum Informacji”, issue 2, pp. 17–18.
- Współczesne społeczeństwo w wirtualnej rzeczywistości: wielość szans i dylematów = Modern society in virtualreality: the multitude of opportunities and dilemmas*, Zdzisław Dacko-Pikiewicz, Marek Walancik (eds.), Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Krakow 2014.
- Zajac Jan M., “Zapośredniczone kontakty społeczne w sytuacjach zawodowych”, in: *Re: Internet – społeczne aspekty medium. Polskie konteksty i interpretacje*, Łukasz Jonak, Paweł Mazurek, Marta Olcoń, Anna Przybylska, Alek Tarkowski, Jan M. Zajac (eds.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warsaw 2006, pp. 153–175.
- Zioło-Pużuk Karolina, “Media społecznościowe”, *Dyrektor Szkoły* 2014, issue 4, pp. 50–53.

### Internet resources

- BelferBlog* | *Blog by Dariusz Chętkowski*, <https://chetkowski.blog.polityka.pl/> [accessed on 31.08.2017].
- Belferka w sieci*, [belferkawsieci.blogspot.com/](http://belferkawsieci.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].
- Belferka w sieci – Home* | *Facebook*, <https://d.facebook.com/belferkawsieci/> [accessed on 5.08.2019].
- Blog*, [www.klasykaliteraturyifilmu.pl/](http://www.klasykaliteraturyifilmu.pl/) [accessed on 14.09.2017].
- BLOG | POLSKI NA CZASIE SZKOŁA JĘZYKA POLSKIEGO W ...*, [polskinaczasie.pl/blog/](http://polskinaczasie.pl/blog/) [accessed on 12.07.2019].
- Blogi nauczycieli » BLOG Szkoły z Klasą 2.0 – Blogi CEO*, <https://blogiceo.nq.pl/szkola2zero/blogi-nauczycieli/> [accessed on 30.08.2017].
- Blogi prowadzone przez Superbelfrów – Superbelfrzy RP*, [www.superbelfrzy.edu.pl/o-blogu/blogi-prowadzone-przez-superbelfrow/](http://www.superbelfrzy.edu.pl/o-blogu/blogi-prowadzone-przez-superbelfrow/) [accessed on 1.09.2017].
- Blogowe inspiracje polonistyczne | Eduhoryzonty*, [www.eduhoryzonty.pl/blogowe-inspiracje-polonistyczne](http://www.eduhoryzonty.pl/blogowe-inspiracje-polonistyczne) [accessed on 18.09.2017].
- Blue School*, [blue-school.blogspot.com/](http://blue-school.blogspot.com/) [accessed on 12.09.2017].
- Cyfrowa dorosłość: Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat – Don ...*, [lubimyczytac.pl/ksiazka/.../cyfrowa-doroslosc-jak-pokolenie-sieci-zmienia-nasz-swiat](http://lubimyczytac.pl/ksiazka/.../cyfrowa-doroslosc-jak-pokolenie-sieci-zmienia-nasz-swiat) [accessed on 4.09.2017].

- Edukacja z pasją – Blog dla ludzi, którzy do edukacji podchodzą z ...*, [www.edukacjaz-pasja.pl](http://www.edukacjaz-pasja.pl) [accessed on 28.08.2017].
- Językowe rozważania młodego polonisty*, [filologpolski.blogspot.com/](http://filologpolski.blogspot.com/) [accessed on 14.01.2019].
- Karolina Jędrych – Google+*, <https://plus.google.com/103975141277783349343> [accessed on 13.09.2017].
- Koniec epoki kredy – Aleksandra Pezda – Książka – Księgarnia ...*, <https://bonito.pl/k-90168062-koniec-epoki-kredy> [accessed on 28.08.2017].
- Lekcje na blogu – Silesion.pl*, <https://silesion.pl> › Komentarz › Lekcje na blogu [accessed on 16.09.2017].
- LekcjePolskiego*, [www.lekcjepolskiego.com/](http://www.lekcjepolskiego.com/) [accessed on 12.09.2017].
- Lekcje Polskiego – Pisze Karolina Starnawska*, [lekcjepolskiego.pl/](http://lekcjepolskiego.pl/) [accessed on 18.07.2019].
- Lekcje Polskiego – Strona główna | Facebook*, <https://pl-pl.facebook.com> › ... › Strona poświęcona edukacji [accessed on 5.08.2019].
- Lubimy uczyć! taK&Mamy*, [lubimyuczyc.blogspot.com/](http://lubimyuczyc.blogspot.com/) [accessed on 15.09.2017].
- Nauczyciel w świecie TIK Cz.1. Blog edukacyjny – jak go założyć i ...*, [www.pbwnowysacz.pl/edc\\_user\\_data/dat\\_files/cz1\\_blog\\_educacyjny.pdf](http://www.pbwnowysacz.pl/edc_user_data/dat_files/cz1_blog_educacyjny.pdf) [accessed on 30.08.2017].
- Nauczyciele polskiego – Strona główna | Facebook*, <https://pl-pl.facebook.com/nauczycielepolskiego/> [accessed on 20.08.2017].
- O blogu – Superbelfrzy RP*, [www.superbelfrzy.edu.pl/o-blogu/](http://www.superbelfrzy.edu.pl/o-blogu/) [accessed on 1.09.2017].
- 2017 – polonistk@przytablicy*, [polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/](http://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/) [accessed on 19.07.2019].
- polonistk@przytablicy*, [polonistkaprzytablicy.blogspot.com/](http://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].
- polonistk@przytablicy: Przypadki na okrągło*, [polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/10/przypadki-na-okrago.html](http://polonistkaprzytablicy.blogspot.com/2017/10/przypadki-na-okrago.html) [accessed on 21.10.2017].
- Polonistka przy tablicy – Home | Facebook*, <https://www.facebook.com> › Pages › Businesses › Education [accessed on 5.08.2019].
- POLONIŚCI NA CZASIE Public Group | Facebook*, <https://www.facebook.com/groups/polskinaczasie/> [accessed on 20.07.2019].
- Ranking 10 blogów edukacyjnych – Socjomania*, <https://socjomania.pl/ranking-10-blogow-edukacyjnych> [accessed on 31.08.2017].
- Takie tam po polsku*, [uczycielnica.blogspot.com/](http://uczycielnica.blogspot.com/) [accessed on 13.09.2017].
- Uczycielnica – Home | Facebook*, <https://www.facebook.com/uczycielnica/> [accessed on 5.09.2017].
- Uczycielnica – Home | Facebook*, <https://www.facebook.com> › Pages › Public Figure › Blogger [accessed on 5.08.2019]
- Układanka na polskim, czyli Trimino! | Belferka w sieci*, [belferkawsieci.blogspot.com/2017/10/ukadanka-z-polskim-czyli-trimino.ht...](http://belferkawsieci.blogspot.com/2017/10/ukadanka-z-polskim-czyli-trimino.ht...) [accessed on 26.10.2017].
- Utkane z codziennych doświadczeń szkolnych*, <https://skokiporozum.blogspot.com/> [accessed on 13.07.2019].



- Utkane z codziennych doświadczeń szkolnych – Home* | Facebook, <https://www.facebook.com › ... › Other › Brand › Website › Personal Blog> [accessed on 5.08.2019].
- Utkane z codziennych doświadczeń szkolnych: Zbiór przydatnych ...*, <https://www.pinterest.com/pin/3673249133445506254/> [accessed on 17.09.2017].
- widziane oczami nauczyciela...: szkoła inaczej*, [szkolainaczej.blogspot.com/](http://szkolainaczej.blogspot.com/) [accessed on 12.09.2017].
- widziane oczami nauczyciela...: szkoła inaczej*, <https://szkolainaczej.blogspot.com/> [accessed on 12.07.2019].
- Widziane oczami nauczyciela – Home* | Facebook, <https://www.facebook.com › ... › Brand › Website › Education Website> [accessed on 5.08.2019].
- Współczesne społeczeństwo wirtualnej rzeczywistości – wielość ...*, <https://www.impulsoficyna.com.pl/.../wspolczesne-spoeczenstwo-w-wirtual...> [accessed on 29.07.2019].
- zakręcony belfer*, [zakreconybelfer.blogspot.com/](http://zakreconybelfer.blogspot.com/) [accessed on 12.09.2017].
- Zakręcony belfer – Strona główna* | Facebook, <https://pl-pl.facebook.com › ... › Strona poświęcona edukacji> [accessed on 5.08.2019].
- Zakręcony belfer – Strona kreatywnego nauczyciela języka polskiego ...*, <https://zakreconybelfer.pl/> [accessed on 24.07.2019].

---

Anna Podemska-Kałuża

## **Blogosfera jako medium aktywizacji zawodowej nauczycieli. Rekonesans**

### *Streszczenie*

Dynamiczny rozwój społeczeństwa informacyjnego i wszechobecność technologii informacyjnych zmieniły warsztat nauczyciela języka polskiego. Z powodu ekspansji form cyfrowych szkolni poloniści podejmują bardzo różne działania zawodowe w cyberprzestrzeni. Autorka zwraca uwagę na intensywną aktywizację nauczycieli języka polskiego w Internecie i omawia fenomen blogów nauczycielskich. Niezwykle interesującym zagadnieniem jest oddziaływanie blogów na szkolną dydaktykę języka polskiego i rozwój kompetencji zawodowych nauczycieli. Wydaje się, że pisanie dzienników w sieci może przynieść korzyści w cyfrowej szkole (dostosowanie procesów nauczania do potrzeb tabletowych dzieci i globalnych nastolatków, połączenie metod typowych dla rewolucji technologicznej z tradycyjnymi narzędziami dydaktycznymi). Przegląd blogów funkcjonujących na Facebooku umożliwił pokazanie różnych strategii pracy z uczniami i ewolucji postaw twórczych nauczycieli języka polskiego.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, edukacja polonistyczna, aktywność w sieci, blogi edukacyjne, informacja, cyberprzestrzeń, portale społecznościowe, Facebook

## The blogosphere as a medium for professional stimulation of teachers. Initial study

### *Summary*

The dynamic development of the information society and the omnipresence of ICTs has changed the work of Polish teachers. As a result of the expansion of digital forms, Polish teachers engage in various professional activities in cyberspace. The author indicated that Polish teachers have become extremely active on the internet, and she discussed the phenomenon of teacher blogs. A hugely interesting issue is the influence of blogs on teaching Polish in schools, and the development of teachers' professional competences. The act of writing journals online may bring benefits for the digital school (by adapting teaching processes to the needs of tablet children and global teenagers, combining the methods typical for the technological revolution with traditional teaching tools). A review of blogs maintained on Facebook enabled the author to indicate various strategies of working with pupils, and the evolution of creative attitudes of Polish teachers.

**Keywords:** teacher, Polish philological education, activity in the web, education blogs, information, cyberspace, social media, Facebook

**Anna Podemska-Kałuża**, Ph.D. in humanities, assistant professor at the Department of Teaching Polish Literature and Language, Adam Mickiewicz University in Poznań, author of publications on multicultural education, the poetics of reception of various culture texts in the contemporary school system, and the individualisation of teaching pupils with special education needs. Her research focus also covers the notion of multi-sensoricity in literature, culture and education, and the modern forms of communication, particularly in the virtual space. Together with Aneta Grodecka, she wrote the book: *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka* (2012).

**Anna Ślószarz\***

 <https://orcid.org/0000-0001-5524-3227>

# Peri-literary communication games of high school students

## Aim and methodology

Knowing high school students' widespread use of Internet websites for educational purposes, a series of interviews was conducted. The aim of this research was to analyse relationship between the use of the Internet by the students and the level of their interpretation, communication and social competency skills.

The interviews were conducted with seven students of public and one private high school in Kraków, Łomża, Myślenice, Opole and Szczecin between June 2014 and April 2015 in form of individual<sup>1</sup> or pair interviews. During the pair interviews, respondents felt more comfortable, filling in their partner's statements or polarizing each others positions.<sup>2</sup> The second grade of high school was chosen for this research and the middle one in case of parallel grades (i.e. *b* from *a*, *b*, *c* grades). Two students were picked from the middle of the students' roll.

The hypothesis was: *high school student's passive attitude towards Internet resources correlates with their poorly developed interpretation, communication and low social skills, while co-creation of Internet databases advances these skills.*

---

\* Ph.D. (habilitated), professor of National Education Commission Pedagogical University, Kraków, Institute of Polish Philology, Department of Media and Cultural Research, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, [anna.slosarz@up.krakow.pl](mailto:anna.slosarz@up.krakow.pl)

1 See: S. Kvale, *Doing interviews*, SAGE Publications, London 2007; K. Stemplewska-Żakowicz, *Jak zrobić dobry wywiad (recepta metodologiczna)* [How to conduct a good interview (methodological method)] in: *Wywiad psychologiczny 1. Wywiad jako postępowanie badawcze (Psychological interview 1. Interview as a research method)*, ed. eadem., K. Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005, pp. 90–116.

2 A. Lloyd, *Following the red thread of information in information literacy research: Recovering local knowledge through interview to the double*, "Library & Information Science Research" 2014, April, vol. 36, issue 2, pp. 99–105.

The interviews revealed attitudes towards resources available on the Internet; and the formal features of the interviews exposed the levels of respondents' communication skills. While transcripts of interviews were being prepared for publication, material selection was conducted in cases e.g. repetitions or self-corrections. Names of schools, places and dates of interviews were not assigned to the respondents in order to ensure their anonymity.

### Student 1 (male)

The interview with *Student 1*, who attended class with expanded courses in mathematics and physics, took place a few days after the so-called *tape affair*, disclosed on the 17<sup>th</sup> June 2014 by "Wprost" magazine, where interlocutors had been treated instrumentally. Therefore, recording the interview could have mentally blocked the respondent due to negative connotations he might have formed about recording, especially in that he could perceive the topic of the interview embarrassing. Conversation was, therefore, carried out on the school grounds by his friend, aiming at increasing the comfort of the respondent.

The interviewer read provided questions aloud to the interviewee. She did not ask any probing questions, and did not refer to answers provided by the interviewee. Therefore, the interview was not expanded.

"Do you know these websites?<sup>3</sup> Which ones do you use to learn and to prepare for Polish language and literature lessons? Or maybe you are familiar with different ones?"

"Of course, I had the honour of visiting this kind of the Internet sites. From among sites mentioned here, I recognize *Wolne Lektury.pl*, *Bryk.pl*, *Ściąga.pl* and *Wikipedia*. But I simply did not stumble across any of the remaining ones".

"Thank you. What exactly do you use these websites for? For what purposes do you occasionally visit them?"

"I think that when I have to deal with some more difficult, or more complex, reading material then sometimes... simply in order to better understand an extract or the entire work, I read specific analyses of the text. This helps me to prepare for the lesson."

"What was the most important or the most interesting thing that you found on these websites?"

"It happens often that the authors of these... of all these analyses present different opinions on a particular matter, and although they are contradictory, I find them very useful for writing, for example, essays. I have a better look at the situation".

"And how do your friends utilize these websites?"

---

<sup>3</sup> At that point the interviewer showed the interviewee printed logos of Internet sites: *Bryk*, *Język Polski.pl*, *Kulturalna Polska*, *Polski na 5-tkę*, *Scholaris*, *Sciąga.pl*, *Serwis Humanistyczny Hamlet*, *Szkola.net*, *Ściągawa.pl*, *Streszczenia.pl*, *Ściąga Online*, *Wikipedia*, *Wolne Lektury*.

“It’s difficult for me to say. In all sorts of ways. As far as I know, most people only copy the texts; they do not seem to... Yes, they use ready essays. They are not too much as if... eager to get to know exactly what something means”.

“Which Internet resources are the most useful to you for Polish language and literature learning?”

”I think that when it comes to matters of... talking about Polish language and literature in general – for example, some concepts, terms, or just the rules of grammar – then it is “Wikipedia”, because only there one can find information presented in a form of a theory”.

“And which of the Polish language and literature Internet sites do you find most useful for revision?”

[*swallowing saliva*] “From those which I’ve just mentioned, for revisions [*I use*] *Bryk.pl* and *Ściąga.pl*.”

“And to familiarize yourself with the reading materials?”

“To familiarize myself with the reading materials... I think *Wolne Lektury*, because full texts are available there”.

“And how about learning about language?”

““Wikipedia”, as I said before”.

“Thank you”.

“Thank... You are most welcome”.

Analysis of the interview with *Student 1*.

**1. Social skills:** Recording the student’s opinions about using the Internet resources in a way unacceptable by his school aroused a sense of danger in *Student 1*. His colleague, understanding this, signaled to him that short answers were sufficient by saying “Thank you” in response to his first answer. She established an untrue contact with the interviewee. She felt uncomfortable in the role assigned to her and with which she was unfamiliar. She lacked competence, and did not want to facilitate her colleague in revealing what he was not prepared to. As a result, he presented socially agreeable knowledge. He did not support his opinions with examples of his own actions and practices.

**2. Language skills:** The phrase “I had the honour of visiting this kind of Internet sites” (said seriously) at the beginning of the interview, indicated that *Student 1* tried to talk with his friend in an official way and therefore gave a fake response. He found the communication pattern of the interview difficult, just as much as his colleague conducting the interview. He used the words “as if” and “just” as time fillers, buying time to find more adequate words. The phrase “I have a better look at the situation” (meaning: “I have a better insight into the situation”) indicated that he lacked phraseological patterns, which was the result of not reading enough. The assurance of reading *analyses* was insincere, because the sites she mentioned proved that it was more about accessing summaries and essays.

**3. Way of using Internet resources:** passive. *Student 1* listed just four websites: social (*Wikipedia*), run by an association (*Wolne Lektury*) and two commercial ones (*Bryk.pl*, *Ściąga.pl*). He treated resources available on those websites as a source of structured information, which is why he valued *Wikipedia* and *Wolne Lektury*. He also appreciated the different points of view:

It happens often that the authors of these... of all these analyses present different opinions on a particular matter, and although they are contradictory, I find them very useful for writing, for example, essays. I have a better look at the situation.

Distancing himself from essays available online, which are being copied by his colleagues, indicated the dominant way of Internet resources used for educational purposes in his environment.

**4. Interpretation and language skills:** *Student 1* perceived reading materials as significant cultural objects, and that it was his duty to become familiar with them, but it required more knowledge (about concepts, terms, principles) than he possessed. So, he searched for this knowledge online. He also understood the science of language to be a theory: “concepts, terms, or just the rules of grammar”. That is why he concluded that one can learn from *Wikipedia*.

**5. Social and communication skills:** *Student 1* assumed the role of the respondent; and the interviewer confirmed that that was his role. He spoke briefly and treated the interview as an interpersonal game. He listed only four sites which can be interpreted as an inferential indicator<sup>4</sup> of not paying attention to their names or as an attempt of limiting the number, so as not to look as a regular user of many sites of little value. It can be assumed that he tried to hide the fact that he had not read many of the reading materials. In this way, he represented other students as well. The Internet sites and the way in which they were utilized, as mentioned by him, turned out to be the same as those mentioned by other interlocutors.

**6. Reception:** *Student 1* treated the conversation with his colleague as a kind of a favour to her – it was a satisfying activity for him, which strengthened his sense of being a gentleman. During the interview he did not show any resistance, which can be viewed as a symptom of apparent contact with the interlocutor.<sup>5</sup>

The passive attitude towards the Internet resources in case of *Student 1* correlated with his poor interpretive and social-communication skills.

---

<sup>4</sup> K. Stemplewska-Żakowicz, *Jak zrobić dobry wywiad...*, p. 105.

<sup>5</sup> A. Engel-Bernatowicz, *Specyfika kontaktu w wywiadzie psychologicznym*, in: *Wywiad psychologiczny 2. Wywiad jako spotkanie z człowiekiem [The specificity of contact in a psychological interview, in: Psychological interview 2. Interview as a meeting with a man]*, ed. K. Stęplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005, pp. 54–80.

## Student 2 (female)

On the same day, the same student interviewed *Student 2*, who attended the same grade as *Student 1*. Again, the interview was not expanded; the interviewer *ticked* subsequent questions showing no interest in the answers provided by her colleague.

“Do you know these websites?<sup>6</sup> Which ones do you use to learn and to prepare for Polish language and literature lessons? Or maybe you are familiar with different ones?”

“So, the most popular are well-known *Wikipedia* and *Bryk.pl* and *Ściaga.pl*. But these are not reliable sources and it’s better to just use them as inspiration rather than to copy text”.

[*turning the page and swallowing saliva*] “And what exactly do you use these websites for? For what purposes do you use them occasionally?”

“To discern the topic, and to look for inspiration for writing an essay, and to look for some concepts; I mean to look for sort of dry knowledge, which is difficult to be found in books, while...”

“And what was the most important or the most interesting thing that you found on these websites?”

“I just think that, simply, some knowledge, some information about the authors, about their bibliography and information about books”.

“How do your friends utilize those and similar websites?”

“I think they just go easy and copy the text as it is, without making sure if it is really correct”.

[*swallowing saliva*] “Which Internet resources are the most useful to you for Polish language and literature learning?”

“I think things which cannot be found in the textbook, for example something about the author, about the book itself, how it came about, and, in general, characteristics of the main heroes, and the summary”.

“And which of those Internet sites do you find most useful for revision?”

“For example, the Internet site *Polski na 5-tki... Polski na 5*, where there are [*laugh*] different essays and you can test your knowledge”.

“And to familiarize yourself with the reading materials?”

“In *Streszczenia* you can sort of... summarize everything that you have learned and to collect information in its entirety”.

“And to learn about language?”

“I think *Wolne Lektury*.”

“Thank you.”

“Thank you.”

---

6 At that point the interviewer showed the interviewee logos of Internet sites as in reference 4.

Analysis of the interview with the *Student 2*.

**1. Social skills:** The awareness that the interview was being recorded and the fact that it was conducted on school premises made *Student 2* cautious, including the declarative phrase: “these are not reliable sources and it’s better to just use them as inspiration, rather than to copy the text as it is provided there”. She presented socially agreeable knowledge, and did not support it by providing her own observations or experiences. She established apparent contact with the interviewer.

**2. Language skills:** spontaneous (“as it is” repeated twice), reconstructive and not always correct (confusion between the words “biography” and “bibliography”). *Student 1* played with the communication pattern of the interview in a peculiar way. She avoided using verbs in the first person, she spoke impersonally: “to discern, you can summarize your knowledge, you can sort of... summarize everything that you have learned and to collect information in its entirety”, because she did not want to talk about the way *she* used the Internet resources. She replaced the word “cheating” with the contextual euphemism “copying”, which specifies the way students use discussed resources. The slip of tongue when she said *Polski na 5-tki* (A’s+ Polish; plural) instead of *Polski na 5-tkę* (A+ Polish; singular) may suggest that she would like more resources to better meet the needs of students focused on obtaining high grades for their papers, tests, essays, etc. Her linguistics can be interpreted as an inferential indicator<sup>7</sup> showing her lack of satisfaction with the Internet resources which are used as educational ones.

**3. Way of using Internet resources:** passive. *Student 2* expected organized information on biographies, as required during classes, genesis of the text, characteristics of heroes, which indicates that she used Internet resources while working on longer texts. Searching for conclusions, summaries and essays indicated that she hardly critically appraised searched resources. She was poorly oriented to the structure of websites: she believed the site *Wolne Lektury* contained resources on Polish language studies.

**4. Interpretational and linguistic skills:** *Student 2* perceived literature as a mental exercise which required memorizing and connection with biographical contexts, historical and literary concepts etc. She lacked understanding of language studies; therefore, she associated it with the *Wolne Lektury* website.

**5. Social and communication skills:** *Student 2* welcomed her role as a respondent. She followed her colleague, the interviewer, which was clear when she did not finish providing an answer to the second question, on her colleague’s signal. She did not try to expand the dialogue as she avoided talking about an uncomfortable topic. Instead of speaking about her use of Internet resources, she talked about the most popular websites, distancing herself from their content. She tried to act as a user critically appraising Internet resources; and she treated the interview as an opportunity for interpersonal play.

---

<sup>7</sup> K. Stemplewska-Żakowicz, *Jak zrobić dobry wywiad...*, p. 105.



**6. Reception:** *Student 2* did not wish to talk honestly. Laughter in the final phase of the interview revealed her tension and the distance she took to the role she was given. Frequent swallowing of saliva by the colleague asking questions was a somatic indicator of anxiety which *Student 2* also experienced, and which was the effect of the unusual situation. Consequently, the researcher moved away from assigning students the role of interviewers.

The passive attitude of *Student 2* towards Internet resources correlated with her poor social and communication skills.

### Student 3 (male)

In a class with extended courses in mathematics and geography, a male and female were found in the middle of the students' roll names, but the male asked to be released from participation in the interview.<sup>8</sup> Participation in the study was voluntary, so the next student from the roll was invited to take part in the interview i.e. *Student 3*. Interviews were conducted in the school corridor. Students sat on a bench, each on one side of the interviewer, who kept a copy of the questionnaire and a *Nokia 1680 Classic* phone, used as a recorder, on her lap. *Student 3* took a seat on her left side, closer to the class' door, to which he returned shortly after the interview ended. The other student sat on the opposite side of the interviewer and listened to her colleague's responses. Questions were asked in the order listed in the questionnaire.

"Which of these websites listed here<sup>9</sup> are known to you? And which do you use for learning Polish language? And maybe you know different ones?"

"*Ściągga.pl*, *Streszczenia.pl*, *Bryk.pl* (but I do not know if I use them), *Wikipedia*, *Kulturalna Polska*. And I think these are all sites I am familiar with. I do not always pay attention to the sites' names".

"In that case, what exactly do you use these websites for?"

"To help me in doing tasks... for example, when I have a more difficult assignment to do, and I do not know, for example, where to start or what it is about, then I just try to type [*search term in the search engine*] and check how have others interpreted it".

"Or maybe you remember a specific assignment that you prepared in that way?"

"The last assignment was about the poem, but I just do not remember which one".

"In that case, what was the most important or the most interesting thing about Polish language, you found on these websites?"

<sup>8</sup> This shows his unwillingness to act as an interviewee. He probably did not want to disclose details of his use of online resources perceived as educational websites.

<sup>9</sup> At that point the interviewer showed the interviewee logos of Internet sites as in reference 4.

“Some commentaries or interpretations of, for example, some poems – and before that, I had not thought that they could be interpreted in those ways”.

“Can you recall what text that was about?”

“Recently, when we were working on *Przedwiośnie* (*The Coming Spring*), I did that...”

“So for the novel, not for the poem?”

“Yes; for the novel but for the poems too; depending on the assignment we have to do”.

“But earlier you talked about the poems; therefore, I am very interested to know what poem: modern or antic?”

“I think these were modern poems, because we were discussing the interwar period; they were from that period.”

“And do you remember who wrote that poem? Przyboś, Staff?...”

“It is possible it was Staff; it was poem titled *Wysokie drzewa* (*Tall trees*); I think.”

“O, *coż jest piękniejszego, niż wysokie drzewa...* (*Oh, what is more beautiful than tall trees*) ... – yes?”

“Yes”.

“Perhaps you know how your friends use these websites?”

“It seems to me that they use them in a similar way as I do. But sometimes I think that they can also use them just more for sort of educational purposes, to learn more about something on Polish language and literature or on some other subject, for example on the interwar period, to find out, revise something in this subject.

“So mainly they use them before tests or matriculation examination?”

“Yes. I think so”.

“And which resources are most useful to you when you learn Polish language and literature: texts, essays and commentaries, films, or the opportunity of making contact with others or asking questions? How do you use them?”

“I think it is mostly about essays and commentaries”.

“Indeed; from the names of the portals you mentioned, it seems that the commentaries are the most important to you. And which of these or other websites are most useful to you for revision, which for familiarizing with reading materials and which for learning about the language?”

“For familiarizing myself with reading materials, I think *Streszczenia.pl*, but similar to this are also websites such as *Ściąga.pl* – they can also do, because there, one may find different interpretations of a given fragment, for example some character or explanation of an author’s intention on what topic the book was intended to be”.

“And for revisions?”

“I think that *Wikipedia* could be useful for this purpose, because there is a lot of information on a given topic. I think.”

“And have you ever used these websites for learning grammar, stylistics, to do language studies?”

“Rather not. No. Definitely not.”

“They are not useful to you for this purpose?”

“No”.

“Thank you very much for your time”.

“Thank you.”

Analysis of the interview with *Student 3*.

**1. Social skills:** *Student 3* had authority over his classmates, which became obvious when he was collectively chosen to participate in an interview. He was the first to answer the questions, which showed his dominant position in relation to his female colleague.

**2. Language skills:** grammatically personalized, but devoid of individuality. *Student 3* boldly spoke in the first person: “I do not know, I use, I have, I try, I check, I do not remember, I had not thought, I use, I think”. He also identified himself with his colleagues: “we were working on, we have an assignment to do, we were discussing”. He treated the communication pattern of interview as an opportunity for cooperation.

**3. Way of using Internet resources:** passive. *Student 3* perceived the resources of Internet sites seen as educational, much like a library. He looked for information that he could utilize for understanding poems discussed at school; he treated poems as riddles to be solved. In his opinion, the aim of interpretation was to *guess* hidden meanings. The assignment of understanding the poem *Wysokie drzewa* (*Tall trees*), to which he devoted a lot of time, he considered to be completed and so he forgot *about* the poem altogether. He mentioned only five websites because he had not paid attention to their names. He compared interpretations to seeking direction in attempts to understand the texts, and even to explain “an author’s intention”. He was willing to rank websites according to their size and classification of resources. He categorized Leopold Staff’s poem from 1932 as a contemporary one,<sup>10</sup> having been influenced by the media feature of updating information.<sup>11</sup> This can be seen as an inferential indicator for expecting systematic updates of resources on websites regarded for educational ones.

---

<sup>10</sup> On educational Internet sites dedicated to Polish language studies, *currency* becomes abused as an indication of updating of meanings of the texts. Conrad’s *Jądro ciemności* (*Heart of Darkness*, 1899) was described as being contemporary; *Ostatni Dzwonek*, <http://jc.ostatnidzwonek.pl> [accessed on 31.12.2017].

<sup>11</sup> Time of publication, which after 24 hours turns into a date, can be automatically assigned to resources published on the Internet. The Internet does not contain any texts posted earlier than a dozen or so years ago. What is published, therefore, may seem to have been written recently, almost being created live (the user expects from the Internet updated information, and the updating of the post changes the date of publication). Texts that are not being updated, and which were published, for example, during a previous year, sometimes instead of publication date contain words “dawno temu” (*long time ago*), only after the cursor is placed on those words, the date of publication appears.

**4. Interpretative and linguistic skills:** *Student 3* perceived literature, and in particular poetry, in terms of riddles to be solved, i.e. requiring discovering the one and only correct, although hidden, meaning which could be interpreted in many different ways. He tried to utilize mainly text-based commentaries. He did not understand the need to learn about language.

**5. Social and communication skills:** *Student 3* embraced the role of the respondent assigned to him. He tried to answer all questions comprehensively. At the same time, he was interested in the functioning of the voice recorder and displayed his knowledge and showed kindness when it was checked to see whether it was recording correctly, acting as a leader during the interview, demonstrating his ability to control the environment and becoming a node in the network.<sup>12</sup> He represented himself and his colleagues.

**6. Reception:** *Student 3* was perceived positively thanks to his competent involvement in the problems of the immediate environment.

*Student 3's* knowledge on communication technologies and conscious participation in the communication process correlated with his highly developed social and communication skills, but his interpretation skills were poor.

### Student 4 (female)

*Student 4* witnessed *Student 3's* interview. The corridor was empty, so no one else was a witness to the interview. The interview was recorded with a voice recorder built into the *Nokia 1680 Classic* mobile phone. The questions were asked according to the layout of the questionnaire, a copy of which was available during the entire interview; on its first page there were printed logotypes of numerous websites.

“Do you know these websites?”<sup>13</sup>

”I know *Bryk.pl*, *Ściaga.pl*, *Wikipedia*. I also visit *Ostatni Dzwonek*. It is especially needed for reading materials.”

“What exactly do you use these websites for? For what purposes do you utilize them, especially *Ostatni Dzwonek*?”

“*Ostatni Dzwonek* – for working on reading materials. I will give an example: *Wesele* (*The wedding*) is a difficult reading and having read it I did not really understand what it was all about. But after reading the summary on *Ostatni Dzwonek* I understood it better than I had initially.”

“What did you read first: *Wesele* or *Ostatni Dzwonek*?”

<sup>12</sup> See M. Castells, *The rise of the network society. The information age: economy, society and culture*, Vol. 1, Blackwell Publishing Ltd., Oxford 1996. Polish edition: *Spółeczeństwo sieci*, transl. by M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, p. 312.

<sup>13</sup> At that point the interviewer showed the interviewee logos of Internet sites as in reference 4.

“First I had read *Wesele*. And only then I read *Ostatni Dzwonek* .

“Did it happen to you to read a summary first, and only afterwards the full text? Because some reading materials are much longer than *Wesele* ...”

“Yes, it happened that I have read some of the commentaries first and then I read the full text; and again later on, if there was something I had not known, it happened that I read summary.

“And what the reading it was?”

“*Przedwiośnie*”.

“Well; indeed, that is a long novel. But you have already read *Lalka* (*The Doll*) too. Was it also a challenge?”

“Yes, but it happened that just at that time we had a lot of time for reading; when there was time off school or something like that.”

“I understand. I am interested in what you read first: a commentary or *Lalka*?”

“The full text, and only then the commentary.”

“What was the most important or the most interesting that you found on these websites?”

“Commentaries on the poems. *Grób Agamemnona* (*Agamemnon's Tomb*), for example, is a difficult poem. I read commentary to a poem then, when I read a poem again, at least I better understand what it is about, what are the stylistic means, and what they are used for.”

“Did you read these commentaries before the class or after the class?”

“After the class”.

“So, it means that you were yet consolidating your knowledge because you had an assignment to do?”

“Yes, I mean the assignments in the textbook, listed under the poem. When one has read the commentary, one understands better the whole assignment and how to address it.”

“How do your friends utilize those websites?”

“In a similar way: when someone has a paper to prepare, then they use these websites, because, at least, there are explanations available, one does not have to spend time on thinking about it.<sup>14</sup> And then it is easier to present it. When I do the assignment, I also look at how someone else has done it before me, for example in case of *Grób Agamemnona*.”

“And what Internet resources are the most useful to you when you learn Polish language and literature? Which one do you use? Do you only refer to commentaries, as you said? Or do you sometimes take part in some communication, discussions

---

<sup>14</sup> See S. Krug, *Don't make me think: A common sense approach to web usability*, Pearson Education Inc., London 2006. Polish edition: S. Krug, *Nie każ mi myśleć! O życiowym podejściu do funkcjonalności stron internetowych*, przeł. P. Cieślak, Helion, Gliwice 2014.

on Polish language and literature topics, for example in discussion groups or on *Facebook*? Maybe you watch some movies or look at photographs?”

“In case of larger readings, I sometimes read summary and sometimes I watch movie based on it.”

“And what movie did you watch?”

“I recently watched *Granica* (*Boundary*) and I just noticed that the movie is very different to the book.”

“And when it comes to summaries, which ones did you read? Give me an example.”

“I read the summaries on *Granica*, *Przedwiośnie*, *Wesele* – because I could not understand them, and I read another one... *Dziady* (*Forefathers' Eve*) part III.

“Indeed, *Dziady* is a difficult text. And which websites do you find to be most useful for revision before tests or the matriculation examination?”

“For the tests’ purposes, I found a website with commentaries on *Młoda Polska* epoch. I am unable to say what site it was, but it contained summaries and commentaries of all works from this epoch.”

“However, you do not remember the name of that site?”

“No. But on there, one can find summaries and commentaries on all literary periods and, in my opinion, it is good – that all these things are collected on one site.”

“And for familiarizing yourself with reading materials?”

“*Streszczenia.pl* are definitely good, because one can find summaries and descriptions of the characters there.”

“And did you use any of these Websites for language studies?”

“No.”

“Thank you very much for your time.”

“Thank you very much.”

Analysis of the interview with *Student 4*.

**1. Social skills:** *Student 4* witnessed her colleague, *Student 3* being interviewed; during her interview, she mentioned similar websites. She focused on *Ostatni Dzwonek*, which was not mentioned by her colleague. She praised it for its encyclopedic-like order of information.<sup>15</sup> She complemented her colleague’s answers, supporting him and backing him up.

---

<sup>15</sup> On the website *Ostatni Dzwonek*, under *Opracowania lektur* (*Commentaries to reading materials*) on the left hand side, there is information available on each of 54 reading texts, in order: *Author*, *Title*, *Literary type*, *Literary genre*, *Creation date*, *Creation place*, *First edition*, *Literary period*, *Time of action*, *Place of action*, *Main characters*, *Issues addressed*, *Translations* – and on the right hand side links to commentaries on the work available on the portal, citations, and bibliography including academic publications, essays, hard copy summaries and materials available on the site. The easy navigation, lack of comments and relatively small number of advertisements make the layout clear and user friendly.

**2. Language skills:** personalized. *Student 4* perceived the interview as a communication pattern requiring revealing the truth about self. Under the influence of *Student 3*, she used verbs in first person: “I know, I visit, I will give, I did not [really] understand, I understood, I have read, I read, I do not know, I understand [better], I do, I look, I watch, I watched, I [just] noticed, I could not understand, I found, I am unable to say”. Use of those verbs can be interpreted an inferential indicator of passive attitude and lack of self-confidence.

**3. Way of using Internet resources:** passive. *Student 4* treated work of others as exemplary and valued online resources not only for providing information (“if there is something I do not know”), but also for suggesting “how to address” the questions from the textbook, for helping her to understand difficult reading texts and saving her from “spending time on thinking about it”. She mixed the terms “description” and “characteristics”, among others because characters listed on the site *Streszczenia.pl* were presented under category “Characters” (not “Characteristics”).<sup>16</sup> Therefore, the expression “description of the character”, about which she learned in elementary school, replaced word “characteristics” which she practiced in gymnasium.<sup>17</sup>

**4. Interpretative and linguistic skills:** *Student 4* perceived literature as collection of texts difficult to read, understand and remember, and also as verbal commentaries on them. Therefore, she found reading and analysing those texts exhausting and depressing. She did not see the need to learn about language.

**5. Social and communication skills:** *Student 4* did not step out from her role of the respondent. She was passive and did not try to influence the flow of the conversation. She functioned in the realities of a hierarchical society. She represented herself and to some extent her acquaintances. She did not feel comfortable in her role; she had difficulties talking freely. Hence, it can be assumed that she was sincere.<sup>18</sup>

**6. Reception:** *Student 4* made the impression of a helpless person, overwhelmed by an excess of learning, giving up her right of forming her own opinion.

In case of *Student 4*, passive attitude towards Internet resources correlated with poor interpretive, social and communication skills.

---

<sup>16</sup> The word “characteristic” appears in the header of the page devoted to the protagonist. However, the header is separated from the text by advertisement, which disturbs the perception of the title which contains the hero’s first and last name, the word “characteristic” and the title of the book. Similarly, in the well-known to both students website *Ściąga.pl* texts are assigned titles, in which the genres of expression not always are specified.

<sup>17</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Załącznik nr 4*, pp. 31, 38, [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_4.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf) [accessed on 4.06.2015].

<sup>18</sup> A. Engel-Bernatowicz, *Ibid.*

### Student 5 (female)

Interviews with *Student 5* and *Student 6* were conducted on the day when a number of their colleagues participated in school sports competitions, and only about half of the students were present during the class. The grade had extended courses in biology, mathematics and English language, providing them with the perspective of securing an attractive job in fields such as medicine, biotechnology, IT or modern technologies.

The interview took place in a room situated behind the classroom. The classroom's spatial arrangement gave the impression of hierarchical relations: the teacher was situated behind the desk, in front of the window, and the female students were seated on school benches, opposite their teacher.

The interview questions were read from a printed copy of the questionnaire, bearing the logos of some websites on its first page. They were frequently referred to during the interview. The interview was recorded by the use of a voice recorder built into the *Nokia 1680 Classic* mobile phone.

“Which of these websites<sup>19</sup> – and maybe different ones – do you use for preparation to classes in Polish language and literature?”

“Actually, it all depends on what I am to prepare myself for; because when it is about some reading texts with which I am not familiar or which I failed to get from the library, then I make preparations basing on some websites, in this case *Wolne Lektury*, among others. However, when I am to interpret something, then I refer to *Bryk*, or perhaps to *Ściagi*, but keeping significant distance to their content, because I know that people post the strangest things on there. These publications are a sort of hint for me, I do not treat them as a solid information.”

“You said *the strangest things*. Do you remember what so strange was posted there?”

“It is difficult to say, but not always posts are correct and not always interpretation is correct, so I try to avoid referring to them.”

“I understand; so, you say *Wolne Lektury*, *Bryk* and *Ściaga*.”

“Sometimes I also use *Wikipedia*, to learn more about the author of a given work, to better understand problems, which they could have included in their text by hid it.

“What exactly do these websites serve you for? You mentioned interpretation. For what purposes do you use them?”

“Well, as I said, when I may have a problem with the independent interpretation of the text, because not always I am able to correctly understand everything, for example, stylistic means included in a particular way”.

“Will you give me an example, where did you look for these stylistic means? Was it for a poem?”

---

<sup>19</sup> At that point the interviewer showed the interviewee logos of Internet sites as in reference 4.



“Yes, mainly in case of poetry, because I have a terrible problem with the interpretation of poetry. I hate poetry, I am most comfortable with prose.”

“Do you visit, for this purpose, these websites before or after the class?”

“If I have homework to do, after the class; because if I am to write an essay, I do it after the class. Generally, I do not prepare for Polish language and literature classes, because I have biology and mathematics to learn, while I am good enough in Polish that, in general, I am quite easily able to learn it and in fact I do not pay too much attention to it.”

“You attend class with extended course in biology and...”

“In biology, English and mathematics”.

“Yes, yes. Then, Polish language and literature classes are not in the centre of your classmates’ interest”.

“As far as I am concerned, I am very interested in Polish language and literature classes, although I do not focus too much on it while I am at school, because more important for me is to pass the matriculation examination...”

“What was the most important or the most interesting thing that you found on Polish language and literature websites? I guess that it was some kind of interpretation of a poem. Am I right?”

“No, for me the most interesting are so-called *analizatornie* (*the centres for analysis*).<sup>20</sup> I am not sure if you have heard about them, madam?”

“No, I have not; but I will definitely find out about them”.

“A group of people, called analysers, search for contemporary novels published on the Internet; they analyse each text, piece by piece (I also made some comments), point out silly errors (stylistic, linguistic or even logical) in a rather amusing and easy to follow way, which makes much easier memorizing some things. Thanks to them I learned, for example, that *oboje* (*both*) can refer only to a woman and a man, *obaj* only to two men, and *obie* to two women – and other such things.”

“Indeed, some people often use pronouns erratically. Let’s put these matters aside, however. How do your acquaintances use Polish language and literature websites?”

“I assume that in preparation for writing essays, doing their homework. I do not think that they would use it for anything else.”

“Do you mean that most likely they do not use them for communication purposes, as for example in case of that *analizatornia* (*the centre for analysis*)?”

---

<sup>20</sup> Under this term are understood blogs specializing in reviews. For example, on the websites of *Niezatapialna Armada Kolonasa Wazona* (*Kolonas Wazon’s Unsinkable Armada*) (<http://niezatapialna-armada.blogspot.com> [accessed on 9.12.2018] and *Przyczajona Logika Ukryty Słownik* (*Lurking Logic, Hidden Dictionary*), <http://przyczajona-logika.blogspot.com> [accessed on 31.12.2018] selected fragments of literary blogs are commented. Commentators point out errors to selected authors in a humorous way; especially stylistic, compositional, logical, factual errors, using, beside humorous and witty verbal comments, also graphics, animations and movie clips.

“No” [laughter]

“And not for deepening their knowledge on the language?”

“It depends who.”

“Which resources were most useful to you when you were learning Polish language and literature?”

“*Wikipedia*, thesauruses which allow one to broaden their vocabulary and hence to avoid repetitions, and, of course, the Internet encyclopedias, where I can find a specific definition of a given word in case when I am not sure if I can use it in a given context.”

“But there are many of those, which ones do you visit then?”

[Long silence] “I do not know its address; perhaps the one, on which one of the professors (I am unable to recall his surname) solves language problems.”

“Could it be Jerzy Bralczyk?”

“Might be. I cannot remember. The site is run in such a way that the professor provides answers to questions asking if the word is correct or not – in order to avoid making silly mistakes.”<sup>21</sup>

“So, for reviews...”

“I do not do reviews.”

“Then to learning about the reading texts, the larger ones, that is...”

“I have already mentioned *Wolne Lektury*, and *Wikipedia*.”

“And to learn about language?”

“I do not learn about language. I simply do not learn Polish language.”

“Thank you very much – this is the end of the interview.”

“Thank you very much.”

Analysis of the interview with *Student 5*.

**1. Social skills:** From among their classmates, *Student 5* achieved a B (good), the highest grade in Polish language and literature classes for that semester. She was the first of the two selected to participate in the interview; she was bolder, more dominant than the colleague she was paired with. She spoke loudly, gesticulated and addressed both her listeners – the interviewer and her female colleague who was sitting behind her on the school bench writing her answers in preparation to interview, and not participating in the interview. It was clear that the hierarchical arrangement of the classroom did not have any effect on her: she was sitting in a chair designed for a student who was talking to their teacher; the teacher could be

---

<sup>21</sup> The PWN's *Poradnia Językowa* (Language Center), <http://poradnia.pwn.pl> gives the opportunity to ask questions which are answered by professors Mirosław Bańko, Jerzy Bralczyk and Jan Grzenia (PhD). One can post a question from the *Zadaj Pytanie Prof. Jerzemu Bralczykowi* (Ask Jerzy Bralczyk a Question) website to which he humorously answers during a three-minute audition *Słowo o słowie* (One word about a word) broadcasted by Radio Niepokalanów.

seen on the background of the window, behind the desk, acting as a social barrier (the teacher was replaced by the interviewer on that occasion).

**2. Language skills:** creative. *Student 5* treated the communication pattern of the interview as an opportunity for self-expression. She analysed and advanced her communication skills. However, she did not consider it to be learning Polish language and literature (she merely took it for advancing her knowledge, and not for developing skills) but rather as a kind of fun, an interpersonal game and an opportunity to enhance her own image. Her frequent use of the neologism “analizatornia” reflected actions of frequenters of such sites on the Internet to which *Student 5* referred the term.

**3. Way of using Internet resources:** active. *Student 5* showed a similar distance to the educational resources of the Internet as she showed to learning the Polish language. A free and witty distortion of websites’ names (“Bryka” [dray] instead of “Bryk” [crib], *Ściągi* instead of *Ściąga*) can be interpreted as an inferential indicator of linguistic creativity and the distance the student had to their content. “Analizatornia” allowed her to observe language games and gave her an opportunity for participation, which she considered to be elitist entertainment; entertainment intended for brilliant, intelligent people with a good sense of humour. She used the Internet not as a source of information but as a tool of communication (participation in texts analysis, ability to get an advice on language use) helping in self-realization, a source of fun and taking joy in the effects of joint creativity, as well as a means of earning respect among others.

**4. Interpretational and linguistic skills:** *Student 5* perceived literature as a series of messages whose meanings were in part unclear to her, especially when ambiguity was involved, often unintentionally by a novice author. She took great pleasure in language games and interpersonal play resulting from this. She interpreted learning about language as broadening vocabulary, avoiding repetitions, learning the meanings of words in order to improve one’s own communication skills, all of which she did not associate with learning at school.

**5. Social and communication skills:** *Student 5* utilized the interview for expressing her own personality. She was able to ask rhetorical questions and thus influence the course of the interview. She also controlled it on the technical side i.e. she showed interest in the voice recorder while it was being started, and, together with the interviewer, paid attention to it, checking to see if it worked well. She represented herself, distancing herself from her peers and seeking sources of subjectivity in online communities. She established partnerships characteristic to the Internet society. She did not, however, accept hierarchical relationships characteristic of school.

**6. Reception:** *Student 5* aroused confidence as a tall, smiling girl with striking, dyed-blonde, shoulder-length hair, arranged in a casual hairstyle, giving her a mature look.

The participation in Internet discourse, was correlated in the case of *Student 5* with influencing the course of the interview and with highly developed communication and social skills.

### Student 6 (female)

The interview with *Student 6* student took place after the interview with *Student 5*, and after *Student 5* had returned to the classroom. It was registered using a voice recorder built into the *Nokia 1680 Classic* mobile phone. The questions were asked according to the order printed in a copy of the questionnaire that accompanied the interview.

“Which of these sites<sup>22</sup> are you the most familiar with; and maybe you know different ones?”

“The most familiar I am with the *Bryk.pl*, *Ściągga.pl*, *Wikipedia*, *Polski na 5-tkę* and *Streszczenia.pl*.”

“No other websites, apart from these, did stick to your memory?”

“No; because I do not even pay attention to their addresses.”

“In that case, what exactly do these sites serve you for? How do you use them? For what purpose?”

“When I have an assignment to do, then I check possible interpretation of a given work, if I am to interpret it, and I take example from those readily available essays. But I do not copy them word for word; I try to see what others have noticed and to support it with my own words.”

“So, mainly for the essays?”

“Yes.”

“What was the most important or the most interesting thing that you found on these websites?”

“Just such tips, how to write an essay so there would be no stylistic errors,<sup>23</sup> what the form should it have... There was an example of a written essay and various things were highlighted in it, for example, there was a metaphor, trope and such...”

“Do you mean that in the text of the essay there were metaphors?”

“All sorts of things were there. They quoted and simply provided explanations.”

“On what site did you see it?”

“I did not pay attention to the sites’ names.”

“How do your acquaintances utilize these websites?”

<sup>22</sup> At that point the interviewer showed the interviewee logos of Internet sites as in reference 4.

<sup>23</sup> The truth is that teaching how to avoid stylistic errors would be difficult, but indeed, some owners of supposedly educational websites, containing resources on Polish language, post tips on writing essays and other written exercises.

“Most often before the tests, in order to recall some things. On some site there is information gathered about the entire epochs, and when we have such a cross-cutting essay to write, to refer to the whole epoch, then they review their knowledge. They also use essays.”

“For reviews and for writing essays?”

“Yes.”

“Which Internet resources are the most useful to you when you learn about Polish language and literature? Information, communication with others, texts, essays or lesson plans, or maybe something else?”

“Most often the essays or if somewhere there is film adaptation of the reading texts available, because it often happens that we do not have time to finish reading full text and in such cases film adaptations help a lot.”

“And which one did you watch for this purpose?”

“*Zemsta (Revenge)* by Fredro, *Pan Tadeusz (Sir Thaddeus)* and *Wesele (The Wedding)*.”

“Which sites do you find most useful for revision?”

“*Wikipedia*, because there are also epochs brought together in quite a good way and the authors [*who created in those epochs*] are also described.”

“And to familiarize yourself with the texts?”

“Most often I search for a summary or I search for the full text and I read it there – sometimes it happens that I fail to borrow a book.”

“What website helps you with this?”

“*Streszczenia.pl*, but there are also sites where full text of a reading texts are available, but I do not pay too much attention [*to their names*].”

“And to learn about the language, about style, about what a noun is etc?...”

“Mostly definitely... I think, such [*information*] is available on *Bryk*, what is what and how to [*change its form*].”

“Thank you very much”

Analysis of the interview with *Student 6*.

**1. Social skills:** *Student 6* seemed to have a contrasting personality to *Student 5*: she was petite, her hair was arranged tightly, she spoke quietly and without conviction, she rarely looked at the interviewer. She did not answer *Student 5* when *Student 5* addressed her. One could get the impression that she felt dominated by *Student 5*. She also formed her opinions in line with those she read on the Internet: “I try to see what they have noticed and to support it with my own words”.

**2. Language skills:** personalized. *Student 6* treated the interview as the need for revealing the truth about herself. Initially, she used verbs in the first person: “I do not pay [any attention], I have an assignment, I check, I am to interpret, I do not copy, I try, I search, I read, I fail”. This can be interpreted as an inferential indicator of the inability to deal with an excessive amount of information. As the interview progressed, she moved away from talking in the first-person.

**3. Way of using Internet resources:** passive. *Student 6*, when using Internet resources on Polish language and literature, searched for examples of written expression and encyclopedic knowledge, but she did not check the source (she did not even check the names of sites she visited). While she searched for unambiguous information, explanations and facts, she became helpless in the face of metaphorical language. Consequently, she replaced reading long texts belonging to the national classics by watching their film adaptations. Although full texts are available in libraries, on *Wolne Lektury* and on *Polska Biblioteka Internetowa (The Polish Internet Library)* websites, and the prices of books in bookstores are relatively low, *Student 6* utilized the *Streszczenia.pl* website for familiarizing herself with the reading materials. Her attitude resulted from her lack of ability to deal with information, which was not presented in an orderly, logical manner on the Internet, but to the contrary was additionally expanded.

**4. Interpretational and linguistic skills:** *Student 6* perceived literature mainly as a collection of texts that were difficult to read, which were more easily understood in the form of film adaptations and summaries, while grouped under a particular literary epoch. She reduced language studies to descriptive grammar (“what is what and how to”).

**5. Social and communication skills:** *Student 6* represented a passive conversation style. She had difficulty recalling, for example, names of websites; sometimes it was difficult for her to express herself, therefore, she was credible.<sup>24</sup> She embraced the role of the respondent and activity expected from the interviewer. She represented herself and her acquaintances. She perceived interpersonal relationships as hierarchical.

**6. Reception:** *Student 6* made the interviewer impatient because she seemed to be depressed with her own helplessness in the face of school expectations. Her poorly developed skills in interpersonal communication clearly contrasted with those presented by *Student 5* a moment earlier.

The passive attitude towards informational resources of the Internet, in case of *Student 6*, correlated with poorly developed interpretive, social and communication skills.

### Student 7 (female)

*Student 7* attended a class with extended courses in humanistic and linguistic studies, in a high school where tablets were used during classes. The interview took place at one of the tables at a school café, deserted during school classes. It was recorded by the use of a professional *H6 Handy Recorder* and during the interview a colour print-out of logotypes of websites regarded as educational sources was readily available.

---

<sup>24</sup> A. Engel-Bernatowicz, *Ibid.*

“First of all: which of these websites<sup>25</sup> do you visit?”

“Most often, I visit *Wolne Lektury*, *Polski na 5-tkę*, *Wikipedia* and *Ściaga.pl*.”

“I see. I understand that you also use materials which are created at your school.”

“Yes.”

“Which of the school materials ones do you use?”

“As far as the school ones are concerned, I naturally use courses prepared by our teachers.”

“Which course do you specifically remember?”

“I remember the latest course in German language, in which we learned grammar of modal verbs; we were repeating them and were systematizing our knowledge.”

“And when it comes to the Polish language and literature?”

“When it comes to the Polish language and literature, I best remember course on modernism.”

“On modernism? You are in class...”

“...with extended course in humanistic studies.”

“...in the second grade; which means that you have already finished with modernism, have you?”

“Only now we are starting modernism.”

“Then it means that reading compulsory texts is still ahead of you. So, what exactly do these websites – on modernism or other ones – serve you for? Do you write assignments basing on the materials posted on them? Or maybe you do exercises? Or perhaps you use them for revisions?”

“Most often, as in case of *Wolne Lektury* website, I use them to download text to my iPad; that is, to my work tool. *Ściaga*, or *Wikipedia* serve me for expanding my knowledge, which I learn in class, or to find clarification on some problems, if I no longer can remember. And often they are also big help in completing assignments.”

“Well, of course. So, it means that this way you consolidate your knowledge. And do you sometimes view some readily available assignments?”

“Yes; that too.”

“On what website?”

“On the website... on *Wikipedia*, because on *Wikipedia* there are sometimes links to this type of assignments.”

“To what assignments, for example?”

“I do not remember now.”

“There are links there to other websites or to books, articles, and I am asking you for an example of readily available assignment, similar to those available on *Ściaga*, or on *Bryk*.”

“Well, yes, on *Ściaga* there are topics for essays and the last one I saw was one on... «When it comes to life, is it better to be guided by reason or a passion?»”

---

<sup>25</sup> At that point the interviewer showed the interviewee logos of Internet sites as in reference 4.

“Was there just one essay there or more?”

“One only.”

“What was the most important or the most interesting thing that you found on these websites? What really interested you?”

“I was most interested in the way in which everything on all those websites was written, because the language was simple, and easily understandable.”

“Are you talking about *Wikipedia*?”

“I am talking about *Ściąga* and about the essays that are on there. The way, in which people explain the topics. Everything is explained, not in colloquial language, but in language easy to understand. It was not an academic language but everyday language.”

“I understand. And what interested you most on the school websites?”

“On school websites, when it comes to the courses for example, I was most interested in the fact that they were made first of all in a way easy to understand and met student’s needs. There is not too much information provided there. They are put in order, concise and they cover everything of some importance.”

“I did not have time to view the courses which your professor prepared. Are there many lessons available there?”

“A lot.”

“How many?”

“There are usually one or two classes in a week during which we use those materials in the classroom. But it often happens that we devote one lesson in a week to work only through a given course. It had been planned, let’s say, for seven weeks. And we go simultaneously through the textbook and the course, because they complement each other. School courses cover extra-curricular material; prepared especially for us, additional one, which complement the curriculum.”

“So, you have assignments, texts provided there...”

“...and some information, too. When Nietzsche’s philosophy was discussed, it was complemented with extracts and description of how everything looked like.”

“I understand that that was the most important thing to you.”

“Yes. Because it was so easy to follow and so readily understandable.”

“What was the most interesting thing for you? What did you experience? What surprised you?”

“When I started working at this school (I joined only the high school), during integration camp each of us underwent course on using the iPad. That was the most interesting thing for me, because I learned then what I would use for the next three years. I have not come across anything like this before. There were various applications in use. For example, there was an assignment: we had to take pictures of the object in which we lived and prepare multimedia presentation on it, with the use of the very iPad. I found it to be the most interesting.”

“How do your acquaintances use Polish language and literature websites? You surely have some acquaintances outside of school, if only in your former high school.”



“They use websites such as *Ściąga* or *Bryk* and they use them in a way, that they copy the essays which can be found there, modify sentences or change order of words.”

“And which website do they use to familiarize themselves with reading materials? Would that be, for example, *Streszczenia.pl*?”

“As to discussing reading materials, there is website *kłp*, as far as I know; summaries can be found there. So, they use those.”

“What about acquaintances from your current school? How do they use courses prepared by your teachers?”

“I am sure they use them in some way, because it is much easier to find information or assignments in courses prepared especially for us, rather than on websites or in the textbook; because [*in our courses*] everything is gathered in one place and is at hand. Information on the websites is incomplete; besides, it not always is in agreement with information provided during classes.”

“Which Internet resources are the most useful to you when you learn Polish language? What do you look for in public resources: texts, movies, podcasts, games, mobile applications?” [*loud telephone conversation in the background*]

“On those I look for texts, I search for definitions of unfamiliar words...”

“I guess you visit *Wikipedia* for this purpose?”

“Yes, or online dictionaries. On *Ściąga* and *Bryk* websites, there are examples of essays which I read and I try to get out of them at least a beginning, small piece of what I would like to write. I have not found any games there so far; I did not play any games yet. But sometimes one can find there also some movies on correct pronunciation.”

“On which website?”

“I saw them once on *Bryk*.”

“It’s interesting. I have not come across that. And what about mobile applications?”

“I use mobile applications on iPad. Such as dictionaries, among others.”

“You said you download full reading texts.”

“Yes. But it serves more like a website. We also have an application which is one of our work tools and is called *iBook... iBooks* – into this application we can download reading texts and use them whenever we want.”

“So, it is your library. Not school library, but yours, personal.”

“Yes. Exactly.”

“And tell me about podcasts? Recordings, talking books? They are available for download from *Wolne Lektury*.”

“No. I definitely prefer to read.”

“I understand. But why? Have you ever tried to listen to the texts?”

“I have, but when I read, I know that I expand my vocabulary, I understand a lot more and I am able to remember a lot more. I find reading also much quicker than listening.”

“Do you prefer to read electronic or hard copy books?”

“Hard copy.”

“Why?”

“Because then I have contact with the book, I can feel the paper, I can smell it, touch it. And that is a real book, not just a piece of electronic equipment.”

“But in an e-book you can find a quote more easily, don't you?”

“You know, madam, to say the truth, one can deal with everything, because when I find something interesting in a book, then I will bookmark the page or I will mark the place in some other way. I read shorter texts on iPad, of course, because it is more convenient for me. But when we worked through *Lalka* (*The Doll*) some time ago, I had a hard copy of the text. It was much easier to read.”

“I agree with you. In an electronic book, all pages look the same, and contrary to as it seems, it is much harder to come back to the quote.”

“Yes, that's true. In there, you can mark the page in some way, but it is much harder to find something.”

“Which text did you read as an electronic copy?”

“*Łagodna* (*A Gentle Creature*) by Fyodor Dostoyevsky.”

“Tell me, which websites do you find most useful for revisions?”

“It seems to me that *Ścięga* is the best for revisions.”

“What in particular did you revise?”

“Romanticism. The whole epoch of Romanticism and a part of Positivism.”

“And to familiarize yourself with the reading texts?”

“Definitely *Wolne Lektury*, because there is a very large selection of books.”

“You mean full texts. Don't you read about reading texts?”

“When it comes to reading about texts, if anything, then summaries and those only on *Kulturalna Polska*.”

“And learning about the language? For example if you have problem with grammar, stylistics, and dialectal issues...”

“You know, madam, I think *Polski na 5-tkę*.”

“Why? What interesting did you find there?”

“There, I found information about dialects. Some time ago we had an assignment to do in Polish language and literature classes for which we had been divided into groups. Each group was to prepare an essay on some dialect or jargon. I chose to work on fishing jargon. And on *Polski na 5-tkę* website I found sample vocabulary and such a detailed information, and where this dialect comes from...”

“I think that you are a very good student.”

“Yes, I had an A (very good) for the end of the first semester.”

“Is it thanks to the students like you that your school is in the ninth stanine?”

“I think that I might contribute to that in some way.”

“Thank you very much for your time.”

Analysis of the interview with *Student 7*.

**1. Social skills:** *Student 7* showed a high level of trust and did not limit the content of the discussion; she readily gave examples, which were easily cognitively accessible to her. She accurately clarified problems being discussed and testified that the opinions she presented were not declarative. Her answers supported her school.

**2. Language skills:** *Student 7* treated the interview as an opportunity for self-promotion. She repeatedly referred to the tablet as “my work tool” and used it for different applications. This can be interpreted as an inference index indicating her satisfaction with being a student in a school where such device was used. She used the name of the device precisely, calling it “iPad” (not “tablet”).<sup>26</sup> She identified with other students and even with her teachers, saying: “we learned, we were repeating, we devote one lesson, we work through, each of us, we lived, we also have an application, we can download reading texts, we had an assignment”. While formulating her answers, she began by repeating the key words of the question, making sure that she understood it correctly. It helped her in formulating her thoughts and gave her time to find suitable examples. Thanks to this, her opinions were characterized by a high rate of verbal fluency (with simultaneous good diction) and a precise link to the topic being discussed.

**3. Way of using Internet resources:** active. *Student 7* participated in creating Internet resources with the use of her tablet. Efficient in using digital tools, she was able to situate Internet resources in wider contexts, and thus to assess their usefulness and credibility. She critically appraised sources of information: she knew what was available on public websites, but she did not trust those sites, giving priority to information which she received during classes. She expected clearness, good selection and the logical organization of information from those who disseminate information, which is why she highly valued courses designed by teachers from her school. She paid attention to the names of websites she visited and was familiar with the layout of their resources.

**4. Interpretational and linguistic skills:** *Student 7* perceived literature as a collection of texts in which one can occasionally find “something interesting”, able to be comprehended, expanding her vocabulary, and embedded them in contexts of the epochs. She associated language studies with finding the meaning of difficult words and learning correct pronunciation, as well as with dialects.

**5. Social and communication skills:** *Student 7* was familiar with communication technologies. She comfortably discussed functions of her tablet. During the interview, the school café was deserted, and even when its attendant engaged in a loud telephone conversation, *Student 7* did not find that distracting, because she treated conversation as something natural. Therefore, she did not raise her voice,

---

<sup>26</sup> On both the Polish version of Apple's website and the school's website the term “iPad” is used consistently.

and the professional equipment eliminated background noises, which in this situation had a positive effect on the conversation as an activity of daily life. There was no need to look for another place or to ask for silence due to an *important conversation*<sup>27</sup> being held. *Student 7* represented self and her school community.

**6. Reception:** *Student 7* deserved recognition when, in a positive light, she presented herself and her school. Being aware of the need for competing in the social environment of conflicting discourses, she presented her own view convincingly.

Participation in the creation of the Internet resources correlated, in the case of *Student 7*, with taking advantage of social and communication roles in order to enhance self-image.

### The manner of using websites regarded for educational ones

The interviewed students treated the Internet resources as a kind of “shared external memory”:<sup>28</sup> they visited a number of portals, but did not always pay attention to their names; therefore, they also did not pay attention to the credibility of the authors of the posts, the communication intention etc. All of the students mentioned *Bryk.pl*, *Ściąga.pl*, *Wikipedia* websites; four students mentioned *Wolne Lektury* and *Streszczenia.pl*; three – *Polski na 5-tkę* and film adaptations; two – *Kulturalna Polska. Ostatni Dzwonek*, are so-called “anlizatornia” (*centre for analysis*), thesauruses, online encyclopedias, advice on language usage, and resources prepared by the teacher were each mentioned by only one student. These findings are convergent with those published by Rafał Machul & Eryk Orłowski, who reported that the most popular websites among secondary school students were *Wikipedia* and *Ściąga.pl*, followed by *Bryk.pl*.<sup>29</sup>

*The Internet was most commonly seen as a library, i.e. a source of factual information. Almost all of the interviewed high school students used Polish-language resources passively, and the digital form was more attractive to them than books. Only two students used the Internet actively: Student 5 co-created resources and exchanged views, treating the Internet as a communication tool for sharing one’s expert knowledge and demonstrating one’s skills; therefore, she regarded herself to be an active member of the online society. Student 7 did as well, utilizing online exercises prepared by her teacher and preparing her own materials for publication.*

<sup>27</sup> K. Stemplewska-Żakowicz, *Metoda wywiadu w psychologii*, w: *Wywiad psychologiczny*. 1..., p. 82.

<sup>28</sup> P. Czerski, *My, dzieci sieci* [We, children of the Internet], “Dziennik Bałtycki” 11–12 February 2013, <http://czerski.art.pl/my-dzieci-sieci/> [accessed on 8.09.2014].

<sup>29</sup> R. Machul & E. Orłowski, *Analiza potrzeb użytkowników [Internetu]. Raport z badań jakościowych [Analysis of [the Internet] users’ needs. Findings of qualitative research]*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 30.04.2009, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=73&from=pubindex&dirids=1&lp=13> [accessed on 31.12.2017], p. 49.

High school students were interested in the number of possible interpretations which could inspire them in formulating their own opinions about texts. Students pointed out difficulties in understanding poetic language. Respondents were inclined to treat the poem in terms of an assignment to be done, a rebus or a riddle to be solved, assuming that there was only one correct interpretation, however hidden from their layman's eyes.

Such attitudes may be interpreted as part of strategy in preparation for an external matriculation examination, perceived as requiring standardized knowledge assessed according to rigid criteria. However, it should be noted, after Dorota Heck, that this is also the result of understanding the subject of *Polish language and literature* as an introduction to philology, understood in a positivist way (that is in the spirit of Gustave Lanson, the author of the synthesis *Historia literatury francuskiej* [*History of French literature*]<sup>30</sup> written under the influence of Emil Durkheim's sociology) as a science exploring the historical meaning of a work of art,<sup>31</sup> therefore, aiming at things such as "establishing the original (or in a sense literal) meaning of the text in the home context of its creation and first publication."<sup>32</sup> It was expected that the results of such research should be objective, verified, and may be consolidated and disseminated by "bibliographies, dictionaries, and compendia, usually, of compilation in nature."<sup>33</sup>

Meanwhile, philology of the twentieth century has come closer to criticism and rhetoric; it examines the meaning of texts in various contexts. That is why, in the twentieth century, Wincenty Grajewski defined philology as follows: "a comprehensive study of language, literature and culture."<sup>34</sup> Therefore, linking Polish didactics to publishing on the Internet is theoretically justified.

The Internet sites were a source of information for respondents and helped them in understanding reading materials, especially poetry, as well as more complex texts. They visited the Internet resources on Polish language and literature mainly outside school hours, therefore those resources were used mainly for doing homework. Only students who used tablets in the classroom spoke about downloading full texts of reading materials, and most likely utilized them during classes, similar to the resources prepared by their teachers.

---

<sup>30</sup> G. Lanson, *Histoire de la littérature française*, Librairie Hachette et C<sup>e</sup>, Paris 1893.

<sup>31</sup> D. Heck, *Filologia i (jej) interpretacje* [*Philology and (its) interpretations*], Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne, Wrocław 2012, p. 30.

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> T. Walas, *Historia literatury w perspektywie kulturowej – dawniej i dziś*, w: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy* [*History of literature in a cultural perspective – in the past and today*, in: *The cultural theory of literature. Main concepts and problems*] ed. M.P. Markowski, R. Nycz, Universitas, Kraków 2006, p. 93.

<sup>34</sup> W. Grajewski, *Fenomen Freudenberg*, in: O.M. Freudenberg, *Semantyka kultury* [*Culture semantics*] ed. D. Ulicka, Universitas, Kraków 2009, p. 24.

The answers to the question about the methods of using online resources by the respondents showed that students treated them as categories of authoritative commentaries and ready-made essays, as a collection of user-friendly interpretive examples and as a source of factual material. Therefore, they valued sites with easy-to-follow layouts. Respondents sought information, summaries, cross-sectional studies useful for revisions and learning about reading texts. The second reason for visiting websites was seeking help in writing assignments. Downloading full reading texts happened marginally. General information, interpretations, summaries, completed assignments and texts were mainly sought at sites considered educational ones.

Thus, the majority of the interviewees regarded sources of information in the form of texts as the most useful; such information included definitions of concepts, biographical information, commentaries to the reading materials, summaries, characteristics of heroes, essays. This finding positively correlates with the opinion formulated by Piotr Czernski characterizing *children of the Internet*:

We do not need to memorize unnecessary details [...]. All what we want is an abstract, essence of information, useful for its processing and for linking with other pieces of information. If we needed more detail – it would take us only a few seconds to search for it.<sup>35</sup>

Information on reading texts, their interpretations and their summaries were recognized by the respondents as the most interesting and most useful online resources. No student mentioned curiosities or details. This shows the method of obtaining and the general application of obtained information: general rules were searched for and not distinctive features; rules – not curiosities. Neural representations of structures, not single details, are formed in the minds of students. They know that “schooling is not only about [learning] new things or singular facts.”<sup>36</sup>

Difficulties with providing examples also prove that the resources available on the most popular sites regarded as educational often do not differ in their structure (structure is irrelevant in case of using an internal search engine anyway). Therefore, Manfred Spitzer’s observation “[b]rains are machines catching the rule; they cannot work differently”<sup>37</sup> refers also to the websites. Resources on Polish language and literature available on the Internet are, therefore, treated by representatives of the generation Z pragmatically: they are used to master the structures of compulsory texts, not for deepening their understanding, broadening knowledge or developing skills.

---

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg [Models of learning]*, transl. by M. Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, p. 38.

<sup>37</sup> Ibid., p. 66.

Answers to the question regarding their acquaintances revealed the use of Polish-language resources in ways seen as unacceptable by the interviewees but widespread in their environment, such as copying written opinions or their fragments in order to do the homework or write an essay. Answers to this question revealed respondents' reluctance to take efforts in repeating a task already completed by someone else and their fear of independent interpretation, which may prove to be contrary not only to the intention of the author, but also to the expected criteria of assessment at school and also at the matriculation examination. In such a situation "when someone has a paper to prepare, then they use these websites, because, at least, there are explanations there, one does not have to spend time on thinking about it" – as *Student 4* observed.

The students' answers showed that they most often refer to text resources. Three students mentioned film adaptations (which they watched instead of reading texts), only one student mentioned dictionaries and encyclopedias. Similarly, only one student spoke about presentations, tables and mind maps (prepared by the teacher). However, *Student 5*, who discussed her role of a reviewer and an expert in posting comments on verbal and written communication, did not consider that to be a part of Polish language and literature education. Moreover, most of high school students did not link learning with interactive exercises, although interactive tests are available on some sites known to them. This proves that they are well aware of the low educational effectiveness of such interactive materials, which often are incompetently prepared, or used merely for the promotion of products.

Reviewing examples of essays or possible interpretations of poems, often times mentioned by students, allows for working out the rules according to which they are written: "when the principle is applied repeatedly, it transforms from a volatile, overt knowledge contained in the working memory into a skill which we can update at any time."<sup>38</sup> Comparing examples of expressions, different summaries or characteristics of heroes is, therefore, for users of Internet resources, an experience triggering "changes to plasticity of the cerebral cortex, that is changes in cortical representation in response to experiences."<sup>39</sup> The names of the websites visited by students (and consequently their reliability) are of low significance in this case – the user compares available resources and based on their findings determines their usefulness.

This strategy has a lot in common with the analysis and creative imitation of patterns.<sup>40</sup> However, if the patterns are accidental and of varying quality, mental

---

<sup>38</sup> Ibid., p. 68.

<sup>39</sup> Ibid., p. 118.

<sup>40</sup> A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika [Methods of developing language skills. System design, model of a textbook]*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1988, pp. 62–85; R. Jedliński, *Gatunki publicystyczne*

representations may be distorted, far from being able to be justified, for example, by the text. In this way, simplifications, stereotypes and errors, inadequate interpretative strategies and even inappropriate attitudes towards the texts spread, such as the expectation that reading a text will not require any effort, expecting pure entertainment, literal accuracy, unfocused perception, or a cheerful image of the world.<sup>41</sup>

For students the most useful were texts, then movies, and occasionally dictionaries, only incidentally presentations, tables, and mind maps. This shows students' attachment to traditional methods of learning, and at the same time characterizes resources available on the most popular websites which meet those expectations, as well as the ways in which classes are run and examinations are conducted.

It is worthwhile to note, therefore, that *Student 7*, from a school in which teachers prepared e-resources, highly appreciated presentations, tables and mind maps. Teachers, in developing didactic materials, took into consideration the communicative habits of their students and tried to meet their expectations. However, only a joint effort could result in development of sufficient and comprehensive resources.<sup>42</sup> Hence, even in the initial phase of introducing tablets, high school students utilizing them were more familiar with resources and functionalities available on commercial websites than their peers from other schools.

The answers also showed that resources useful to students are scattered, but commercial entities (*Bryk.pl*, *Polski na 5-tkę*, *Ściąga.pl*) and social website *Wikipedia* have arrangements that are easiest to follow. Not a single website run by an institution, association or publishing house was cited as useful for repetition. This reflects the degree of commercialization of online resources regarded as educational ones, and used by students for organizing their knowledge due to the scarcity of official resources and lack of discussion during classes on more valuable study materials, which results in accepting the existing situation, however much treated as taboo. This means that the layout of information is important to Web users, and the most transparent layouts are on commercial sites such as *Ostatni Dzwonek*, which does not even require the use of an internal search engine.

Giving an example of a website specializing in language studies occurred to be difficult to respondents. They referred to *Wikipedia* and to websites useful for

---

w szkole średniej [Journalistic genres at high school], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, p. 212.

<sup>41</sup> J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym: zarys teorii - próby diagnozy* [Research on the reception of artistic prose in the didactic aspect: outline of the theory - attempts of diagnostics], Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980.

<sup>42</sup> Such resources are available on one of the Australian state's website BOSTES, where in accordance with the Australian Curriculum, lists of reading texts, hints on their interpretation (changed every 4-5 years), didactic materials and hyperlinks to contexts, some full texts, information on exams, advice for students, teachers and parents have been posted since the 1990's. These materials are being developed by representatives of all educational fields.



learning about reading texts: *Wolne Lektury*, *Bryk.pl*, *Polski na 5-tkę* (each student referred to a different one). One student came across an online language centre. Two were unable to give an example of any website containing resources related to language studies. It shows that students participating in this study rarely used online resources suitable for learning about language and communication.

The student from the school in which tablets were used participated in communication processes in Web 2.0 and Web 3.0 technologies and mastered communication skills required for the interview. She was able to pragmatically use verbal communication skills to achieve her own goals: to influence the course of the conversation, perceiving her own person and her school as nodes in the network. These skills correlated with her active role as an Internet communicator; skills, which in case of other respondents were not so well developed and who, therefore, positioned themselves as consumers of Internet resources, hence, perceived the Internet in Web 1.0 categories.

### Critical incident: communicating and achieving goals

Critical incidents are, according to David Tripp, relationships of seemingly ordinary, everyday occurrences. However, “they can be turned into positive learning experiences and provide a sound basis for the better understanding of self, practice and the system”<sup>43</sup> which may be decisive to a person, community or an educational process. Critical judgment allows for spotting key elements of a given learning process and correcting systemic errors.

The critical incident during the interviews was the moment when *Student 5* discussed the issue of “analizatornia” (*centre for analysis*). She spoke about them with passion and enthusiasm. It was evident that participation in familiarizing herself with the structure of online texts, the highly developed reader’s sensitivity and intelligent sense of humour of other Internet users made her happy. One could get an impression that texts discussed in the “analizatornia” websites were literary pearls which either already are or soon will become bestsellers, the discussion of them attracts experts in contemporary prose, and *Student 5* also posted her comments, and above all she read the books being appraised.

When the interviewer asked *Student 5* about the most interesting resources available on Polish language and literature websites, in return she asked an indirect question: “I am not sure if you have heard about them [the centres of analysis], madam?” She had assumed that blogs specializing in reviewing new publications were not widely known, therefore were elitist and ennobled users by creating

---

<sup>43</sup> D. Tripp, *Critical Incidents in teaching: Developing professional judgement*, Routledge, London 2011, p. XIII. Polish edition: *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu: kształtowanie profesjonalnego osądu*, transl. by K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1966, p. 45.

opportunities for self-realization and providing opinions on others – inclusive of creative people. As a *child of the Internet* (and not an element of the hierarchical structure), she concluded that being a respondent she had the right to ask questions that would redirect the conversation to the issue she regarded as crucial. The level of development of contemporary Polish society gave *Student 5* the opportunity to fulfil her desires; therefore, she strove for self-realization as well as for gaining respect and recognition. According to Abraham Maslow, people pursuing self-realization are at the same time the most individualistic and most altruistic, the most social and most loving of all human beings.<sup>44</sup> Therefore, *Student 5* distinguished herself even during the preparation for her interview: it was she who informed the interviewer about potential problems and suggested ways of solving them (some of her colleagues participated in school sports competitions at that time). Other students acknowledged and supported her activities to such an extent that the interviewer asked her if she was the class leader – to which she denied, laughing. The laugh was a way of manifesting her distance from taking on social functions which required time, gaining support of others etc., while she valued her freedom and independence. She was also strongly characterized by “healthy egoism, great self-respect, reluctance to sacrifice for no good reason.”<sup>45</sup>

She had correctly predicted that the “analizatornia” would not be known to the researcher; therefore, she had written down the Internet address of one of them for the interviewer, although she had already been aware that, as a student from the middle of the students’ roll, she would be asked to participate in the interview. Most likely she was not sure whether the opportunity to talk on the subject of the “analizatornia” would arise, and that is why she had provided the full answer in writing, in order to share her passion.

After reviewing several websites, it was found that the *centre of analysis* discussed and ridiculed short, several- or dozen-or-so-sentence-long fragments of randomly selected literary blogs, created by amateurs. The participants of the discussion tried to outdo each other in their perceptiveness, ingenuity, showing off their language competence, making intelligent comments and jokes. After analysing a few dozen entries, it was concluded that the effects of their analysis were subjective, not always constructive or informative (rather ridiculing) and scattered to such degree that it was difficult to consider them as independent texts, especially those notes and loose remarks that did not create a compositional sequence and did not make any sense without the reference to the text being commented upon.

In contrast to other respondents, who passively absorbed and reproduced information available on the Internet (looking for truth in metatexts), *Student 5* was

---

44 A. Maslow, *Motywacja i osobowość [Motivation and personality]*, transl. by J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, ed. 2 (PWN – 1), p. 243.

45 Ibid.

an active Net user who questioned the original text, constructed and negotiated its meanings along with others. She was fascinated by what people can do with texts, how one can come closer to others in their ideas and to participate in a self-proclaimed expert community. This Internet community focused on jointly created reviews perceived themselves as acting for the common good, making the world a better place; which is equal to satisfying the need for self-realization and is a top motivation as recognized by Maslow.

*Student 5* used “analizatornia” for creating her own image, and in the interview, she came across as a person capable of self-realization. Her individuality manifested in her strong identity, allowing her to communicate efficiently and effectively with others (in the real as well as virtual world), and to achieve her goals.

### Interpretation, communication and social skills of the respondents

While the surveyed high school students treated Polish language and literature resources available on sites regarded as educational ones reservedly, nonetheless each student was familiar with them. They perceived the Internet most often in Web.1.0 categories, and literature as a collection of important and unchangeable cultural objects, which familiarizing themselves with was their tedious duty, requiring time to read the texts along with some competency, knowledge of plots, biographical and historical contexts, stylistic means etc. The majority of students believed that they were not able to understand the texts based only on their own abilities and what they learned during classes (for *Student 4* and *Student 6* it was such an overwhelming task that they felt depressed). *Correct* but hidden interpretations, complementary knowledge and information influencing perception were not sought in textbooks or other books, but on websites, whose layout and content were standardized. Students did not pay attention to website names, nor to their creators or owners. On the other hand, they avoided film adaptations because they perceived them as distorting prototypes. Therefore, the interviewees familiarized themselves with the literature from text-based messages, in isolation from intermedia contexts. As a last resort only, they replaced reading texts with film adaptations. Only *Student 7* stated that while reading prescribed texts, one can find something interesting in them and expand their vocabulary. Similarly, only *Student 5* was interested in the ambiguity of the literary messages which she learned about on blogs while performing reviews.

It can be said, then, that the majority of interviewed high school students did not have their own opinion about literature. Literature was perceived as a collection of factographic messages. It was partially due to students' laziness which made them replace reading texts with perusing summaries on the book and comparing them with other readily available materials, as well as testing their knowledge of unimportant details of the texts (in opinion of some teachers it is a kind of proof that students read texts), atomizing knowledge and focused on memorization of information rather

than verifying the level of their understanding of reading materials, which is much more difficult to measure and therefore to evaluate that knowledge of details. However, the actions of creators of Internet resources promoting the *copy-paste* culture and also the frequently poor quality of materials posted by them did not prompt students to verify resources of information. This focus on factography made it difficult to improve students' interpretation, communication and social skills.

The interviewed high school students discovered the most important qualities and features of the literary works by exercising a basic epistemological approach i.e. making comparisons – in this case they compared sites resources and interpretations which they contained. It was an easy way of verifying information, based on which they formed their “constitutive knowledge”<sup>46</sup> and it allowed them to create meta-information, as understood by Bard and Söderqvist.<sup>47</sup> This is the way the Polish language and literature Internet resources have been used by students unchangeably for years, which was also mentioned by Rafał Machul and Eryk Orłowski: “[r]elatively large group visits several to a dozen or so websites simultaneously.”<sup>48</sup>

Whereas, *Student 5*, attending public high school, and *Student 7*, attending private school in which tablets were used during classes, utilized Web 2.0 technology by observing how resources are created and also by participating in their creation. By editing resources of the Internet responsibly, those students became conscious participants of the communication process, noticed the competitiveness of discourses, and thus revealed competences related to the rhetorical and persuasive functions of language. They sensibly used their social and communication skills, which is why they were able to influence the course of the interview. Their active participation in communication, however, did not always correlate with focusing on acquisition of knowledge on the subject; for example, *Student 5* declared a lack of interest in learning Polish language. Her skills were, therefore, more related “to individual characteristics rather than to what happened at school.”<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> G. Antos, *Teksty jako formy konstituowania wiedzy. Ewolucyjne fundamenty lingwistyki tekstu – tezy* [Texts as a tool for systematizing knowledge. Evolutionary foundations of text linguistics – theses], in: *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy* [Text Linguistics in Germany. Concepts, problems, perspectives], ed. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachura, M. Smykała, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2009, pp. 171-195.

<sup>47</sup> A. Bard, J. Söderqvist, *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie* [Netocracy: the new power elite and life after capitalism], transl. by P. Cypryński, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

<sup>48</sup> R. Machul & E. Orłowski, *Analiza potrzeb użytkowników...*, p. 15.

<sup>49</sup> K. Biedrzycki, J. Jasiewicz, R. Kaczan, T. Piechociński, L. Rycielska, P. Rycielski, P., Sijko, M.M. Sysło, *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013* [Computer and information competences of young people in Poland. Report on the international research on computer and information competences ICILS 2013], Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, p. 5.

Between students using Internet resources passively and those who contributed to their creation, *digital inequality* was noted, resulting from the differences of using online resources and tools. The possibilities of the Internet were pragmatically and intuitively utilized by students who used information and communication technologies more efficiently, or those who co-created Internet resources; it happened because often times their teachers were more competent in this area and were able to provide them with guidance and support. They used these skills to promote themselves and, in the case of *Student 7*, their private school. The way in which *Student 7* used tablets was, therefore, socially reinforced, which is important

in the case of the Internet, which web-like structure causes its importance to increase together with increasing number of its users. Hence, the factors which determine the usage tendency of the Web often include family members, friends or work colleagues who are already using the Net.<sup>50</sup>

Students used the Internet mostly for finding information, and not for engaging in co-creating its content, just as as their teachers did. According to Krzysztof Krejtz and Marzena Cypryńska's classification they should be regarded as Consumers, while their colleagues, publishing on the Web, should be seen as Creators.<sup>51</sup>

During interviews, there was a positive correlation noted between the conscious use of the Web 2.0 by the high school students and their purposeful and effective development of interpretation, communication and social skills. The skills of students utilizing and those not utilizing Web 2.0 are listed in the table below.

**Table 1.** Communication skills of students participating in the interviews.

|                         | Utilizing Web 1.0  | Utilizing Web 2.0                                      |
|-------------------------|--|--|
| Interpretational skills | Passive participation in set patterns                      | Individualized, creative                               |
| Communication skills    | Taking role of the respondent                              | Influencing the course of the interview, own narration |
| Social skills           | Following the interviewer                                  | Promoting self and one's school                        |
| Similar behavior script | Suspect on trial / prisoner / witness / patient / penitent | A celebrity being interviewed                          |

Source: own elaboration.

<sup>50</sup> J. Wojniak, *Od podziału do nierówności - nowy wymiar cyfrowego wykluczenia* [From division to inequality - new dimension of digital exclusion], *Aequalitas* 2013, vol. 2, issue 1 (2), p. 4.

<sup>51</sup> K. Krejtz & M. Cypryńska, M., *Dlaczego korzystamy z Internetu? Determinanty psychologiczne i społeczne* [Why do we use the Internet? Psychological and social determinants], in: *Diagnoza Internetu 2009* [Diagnosing the Internet 2009], ed. K. Krejtz, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, pp. 73-74.

The small size of the sample does not allow for the generalization of conclusions. The findings could have been influenced by social, family, environmental, peer, personality, health etc. factors. It is advisable to continue this research in other environments in order to verify the hypothesis and the observed correlation, which may serve as a guide for effective Polish language, culture and social education.

---

## Bibliography

- Antos Gerd, *Teksty jako formy konstytuowania wiedzy. Ewolucyjne fundamenty lingwistyki tekstu – tezy*, trans. Zofia Berdychowska, in: *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*, ed. Zofia Bilut-Homplewicz, Waldemar Czachura, Marta Smykała, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2009, pp. 171–195.
- Biedrzycki Krzysztof, Justyna Jasiewicz, Radosław Kaczan, Tomasz Piechociński, Ludmiła Rycielska, Piotr Rycielski, Kamil Sijko, Maciej Marek Sysło, *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Castells, Manuel, *The rise of the network society. The information age: economy, society and culture*, vol. 1, Blackwell Publishing Ltd., Oxford 1996.
- Castells Manuel, *Spółczesność sieci*, transl. Mirosława Marody, Kamila Pawluś, Janusz Stawiński, Sebastian Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, ed. 2., print 2.
- Czerski Piotr, *My, dzieci sieci*, “Dziennik Bałtycki” 11–12.02.2013, <http://czerski.art.pl/my-dzieci-sieci/> [accessed on 8.09.2014].
- Dyduchowa Anna, *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1988.
- Engel-Bernatowicz Agata, *Specyfika kontaktu w wywiadzie psychologicznym*, in: *Wywiad psychologiczny 2. Wywiad jako spotkanie z człowiekiem*, eds. Katarzyna Stęplewska-Żakowicz, Krzysztof Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005, pp. 54–80.
- Grajewski Wincenty, *Fenomen Freudenberg*, in: Olga Michajłowna Freudenberg *Semantyka kultury*, ed. Danuta Ulicka, Universitas, Kraków 2005, pp. VII–XXXI.
- Heck Dorota, *Filologia i (jej) interpretacje*, Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne, Wrocław 2012.
- Jedliński Ryszard, *Gatunki publicystyczne w szkole średniej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

- Krejtz Krzysztof & Cypryńska Marzena, *Dlaczego korzystamy z Internetu? Determinanty psychologiczne i społeczne*, in: *Diagnoza Internetu 2009*, ed. Krzysztof Krejtz, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, pp. 58–86.
- Krug Steve, *Nie każ mi myśleć! O życiowym podejściu do funkcjonalności stron internetowych*, trans. Piotr Cieślak, Helion, Gliwice 2014, issue 3.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, transl. Agata Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, issue 1 – 3 dodr.
- Lanson Gustave, *Histoire de la littérature française*, Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>, Paris 1893, troisième édition revue et corrigée.
- Lloyd Annemaree, *Following the red thread of information in information literacy research: Recovering local knowledge through interview to the double*, “Library & Information Science Research” 2014, vol. 36, issue 2, pp. 99–105.
- Machul Rafał & Eryk Orłowski *Analiza potrzeb użytkowników [internetu]. Raport z badań jakościowych*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 30.04.2009, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=73&from=pubindex&dirids=1&lp=13> [accessed on 31.12.2017].
- Maslow Abraham, *Motywacja i osobowość*, transl. Józef Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, issue. 2 (PWN – 1).
- “Niezatapialna Armada Kolonasa Wazona”, <http://niezatapialna-armada.blogspot.com> [accessed on 9.09.2015].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego*. Attachment no 4, [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_4.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf) [accessed on 4.06.2015].
- Polakowski Jan, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym: zarys teorii – próby diagnozy*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1980.
- “Poradnia Językowa” PWN, <http://poradnia.pwn.pl> [accessed on 31.12.2017].
- “Przyczajona Logika Ukryty Słownik”, <http://przyczajona-logika.blogspot.com> [accessed on 30.12.2018].
- Spitzer Manfred, *Jak uczy się mózg*, transl. Małgorzata Guzowska-Dąbrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Stemplewska-Żakowicz Katarzyna, *Jak zrobić dobry wywiad (recepta metodologiczna)*, in: *Wywiad psychologiczny. 1. Wywiad jako postępowanie badawcze* eds. Anna Ślósarz, Katarzyna Stemplewska-Żakowicz, Krzysztof Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005, pp. 90–116.
- Stemplewska-Żakowicz Katarzyna, *Metoda wywiadu w psychologii*, in: *Wywiad psychologiczny. 1. Wywiad jako postępowanie badawcze*, ed. Katarzyna Stemplewska-Żakowicz, Krzysztof Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005, pp. 31–89.
- Tripp David, *Critical Incidents in teaching: Developing professional judgement*, Routledge, London 2011.

Tripp David, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, transl. Krzysztof Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.

Walas Teresa, *Historia literatury w perspektywie kulturowej – dawniej i dziś*, in: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, ed. Michał Paweł Markowski, Ryszard Nycz, Kraków 2006, pp. 93–136.

Wojniak Justyna, *Od podziału do nierówności – nowy wymiar cyfrowego wykluczenia*, „Aequalitas” 2013, vol. 2, no. 1 (2), pp. 1–12.

---

Anna Ślósarz

## Okołiterackie gry komunikacyjne uczniów liceów ogólnokształcących

### *Streszczenie*

Przeprowadzono siedem wywiadów z licealistami, aby analizować związek sposobu użytkowania zasobów Sieci oraz kompetencji interpretacyjnych, komunikacyjnych i społecznych. Respondenci, wykorzystujący Sieć jako źródło informacji, pojmowali literaturę faktograficznie, adaptacje jako zniekształcenie fabuły. Cechował ich niski poziom umiejętności komunikacyjnych. Byli w kontakcie bierni. Nawiązywali pozorny kontakt ukrywając rzeczywisty sposób korzystania z Sieci. Najczęściej mieli niskie kompetencje społeczne. Relację wywiadu postrzegali jako hierarchiczną, czuli się podporządkowani.

Uczniowie, którzy zamieszczali w Sieci teksty, umieli zainteresować poruszoną przez siebie tematem. Kreowali wizerunek siebie i otoczenia. Przyjmowali rolę węzła w społeczeństwie Sieci, ograniczając zależności społecznej hierarchii.

Mała liczba badanych nie upoważnia do wniosków, lecz zamieszczanie tekstów w Sieci korelowało z wysokim poziomem kompetencji interpretacyjnych, komunikacyjnych i społecznych.

**Słowa kluczowe:** wywiad, zasoby Internetu, kompetencje komunikacyjne, kompetencje społeczne, pozorny kontakt, społeczeństwo hierarchiczne, zainteresowanie, społeczeństwo Sieci, korelacja



## Peri-literary communication games of high secondary school students

### Summary

Seven interviews with high school students were conducted in order to establish the relationship between their use of Internet resources and the level of their interpretation, communication and social skills. Respondents, who used the Internet as a source of information, comprehend literature factographically and its adaptations as distortions of the original texts. Their communication skills were poorly developed. They were passive in interpersonal contact. They made only superficial contact with the interviewer, in order to hide the way they really used Internet resources. They perceived the interview as a hierarchical relation, and were subordinated to the interviewer.

Students who posted texts on the Internet were able to get the interviewer engaged in the topic they were discussing. They created their own image and influenced the environment. They assumed role of a node in the network, limiting the influence of social hierarchy.

A small sample does not allow for generalization of findings. Nonetheless, it was found that students who posted texts on the Internet presented highly developed interpretation, communication and social skills.

**Keywords:** interview, Internet resources, communication skills, social skills, apparent contact, hierarchical society, interest, Internet society, correlation.

**Anna Ślósarz**, Ph.D. hab., professor of the National Education Commission Pedagogical University in Kraków. She specialises in literary studies, social communication, media studies, didactics of literature and is interested in the functioning of products of the media industry as interpreters of literature. E-teacher, e-methodist. She developed multimedia thematic modules method for teaching the subject *Polish language*. Member of Editorial Board "Journal of Research in E-learning", Co-founder and treasurer 2012–2017 of the Polish Society for Media Education, the adviser to the Minister of National Education in the field on teachers' professional development, participates in the activities of the Association of Academic E-learning, Polish Teachers Association, International Association for Research in L1 Education. Major publications: *Interpretanty lektur: produkty medialnego przemysłu*. *Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument* (2018); *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia* (2013); *Media w służbie polonisty* (2008); *Lektury licealne a kino*

*komercyjne. Aksjologiczny wymiar edukacji filmowej* (2002). Author of many papers published in, e.g. "Educatio Nova", "International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning", "International Journal of Research in E-learning", "Rocznik Komparatystyczny", "Studia ad Didacticam Literarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia", "Studia de Cultura".

**W STRONĘ  
DYDAKTYKI WARTOŚCI**



**Zofia Budrewicz\***

 <https://orcid.org/0000-0001-8111-1594>

# Gdy różnice istnieją jedna obok drugiej Wychowywanie do różnorodności jako wyzwanie szkolnej polonistyki

*„bez względu na to, jak bardzo rządy poszczególnych państw usiłują powstrzymać napływ migrantów, nie przestaną oni stukać do bram tych państw, a bram tych raczej nie da się zaryglować”<sup>2</sup>.*

## „Nauka życia w świecie pełnym różnic” (kilka uwag teleologicznych)

Diltheyowska myśl, że „nie ma rozumienia świata bez poczucia wartości”<sup>3</sup>, dziś szczególnie wiąże się z „nauką życia w świecie pełnym różnic”<sup>4</sup>. Jak konkretyzować to zadanie, pamiętając, że wyuczyć kogoś wartości się nie da, bo nauka taka wiązałaby się z ich narzucaniem, co w najlepszym razie mogłoby określać uczniowski repertuar wartości deklarowanych, a niekoniecznie – uznawanych i interioryzowanych. Charakter i intensywność współczesnych przeobrażeń społeczno-kulturowych rodzą nowe wyzwania formacyjne, zwłaszcza w „warunkach”

---

\* Prof. zw. dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, [zofia.budrewicz@up.krakow.pl](mailto:zofia.budrewicz@up.krakow.pl)

1 W tytule artykułu wykorzystuję formułę Z. Melosika z jego pracy: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1995, s. 33.

2 Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 11; cyt. za D. Płatek, *Między pesymizmem niestałości a utopią aktywnej wspólnoty*, „Ryzykling Idei”, <http://ryzyklingidei.pl> (dostęp 7.12.2019).

3 M. Janion, *Wizje nowej humanistyki*, w: tejsze, *Humanistyka: poznanie i terapia*, PIW, Warszawa 1982, s. 124.

4 Formuła J. Sucheckiej, *Kto ty jesteś? Obywatel cyfrowego świata*, „Gazeta Wyborcza” 2017, 12 kwietnia, s. 16.

postmonocentrycznych. Dotyczą zachowań społecznych w określonych przestrzeniach symbolicznych świata wielokulturowego<sup>5</sup>. Konieczne dziś otwarcie się na integrację z zewnątrz musi tym samym modyfikować znaczenie poczucia tożsamości wspólnotowej oraz jej wykładniki: 1/ postawę szacunku dla wartości społeczno-politycznych; 2/ akceptację praw i obowiązków jednostki wobec państwa oraz organizacji międzynarodowych; 3/ zasady odpowiedzialnego współżycia społecznego<sup>6</sup>.

Naukę odpowiedzialnej integracji komplikuje jednak fakt, że procesy globalizacji zacierając różnice pomiędzy sferą wewnątrzpaństwową i międzynarodową, wzmacniają zjawiska lokalizmu i regionalizmu. Wyodrębiają asymetrie w układzie ról i pozycji społecznej mniejszości etnicznych, co w połączeniu z innymi czynnikami staje się siłą sprawczą transkontynentalnych migracji dużych grup społecznych. Ich masowość w ostatnich latach zmusza do wzięcia odpowiedzialności przez wszystkie placówki oświatowe za wychowywanie do różnorodności jako fundamentu postaw obywatelskich. Ważne argumenty w tym kontekście przedstawili eksperci (2 tysiące osób, w tym 40 ministrów) ze 140 państw na Global Education & Skills Forum (GESF) w Dublinie w marcu 2017 r. Ponad 84% uczestników podkreślało, że obywatelstwo to w pierwszej kolejności szacunek dla różnorodności, wiara, że ludzie są równi (80%), empatia (76%), ciekawość, aby dowiedzieć się o świecie (75%), przekonanie, że każdy człowiek ma znaczenie i może „zrobić różnicę” (75%)<sup>7</sup>. Premierzy rządów, ministrowie edukacji, wybitni nauczyciele przyznawali, że idea obywatelstwa świata zobowiązuje do uczenia „globalnych wartości”. Antropologiczny charakter kultury, gdzie „różny” jest synonimem „innego”, odnosi się, jak przed laty podkreślał Józef Tischner, do ludzi, w obcowaniu między sobą<sup>8</sup>.

Budowanie powszechnego przekonania, że różne kultury łączą, a nie dzielą, uznaje się dziś za myśl fundamentalną. Mogłoby się więc wydawać, że podporządkowanie działań edukacyjnych tej teleologii wychowawczej znajdzie oczywistą drogę na lekcje języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie czy katechezy. Tak się jednak nie dzieje, jeśli mierzyć tę pewność przejawami rosnącej (wręcz potężniejszej) fali uprzedzeń na tle etniczno-kulturowym, ksenofobii, agresji młodych Polaków wobec ludzi „nie z Polski”. Nie ulega zatem wątpliwości, że wycho-

5 Zob. J. Leoński, *Wielokulturowość*, „Oświata i Wychowanie” 2005, nr 4, s. 12.

6 Zob. ks. Dariusz Dańkowski, SJ, *Obywatel*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 773.

7 J. Suchecka, *Kto ty jesteś?...*, s. 16. Dopiero po tych zobowiązaniach wymieniano, co charakterystyczne, praktyczne umiejętności komunikacyjne – przełamywanie barier językowych oraz łatwość porozumiewania się (65%). W następnej kolejności ankietowani podawali: zaangażowanie na rzecz sprawiedliwości społecznej, dbałości o środowisko i działania na rzecz zrównoważonego rozwoju (73%). Tamże.

8 J. Tischner, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017, s. 6-7.

wanie międzykulturowe na każdym etapie kształcenia musi zająć miejsce ważne w zadaniach edukacyjnych szkoły, tak jak ważną rolę problematyka ta – wspierana przez ministerialną politykę oświatową – winna pełnić w uniwersyteckich programach kształcenia nauczycieli przedmiotów humanistycznych.

Trudno więc przecenić wsparcie, jakiego udzieliła Rada ds. Spraw Społecznych Konferencji Episkopatu Polski<sup>9</sup>, publikując dokument o rozumieniu patriotyzmu w społeczeństwie demokratycznym *Chrześcijański kształt patriotyzmu*, nawiązujący do personalistycznego dziedzictwa św. Jana Pawła II. Obok teologicznych rozważań zawierają się w nim sugestie o charakterze pedagogicznym, m.in. o miłości bliźniego jako formie dojrzałego patriotyzmu, przeciwstawianego własnemu – narodowemu, a nie obywatelskiemu poczuciu wyższości (czyli ideologii nacjonalizmu).

dojrzały patriotyzm rozumiany jako miłość bliźniego, solidarność, odpowiedzialność za los konkretnych ludzi, otwartość na współpracę z innymi, zdaje się we współczesnym świecie jedną z recept na uczucie lęku, zagubienia i zagrożenia, którymi żywi się wiele ideologii – takich, które odrzucają istnienie więzi międzyludzkich, redukując człowieka do izolowanego od innych indywiduum i takich, które odwołują się do języka nacjonalizmu [...].

Potrzebny jest w naszej ojczyźnie dobrze nam znany z historii patriotyzm otwarty na solidarną współpracę z innymi narodami i oparty na szacunku dla innych kultur i języków. Patriotyzm bez przemocy i pogardy. Patriotyzm wrażliwy także na cierpienia i krzywdę, która dotyka innych ludzi i inne narody<sup>10</sup>.

Wyklucza się z niego egoizm narodowy, kultuwujący własne poczucie wyższości nacjonalizm, ponieważ powoduje zamykanie się na inne wspólnoty narodowe oraz wspólnotę ogólnoludzką.

Patriotyzm bowiem musi być postawą otwartą. [...] Patriotyzm różni się od ideologii nacjonalizmu, która ponad żywe, codzienne relacje z konkretnymi ludźmi w rodzinie, w szkole, w pracy czy miejscu zamieszkania przedkłada, często nacechowane niechęcią wobec obcych, sztywne diagnozy i programy polityczne. Różnorodność zaś kulturową regionalną czy polityczną usiłuje zmieścić w jednolitym i uproszczonym schemacie politycznym [s. 36].

<sup>9</sup> Dokument nosi tytuł *Chrześcijański kształt patriotyzmu*. Jego obszerne cytaty zamieściła „Gazeta Wyborcza”, nadając im tytuł *Patriotyzm bez pogardy i przemocy* (2017, 29 kwietnia–1 maja), s. 36. Dalsze cytaty z dokumentu pochodzą z tego źródła i będą sygnalizowane bezpośrednio po przytoczeniach przez podanie numeru stron.

<sup>10</sup> Tamże, s. 36,

W ocenie Jerzego Bartmińskiego dokument ten „klarownie i zgodnie z duchem języka polskiego” rozumie pojęcia patriotyzmu i nacjonalizmu<sup>11</sup>. Pierwsze jest „postawą wobec ojczyzny, narodu, przejawia się rzetelną pracą, przedkładaniem nadrzędnych wartości, np. niepodległości, suwerenności nad własne cele, gotowością do ich obrony nawet za cenę życia”, podkreśla badacz. Nacjonalizm zaś to „ideologia i postawa społeczno-polityczna, zakładająca nadrzędność interesów własnego narodu, co wiąże się zwykle z niechęcią lub wrogością do innych narodów, przejawiającą się w ich dyskryminowaniu, prześladowaniu, terrorze, wojnach”<sup>12</sup>. Dokument Kościoła katolickiego wskazał także, co ważne, na szereg negatywnych zjawisk bieżącego życia kulturowego i społeczno-politycznego (np. instrumentalizowanie pamięci historycznej dla rywalizacji politycznej, które uniemożliwia osiągnięcie kompromisów, agresja na podłożu etnicznym, banalizowanie misterium ludzkiej śmierci, dostojeństwa i tajemnicy w historycznych widowiskach plenerowych, nadużywanie symboliki narodowej).

Treści te nie były jednak szerzej komentowane i popularyzowane, przez co w znikomym stopniu, podkreślał ks. Alfred Wierzbicki, docierają do wiernych<sup>13</sup>. Także instytucjonalna oświata nie poświęcała i nie poświęca tym kwestiom należytej uwagi. Tymczasem praktyka formacyjnego wspomaganie postaw akceptacji Innego okazuje się mało albo w ogóle nieskuteczna. Nacjonalizm daje się łatwo przekształcać w siłę radykalną, której ulegają nawet najmłodszy wychowankowie, o czym przekonuje rosnąca wciąż skala konfliktów na tle kulturowym w społecznościach szkolnych/klasowych<sup>14</sup>. Nowy model patriotyzmu, oparty na idei „prawdziwych bohaterów”, antyuchodźcze fobie, podsycane retoryką politycznych demagogów, muszą napawać niepokojem wszystkich pedagogów, bo jako nauczyciele wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za etyczne uformowanie wychowanków. Szkolna humanistyka służy, podkreślmy tę oczywistość, kształtowaniu uniwersalnych

11 *Ojczyzna na języku*. Rozmowa Anny Goc z Jerzym Bartmińskim, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 20, s. 24.

12 Tamże, s. 24.

13 „Milczenie wobec rażących sytuacji, których ofiarami są obcy, często zagraniczni studenci, rzuca cień na poziom chrześcijańskiej odpowiedzialności za człowieka i chrześcijanina w Polaku”. Ks. A.M. Wierzbicki, *Nacjonalistyczny smog nad Polską*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 49 (3 grudnia), s. 36.

14 O braku tej tematyki w szkolnych katechezach oraz homiliach, możliwościach jej wprowadzenia pisze M. Rychert, *Sodomia niegościnnosci*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 50 (z 10 grudnia), s. 40–42. Autor poddaje analizie Biblię od strony tematyki obcości, cudzoziemców, imigrantów, wzorów gościnnosci i przykładów niegościnnych. Podaje, że wg CBOS z 19.10.2017 r. 57% Polaków sprzeciwia się przyjmowaniu uchodźców, chociaż „żyjemy w kraju, z którego 2,5 miliona osób przebywa na emigracji. Najwyraźniej wystarczy nam chlubna historia gościnniej Rzeczypospolitej Obojga Narodów, podczas gdy dramat ludzi uciekających z raju ogarniętego wojną staje się nam coraz bardziej obojętny”. Tamże, s. 40.



i powszechnych form zachowań, działań, reakcji i postaw ludzkich. Postrzegając je w całej ich złożoności, musi uczestniczyć także w poszerzaniu pola wrażliwości na obecność Innych w zakresie „reguł integracji, kształtu tożsamości indywidualnej i grupowej, typów osobowości, stylów życia, konwencji obyczajowych, kanonów estetycznych czy hierarchii prestiżu”<sup>15</sup>. Niekwestionowaną rolę w tym zobowiązaniu musi spełniać polonistyka.

W dalszych rozważaniach pominię argumentację o wieloetniczności naszej kultury. Nie ulega przecież wątpliwości, że jej jednorodność jest mitem, oddziałującym na zbiorową wyobraźnię<sup>16</sup>. Odsyła do tego, co niezmiennie, archetypiczne, co żywi się przestrzenią, która jest zawsze jego głównym czynnikiem konstruktywnym<sup>17</sup>. „Mit i mityczna narracja nie okazują się w kontekście współczesnej rzeczywistości, podkreśla German Ritz, strategią pozytywnego opisu społeczeństwa [...]”<sup>18</sup>. Mityzacje budują nie tyle same fakty, co oddziałujące na sferę przeżyć style narracji. Bezrefleksyjne przyjmowanie tradycji przez różne udramatyzowane formy jej przedstawień wpływa uwznioślając na pamięć zbiorową i indywidualną. Aby proces przyjmowania tradycji był w pełni świadomy (a nie narzucony), doznania emocjonalne musi wspierać rozumienie źródeł, z których tradycja ta wypływa; to z kolei wymaga ścisłego powiązania poznania z procesem intelektualnym (wiedzą). Tymczasem mityzacje redukują lub lekceważą znaczenie wiedzy/faktografii. Powodują, że w kształtowaniu postaw zbyt dużą rolę odgrywają czynniki emocjonalne (kosztem komponentu poznawczego i wolicjonalnego). Skuteczniej formują nastawienia, charakteryzujące się dużym stopniem ogólności niż względnie trwałe dyspozycje zachowań oparte na zinterioryzowanej aksjologii.

O tym, że młodzi ludzie nie sprawdzają źródeł zasłyszanych informacji, na podstawie których kształtują swoje przekonania, świadczy wiele badań, w tym najnowsze, zlecone przez Rzecznika Praw Obywatelskich, Adama Bodnara. 400 młodych ludzi z wszystkich województw dyskutowało (z autorami badań) o uchodźcach i patriotyzmie<sup>19</sup>. Okazało się, że bez względu na płeć, lokalizację czy rodzaj szkoły, są oni w zdecydowanej większości zamknięci na uchodźców (szczególnie

15 T. Paleczny, *Migracje*, w: *Słownik społeczny...*, s. 670.

16 E.M. Grossman, *Błaski i cienie globalizacji, czyli problemy polonistyki w badaniach komparatystycznych. Przyczynek do dalszych badań*, w: *Polonistyka bez granic*, t. I: *Wiedza o literaturze i kulturze*, red. R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz, Universitas, Kraków 2008, s. 491, 499.

17 G. Ritz, *Narracja mityczna i obraz „nowego” człowieka. Na podstawie prozy współczesnej*, przekł. M. Łukasiewicz, w: *Narracja i tożsamość III. Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki i R. Nycz, IBL PAN, Warszawa 2004, s. 446. Por. też. Z.W. Dudek, *Symboliczna integracja zbiorowej świadomości*, „Albo albo. Problemy Psychologii i Kultury” 2008, nr 2: *Psychologia narodów*, s. 19.

18 G. Ritz, *Narracja...*, s. 456.

19 Młodzież dyskutowała nad tezą: „Różnić się nie oznacza nienawidzić się. Mniej wrogości poprzez wiedzę o prawach człowieka i dialog”. Zob. O. Szpunar, *Tylko nie mów, że nienawidzisz*, „Gazeta Wyborcza” 2017, 22 września, s. 4.

muzułmanów), a jakakolwiek odmienność jest przez nich ledwie tolerowana. Trudno jednak dziwić się tym wynikom badań. Gdy człowiekowi brakuje usystematyzowanej wiedzy o świecie, gdy obawia się tego, co wokół niego jest nieznanego, wówczas szczególnie intensywnie działają takie mechanizmy obronne, jak projekcje, identyfikacje nieświadome i/ lub wywoływane środkami pedagogicznymi:

**Projekcja wyostrza jedne różnice** – podkreśla psycholog badający tę problematykę – a niweluje inne (swój jest bardziej swój, a obcy jest bardziej obcy niż to jest w rzeczywistości). **Projekcja zbliża do swoich, a oddala od obcych.** Jedni należą do „mojego” (naszego) mitu, mimo że różnią się ode mnie, drudzy należą do mitu obcego, choć łączy mnie z nimi pewne pokrewieństwo. **Dzięki projekcji i nieświadomej identyfikacji nie trzeba uściślać wielu danych, różnice są niwelowane automatycznie.** [...] Im silniejsze mechanizmy projekcji, tym bardziej moje oceny będą spolaryzowane – **swoich będę tolerował mimo wszystko, a obcych będę karcił nawet za niewinność**<sup>20</sup>.

Nadto działanie projekcji wzmacniają wyobrażenia kolektywne (np. uprzedzenia, negatywne stereotypy czy uproszczone kategoryzacje). Dlatego z psychologicznego punktu widzenia ważne znaczenie przypisuje się sposobom poznawania kultury narodowej oraz innych kultur i proponowanym w nich wzajemnym relacjom z różnorodnością kulturową. W tworzeniu możliwych najlepszych warunków do rozwijania postaw wychowanków, w których trwałe dyspozycje zachowań kształtują się zarówno pod wpływem czynników emocjonalno-motywacyjnych, jak i poznawczych (rzetelnej wiedzy), istotne jest zwiększanie szans na świadomą identyfikację i tym samym – pomniejszanie znaczenia kolektywnych archetypowych wyobrażeń oraz skłonności do projekcji. Tymczasem w kanonach lektur szkolnych dominuje, siłą tradycji, etnocentryzm, w tym teksty, które afirmatywność kultury własnej grupy (etnicznej, regionalnej, rodzinnej, religijnej, rasowej) łączą z umniejszaniem wartości kultury innych grup.

Uczenie relacji integrujących kulturową różnorodność etniczną, rasową, wyznaniową i językową, nie jest zadaniem łatwym także dlatego, że człowiek buduje swoje modele zachowań kulturowych zarówno świadomie, jak i nieświadomie, a jego struktura świata percepcyjnego jest funkcją kultury, w której wzrastał. „Jest bardzo grubym błędem widzieć sprawy tak, jakby człowiek był czymś zupełnie odrębnym od swego domu, miasta, techniki czy języka”, podkreślał badacz struktur kulturowego doświadczenia, Edward Hall<sup>21</sup>. Wskazując na ściśle powiązanie kryzysu etnicznego i kryzysu szkoły, amerykański etnolog konstatował:

<sup>20</sup> Z.W. Dudek, *Symboliczna...*, s. 16 [podkr. Z.B.].

<sup>21</sup> E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, przekł. T. Hołówka, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2003, s. 241.

**Widziane z perspektywy całościowej, okazują się różnymi aspektami znacznie większego kryzysu, okazują się konsekwencjami stworzonego przez człowieka nowego wymiaru jego życia – wymiaru kulturowego – ciągle jeszcze w swej znacznej części ukrytego przed naszymi oczyma.** Pozostaje mi więc tylko zadać pytanie: **jak długo jeszcze może sobie człowiek pozwolić na świadome ignorowanie konstytuującego go wymiaru?**<sup>22</sup>

Skomplikowane mechanizmy doświadczeniowych powiązań człowieka z jego najbliższym środowiskiem, którymi zajmował się Hall, dziś dobrze artykułują badacze wychowania regionalnego. Jego szczególnie ważną pozycję w edukacji międzykulturowej definiuje bowiem zasada zależności efektywności uczenia się coraz wyższych form komunikacji międzykulturowej od dojrzałości tożsamości, kształtowanej na wartościach prywatnej ojczyzny.

**Silna identyfikacja z kulturą regionalną nie stoi w opozycji do zainteresowania innymi kulturami.** Im większe i **bardziej widoczne w sferze publicznej jest zróżnicowanie kultur lokalnych, regionalnych, narodowościowych, etnicznych, religijnych czy wyznaniowych,** tym większa zachodzi **konieczność ustawicznego rozpoznawania wielokulturowości oraz prowadzenia świadomej polityki** w tym zakresie, polityki zmierzającej ku integracji, godzącej w fanatyczne i ksenofobiczne nurty obronne dziedzictwa kulturowego z nurtami kreującymi poczucie godności i bezpieczeństwa, wynikającego z przynależności grupowej. Przynależność do grupy, regionu, społeczności, narodu, kręgu kulturowego otwiera przeciw **wiele płaszczyzn widzenia siebie**<sup>23</sup>.

To bardzo istotne konstatacje badaczy zjawisk wielo- i międzykulturowości<sup>24</sup>. Także w najnowszym literaturoznawczym dyskursie regionalistycznym, w tym

---

22 Tamże, s. 241 [podkr. Z.B.]; pierwodruk 1966. Chociaż badacza interesują przede wszystkim zróżnicowania etniczno-kulturowe społeczeństwa amerykańskiego, wnioski o strukturze świata percepcyjnego człowieka jako funkcji kultury, więzi społecznej, aktywności i emocji, mają charakter uniwersalny.

23 J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 29.

24 Od dłuższego czasu różne nurty pedagogiki propagują wprowadzanie do wychowania szkolnego idei międzykulturowości/transkulturowości, objaśniają je i egzemplifikują. Dydaktyka polonistyczna odnosi się do tych uzasadnień w największym stopniu aprobatywnie, widząc w nich szanse na wspólne wypracowanie rozwiązań systemowych w edukacji międzykulturowej. Edukacja ta jako dyscyplina pedagogiki jest nauką młodą; w przypadku polonistyki szkolnej można już mówić i o sporej tradycji tych idei, i o względnie sporym zainteresowaniu dydaktyki. Zob. B. Kulka, *Z tradycji edukacji wielokulturowej. Teksty podręcznikowe z okresu porozbiorowego przygotowujące do życia w wielokulturowym świecie*, w: *Wyczytać świat*

– w badaniach nad zwrotem topograficznym, geopoetyką, regionalną geografą wyobrażoną<sup>25</sup>, polonista znajdzie wiele cennych sugestii, jak kształtować tożsamość inkluzywną. Również zorientowana regionalnie polonistyka ma obszerną literaturę, w której wnikliwie omawia się m. in. zagadnienia tolerancji, akceptacji Innego, dialogu etc., formułuje się warunki wprowadzenia różnicy kulturowej do „własnego myślenia”<sup>26</sup>. Zadania te, co trzeba podkreślić, nie są jednak w realizacji proste i łatwe, jeśli pamięta się, że regionalizm wyrastał z obrony własnej tożsamości kulturowej, ze wsparcia rdzennych wartości i utrzymania ich spójności<sup>27</sup>. Może skutkować ukształtowaniem tożsamości zamkniętej (skansenowej), powinien zaś stwarzać młodym ludziom warunki do formowania postawy otwartej na to, co poza swojskość wykracza, organizować dla niej bazę, motywować do interakcji z przedstawicielami innych kultur. Słowem – uczyć wchodzenia w relacje jeśli nie przyjazne, to przynajmniej – niekonfliktowe. Trud bycia „pomiędzy” swojskością i innością polega bowiem na wyważonym dualizmie postaw, chroniących przed regionalnym egocentryzmem z jednej i przed homogenizacją własnej kultury z drugiej strony<sup>28</sup>. W tej funkcji wychowanie regionalne staje się jednym z obszarów edukacji międzykulturowej. Tworzy podstawy do praktykowania sztuki współżycia z różnicą kulturową, uczy dostrzegania w niej wartości w środowisku uczniom najbliższym. Jest fundamentem, na którym wznoszą się kolejne etapy edukacji międzykulturowej.

Rozwijanie umiejętności akceptacji różnicy i nawiązywania z nią relacji dialogowych na lekcjach polskiego dokonuje się głównie przez wyobrazeniowe do-

---

– *międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. nauk. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 296.

25 Zagadnienie omawiają: E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014, s. 343–345 (i cały rozdział *Regionalizm a perspektywy badawcze*). Autorka podkreśla, że chodzi o naturalne, środowiskowe czynniki, kształtujące tożsamość regionalną, a nie o polityczne wyznaczanie granic przynależności regionalnej; M. Mikołajczak, *Geografia wyobrażona regionu – wstęp do regionalnej komparatystyki*, w: *Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*, red. D. Kalinowski, M. Mikołajczak, A. Kulik-Kalinowska, Universitas, Kraków 2014, s. 5–18.

26 Zob. m.in. A. Adamczuk-Stemplewska, *Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej jako przedmiot kształcenia polonistycznego na etapie liceum*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska i in., Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 311–338; A. Przybyła-Dumin, *Inny/Obcy w literaturze dla dzieci. Wybrane aspekty*, w: *Wyczytać świat...*, s. 27–38. *Dialog kultur w edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009; B. Myrdzik, *Zrozumieć świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2006.

27 J. Nikitorowicz, *Kreowanie...*, s. 28.

28 Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Założenia i realizacja*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. XXVII, s. 134.

świadczanie wielokulturowości świata. Jeśli literatura jest wciąż sprawnym i wielofunkcyjnym narzędziem antropologicznego rozumienia świata, to pytanie o podstawowym znaczeniu musi dotyczyć sposobów takiego jej wykorzystywania w praktyce polonistycznej, aby otwierała wychowanka na pomyślne kontakty interkulturowe. Nie chodzi tu o utwory, które w polonistyce służyły uczeniu rozumienia historyczności i różnicująco reprezentowały tradycje kultur narodowych, bo ich miejsce w kanonie lektur nie jest, jak się zdaje, zagrożone. Tradycje kultur artystycznych innych narodów i krajów zawsze miały szerszą bądź węższą reprezentację w szkolnych zestawach lektur.

Analizę miejsca kultur innych w obrazie kreowanego i upowszechnianego instytucjonalnie (przez szkołę i telewizję) świata kultury artystycznej przeprowadził w 1999 roku Andrzej Szpociński<sup>29</sup>. Na podstawie treści lektur z podręczników od lat dwudziestych ubiegłego wieku po przełom lat 80. i 90. badacz pokazał, jak wyodrębniła się w przeszłości kategoria symbolicznego uniwersum kulturowego/kultury. W międzywojniu dominowały pozaartystyczne cele, związane z wychowaniem narodowym, w późniejszych latach, choć wyraźniejsze stawało się nastawienie na przeżycia estetyczne, treści lekturowe obciążała ideologia wychowania obywatelsko-państwowego. Absolwenci szkoły średniej z lat 80. i początku 90. otrzymywali obraz świata kultury jako „mozaiki kultur narodowych, z wyraźnie wyodrębnioną częścią centralną, którą tworzą „wielkie” kultury europejskie oraz kultura amerykańska”<sup>30</sup>. Z innych badań wynika też, że w obrazie uniwersum kulturowego widać wyraźnie pomniejszoną obecność kultur naszych sąsiadów innych niż Niemcy i Rosja<sup>31</sup>. Lata po transformacji ustrojowej procesy globalizacyjne pogłębiły rozpad tego obrazu kultur artystycznych<sup>32</sup>.

Mapa kultury, budowana w przeszłości z różnorodnych konfiguracji reprezentacji innych narodów, służyła nauce historyczności wielu zjawisk literackich (świadomości prawidłowości oraz przemian w sferze konwencji, form, aksjologii, idei, ich starych oraz nowych hierarchizacji). Nie traciła jednak z pola widzenia właściwych „swoim” czasem priorytetów teleologicznych. Skala mozaikowości obrazu dziejów kultury polskiej w związku z kulturami innych narodów nie nasuwa dziś optymistycznych dla wychowania międzykulturowego konstatacji, mimo iż

29 A. Szpociński, *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1999.

30 Tamże, s. 211.

31 K. Sanojca, *Obraz sąsiadów w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2003.

32 Skala mozaikowości obrazu innych narodów wymagałaby odrębnych badań; częściowo podjęła je B. Maliszewicz: *Zróznicowanie etniczne i kulturowe jako problem edukacji polonistycznej – pytania o sens, cele i sposoby działania*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska i in., t. II, Universitas, Kraków 2005, s. 210–218. Autorka pokazuje minimalną obecność tej tematyki w podręcznikach gimnazjalnych, ograniczoną do obrazów kultury holokaustu i Romów.

idee problemowego ujęcia treści kulturowych – według „figur długiego trwania” – przebijają się (choć z trudem) do praktyki, mimo propozycji metodycznych, mówiących, jak i po co rozwijać świadomość historycznoliteracką<sup>33</sup>. Aspektowe poszerzanie dziejów literatury narodowej o kontekst międzykulturowy wymaga dzisiaj przeformułowań ze względu na specyfikę przepływów oraz zapożyczeń transkulturowych we współczesnym świecie.

### Literatura kulturowych zderzeń (w stronę praktyki)

Formuła „literatura kulturowych zderzeń” odnosi się przede wszystkim do tekstów, które projektując dialog międzykulturowy, czerpią inspiracje z kulturowych obszarów „pomiędzy”, nazywanych symbolicznie „trzecią przestrzenią”. Jest taki „obszar – pisze Elwira Grossman – świadomości kulturowej, którego wartość stworzyły co najmniej dwie różne kultury, bo może być ich więcej i co najmniej dwa różne języki, aby spotkać się w świecie «trzeciej wartości»”<sup>34</sup>. Dostarcza ona poznawczego tlenu, inspiruje „myśli, które nie zrodziłyby się w klaustrofobicznym klimacie jednorodności”, dodaje badaczka<sup>35</sup>.

Literatura kulturowych zderzeń rolę organizatora wewnętrznego dialogu kultur (lub z tą drugą kulturą) pełni przez uobecnianie odmiennych sposobów myślenia – myślenia swojego i myślenia Innego kulturowo/etnicznie. Taki dialog ma prowadzić do zrozumienia, „że bez tego innego ja nie mogę być samym sobą”<sup>36</sup>. To arcyważne stwierdzenie autora *Myślenia jako dialogu* odnosi się do fundamentalnej roli nauki różnicy kulturowej już w najbliższym otoczeniu wychowanka: o człowieku Swoim oraz Innym – w działaniu i myśleniu, w relacjach dialogu i akceptacji, ale także – wykluczenia, konfliktu, trudnego sąsiedztwa. To zadanie kieruje uwagę na kwestie między innymi użyć stereotypów etnicznych. Ponieważ nie opierają się one na doświadczeniu empirycznym, mogą być źródłem skrajnych wersji identyfikacji narodowej. Ich charakterystyczną cechą jest brak akceptacji odmienności kulturowej grup etnicznych, wykluczający je z własnej społeczności. Stąd w palnie nauczycielskiego działania szczególnego namysłu wymaga nie tyle korekta w (nad)reprezentacji dzieł literackich uczących polskości (takie postulaty

<sup>33</sup> Zob. B. Chrzęstowska, *Funkcja wiedzy historycznoliterackiej w liceum*, w: *Innowacje i metody*, t. I: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 281–308. Historyczny porządek ich poznawania już na poziomie gimnazjum (choć w dydaktyce polonistycznej propaguje się niechronologiczny tok kształcenia literackiego), powodował nakładanie tej wiedzy/faktografii na licealny poziom edukacji.

<sup>34</sup> E. M. Grossman, *Blaski...*, s. 496.

<sup>35</sup> Tamże, s. 496.

<sup>36</sup> W.S. Bibler, *Myślenie jako dialog*, przeł. J. Dobieszewski, PIW, Warszawa 1982, s. 187; zob. też J. Nikitorowicz, *Kreowanie...*, s. 166; tenże, *Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*, „Europejczycy” 2001, nr 1, s. 63–73.

zgłasza część badaczy), co zmian w sposobach ich omawiania. Oznacza to z jednej strony czytanie tekstów trudnych, z drugiej – odwagę podejmowania z uczniami krytycznego namysłu nad współczesnością: rozmawiania o ważnych sprawach w przestrzeni publicznej w całym ich skomplikowaniu. Jak podkreśla pierwszy dyrektor Wielokulturowego Liceum Humanistycznego im. Jacka Kuronia, Piotr Laskowski, obok zaufania, że wychowankowie mogą chcieć „razem zastanawiać się nad światem”, ważne jest wspólnie wypracowywanie narzędzi, które pozwolą ten świat zrozumieć i zmieniać<sup>37</sup>.

Ponieważ wielokulturowość jest cechą wszystkich polskich regionów, a wychowanie regionalne – pierwszym i fundamentalnym etapem kształtowania dojrzałych form komunikacji międzykulturowej, polonista musi szczególnie starannie rozpoznać ofertę kulturową w – i o swoim regionie, aby możliwie najtrafniej dobrać lektury. Nie chodzi bowiem o pokazywanie wyłącznie bezkonfliktowych relacji międzykulturowych. Im starsi czytelnicy, tym większe znaczenie mają mniej idealizowane drogi do akceptacji odrębności kulturowych, z przykładami ich marginalizacji, odrzucania, uprzedzeń etc. Elementy krytycznej analizy źródeł konfliktów międzyetnicznych, antagonizmów czy agresji sprzyjają hermeneutycznemu poznawaniu różnorodności. Pozwalają przez nią i w niej zobaczyć siebie. Takie zadanie muszą pełnić teksty literackie, w których zawarte są wyobrażenia transkulturowe. Pogłębiając poczucie tożsamości wspólnotowej, będą jednocześnie: 1) uczyć dystansowania się wobec narracji mitologizujących identyfikację z własną wspólnotą; 2) osłabiać projekcje „uwikłane” w wyostrzenie różnic etnicznych i uczyć ich akceptacji, a nie odrzucania.

Oznacza to, że artystyczne „obrazy” rzeczywistości kulturowej najbliższej uczniom powinny skłaniać do refleksji, dyskusji, jak (z)rozumieć żyjących obok nas ludzi z innych kręgów kulturowych. Chodzi bowiem o utwory mające taką moc sprawczą, którą Przemysław Czapliński – przy określaniu roli kanonu literackiego – nazywa wartością kulturową osiąganą wówczas, jeśli wytwarza odbiorcę zdolnego do porządkowania wszelkich doświadczeń literackich przy ich użyciu oraz egzekwowania obowiązków z ich lektury wynikających<sup>38</sup>. Oczywiście, w twierdzeniu, że w edukacji międzykulturowej literatura powinna osiągnąć taki właśnie rezultat, tkwi szlachetny niewątpliwie idealizm. W pisarstwo takie wpisany jest bo-

37 *Zakneblowani*. Wywiad z Piotrem Laskowskim, „Gazeta Wyborcza” 17–18 grudnia 2016, s. 9. Ważnych informacji na ten temat dostarczają doświadczenia szkół anglosaskiej i niemieckiej, motywujących do wysiłku intelektualnego, własnych przemyśleń, wzbudzania ciekawości poznawczej.

38 P. Czapliński, *Kanon a wolność. Życie literackie w Polsce po roku 1989*, w: *Europejski kanon literacki. dylematy XXI wieku*, red. E. Wichrowska, Wydawnictwa UW, Warszawa 2012, s. 70. Taką funkcję Przemysław Czapliński nazywa „rezultatem kanonicznym”.

wiem zróżnicowany, wymykający się klasyfikacjom narodowościowym<sup>39</sup> i często niełatwy dialog z polskością. Trudno zatem oczekiwać, że da się go bezproblemowo włączyć w szkolne treści lekturowe języka ojczystego. Dodać trzeba, że dla takich kwestii jeszcze do niedawna nie było wyraźniejszego miejsca w programach akademickich. Dziś sytuacja powoli zaczyna się zmieniać. Do programów studiów polonistycznych wprowadza się zagadnienia wielo- i międzykulturowości, formułuje się projekty tzw. komparatystyki wewnętrznej<sup>40</sup>. Także szkolna dydaktyka polonistyczna poświęca im coraz więcej prac<sup>41</sup>. To jednak za mało, aby następowały szybkie i dobre efekty kształcenia, a tym bardziej – aby konkretyzowały się rozwiązania systemowe, zintegrowane z innymi obszarami edukacji i jednocześnie odpowiadały metodologii badań porównawczych tekstów literackich (i zjawisk) z różnych kręgów kulturowych.

Szkolny polonista dużą pomoc znajdzie w pracach literaturoznawców, pokazujących możliwe interpretacje porównawcze, np. mazurskich narracji tożsamościowych u Wojciecha Marka Darskiego<sup>42</sup>, Podlasia (opowiadania Edwarda Redlińskiego i Sokrata Janowicza), Kaszubów, pograniczy czesko-polskich, niemiecko-polskich i innych (np. Güntera Grassa trylogia gdańska, Stefana Chwina *Hanemann*, Andrzeja Kuśniewicza *Eroica i Trzecie królestwo*, Andrzeja Szczypiorskiego *Początek*, wiele tekstów Andrzeja Stasiuka, np. *Dukla, Opowieści galicyjskie*)<sup>43</sup>. Z szerokiego dziś nurtu literatury, uczącej relacji w świecie wielokulturowym, warto wybierać egzemplifikacje, które będą spełniać potrzeby rozmawiającej wspólnoty: krytycznego namysłu, wysiłku intelektualnego, debat i sporów, a nie katalogowania prostych/archaicznych wzorców. Nauczycielski indywidualizm jest szczególnie ważny w inspirowaniu za pomocą literatury uczniowskich rozmów z *Innym*, aby tworzyć wspólnotę rozmawiających, szanującą indywidualność każdego innego<sup>44</sup>. Do takich rozmów może na przykład zachęcić najnowsza, zapewne dla młodzieży niełatwa w odbiorze powieść Mariusza Sienie-

<sup>39</sup> Jak podkreśla E.M. Grossman, „kwestia narodowej przynależności jest tu często kwestią sporną i trudną do jednoznacznego zdefiniowania”, E.M. Grossman, *Blaski...*, s. 497.

<sup>40</sup> K. Ziemia, *Projekt komparatystyki wewnętrznej*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska i in. T. 1, Universitas, Kraków 2005, s. 423–433.

<sup>41</sup> Por. przypis 26.

<sup>42</sup> Zob. prace: Z. Chojnowski, *Literaturoznawstwo regionów (w poszukiwaniu skutecznych perspektyw badawczych)*, w: *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, Universitas, Kraków 2012, s. 13–28; J. Szydlowska, *Pamięć jako etyczna powinność, czyli mazurskie narracje tożsamościowe Wojciecha Marka Darskiego*, w: *Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*, red. D. Kalinowski, M. Mikołajczak, A. Kulik-Kalinowska, Universitas, Kraków 2014, s. 281 i nast.

<sup>43</sup> R. Makarska, *Polsko-czeskie pogranicze kulturowe po 1989 r.*, w: *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, Universitas, Kraków 2012, s. 245–262.

<sup>44</sup> J. Tischner, *Inny...*, s. 84–85.



wicza *Plankton*, pokazująca Olsztyn, miasto dawnych (po 1945 r.) uchodźców, repatriantów, emigrantów, które staje się stolicą Polacji. Ta literacka odpowiedź na utopie lat 90. i antyutopię, utrzymana jest w konwencji groteski o świecie, urzędowym według dzisiejszych „reguł”. Autor pokazuje, jak wygląda rzeczywistość tego wielokulturowego miasta<sup>45</sup>.

Nowych sposobów czytania wymagają na pewno teksty dawne z kanonu lektur dla dzieci i młodzieży. Chodzi tu głównie o krytyczną analizę obecnych w nich negatywnych stereotypów etnicznych. Różnica kulturowa jako trudna (lub w ogóle niemożliwa) do akceptacji obcość wewnętrzna miała rozległą tradycję. Na tym tle wyróżniają się mądre obrazki pedagogicznie i opowiadania, obnażające negatywne stereotypy etniczne i uczące nawiązywania relacji z dziećmi z innych kręgów kulturowych. Pisali w latach międzywojennych dla młodych odbiorców – uczniów Zofia Kossak-Szczucka (o Mazurach), Maria Kuncewiczowa (o Kaszubach), Jarosław Iwaszkiewicz (o Kresach)<sup>46</sup>. Skutecznego nawiązywania relacji z obcymi uczyli też tacy wytrawni znawcy potrzeb dziecka, jak Zofia Żurakowska (*Pójdziemy świat*)<sup>47</sup> czy Juliusz Kaden-Bandrowski, który w opowiadaniu *Lajkonik, czyli o obcym człowieku* zanegował stereotyp społeczno-kulturowej obcości ludzi „znikąd”, takich jak Chudzik, tytułowy bohater<sup>48</sup>. W takich cennych ideowo i – co istotne – artystycznie utworach dla młodszego odbiorcy ważne było samo zderzenie się odmienności kulturowej ze swojskością, oglądane z różnych perspektyw. Najczęściej jednak Inny był kimś z zewnątrz: przybyszem, gościem czy wędrowcem, który wchodził w przestrzeń wspólnotową ostrożnie i był traktowany przyjaźnie. Odchodził, nie burząc zastanego porządku, a czasem pozostał i strzegł „polskiego

45 Jeden z recenzentów pisał o tej powieści: „Lęk, nieufność; trwa wielkie kamuflowanie się, bo opowiadanie o świecie stało się formą deklaracji. Ludzie przestają ze sobą rozmawiać. Polska B, C, D przysłuchuje się tej medialnej jatce i czeka, patrzy. Jest jak plankton: przeżyć i nie być zjedzona”, J. Tomczuk, *Tubylec*, „Newsweek” 2017, nr 24, s. 901.

46 J. Iwaszkiewicz, *Nocleg w karczmie podolskiej*. Był to tekst napisany przez Iwaszkiewicza na zamówienie Ossolineum. Do podręcznika: J. Balicki i S. Maykowski, *Będziem Polakami. Drugi rok nauki języka polskiego w szkołach ogólnokształcących*, Ossolineum, Lwów 1928.

47 Szerzej omawiam te kwestie w artykule: *Polonistyka regionalna wobec problemów z wielo- i międzykulturowością*, w: *Tożsamość na styku kultur*, t. 3. Zbiór studiów, red. I. Masojć i H. Sokołowska, Wydawnictwo Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego, Wilno 2016, s. 280–303.

48 Zob. J. Balicki i S. Maykowski, *Miej serce. Trzeci rok nauki do języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących*, Ossolineum, Lwów 1930; przedruk w: *Wydobyte z zapomnienia. Propozycje lektur dla szkoły podstawowej i gimnazjum*, wybór, opracowanie i uwagi interpretacyjno-metodyczne Z. Budrewicz, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2006, s. 55–60. Podobnie problem pokażą M. Dąbrowska w obrazkach z tomu: *Czyste serca. Opowiadania dla młodzieży*, Warszawa–Kraków 1938 oraz później – Z. Kossak, *Gość oczekiwany. Obraz sceniczny w 5 odsłonach*, Poznań 1948.

domostwa<sup>49</sup>. Przekonującym przykładem potrzeby przezwycięzania stereotypowych wyobrażeń o kulturze żydowskiej jest opowiadanie Iwaszkiewicza *Nocleg w karczmie podolskiej*. Pisarz nie tylko podważa potoczne wyobrażenia na jej temat. Ilustrując gościnność jako cechę domu żydowskiego, w którym z konieczności musieli się zatrzymać młodzi podróżni, pokazuje żydowskich bohaterów jako zwartą wspólnotę. Jej przywiązanie do tradycji i religii mojżeszowej, ale też bezinteresowna życzliwość i gościnność budzą nie tylko zaskoczenie, ale i szczery podziw (cenny opis przeżyć młodych podróżnych).

Warto na marginesie tej problematyki zasygnalizować, że w mentalnym wyposażeniu ucznia w zdolność waloryzowania *Innego* wobec aksjologii miejsca występowały też „swoi”, mieszkańcy, których wskutek życiowych kolei losu wspólnota rodzinno-sąsiedzka wyklucza<sup>50</sup>. W taki sposób kończy fabułę obrazka Zofia Nałkowska, autorka mało udanych opowiadań z adresem młodzieżowym. Bohater *Smutnej sprawy*, sezonowy robotnik leśny – w pewnym sensie trochę przez przypadek – został zabójcą (kolegi) i choć za zbrodnię poniósł karę, nie mógł powrócić do rodziny i do wsi. Został z tych wspólnot wykluczony i stał się – prawdopodobnie trwale – obcy<sup>51</sup>. Bycie wśród swoich nie jest bowiem właściwością stałą, zdobytą raz na zawsze. Jest wartością, o którą trzeba zabiegać i umieć ją pielęgnować. Egzemplifikacje takie pokazują wspólnotowość jako aktywną postawę, przywilej, który się osiąga i który można utracić nawet bezpowrotnie, a w konsekwencji na zawsze pozostać w obrębie świata swojskiego obcym wewnątrznie. Czasami literackie obrazki sygnalizowały nietrwałość starań o bycie we wspólnocie. Wykluczenie niezawinione pokazuje np. Władysław Orkan w obrazku dla młodzieży *Dyzma w Betlejem*, w którym pasterz cudzego dobytku, boleśnie samotny i schorowany, zostaje przez rodzinę „wrzucony” w nie-ludzką przestrzeń stajni i tam umiera.

Duże walory artystyczne zachowały też obrazki o wyższym stopniu skomplikowania ideowego. Przekonujące przykłady „działania” uprzedzeń i stereotypów w konkretnych miejscach ilustrują możliwości rozwiązania konfliktów, opartych na etnocentryczności, kulturze i ideologii państwa narodowego. Przekonują również, że wielokulturowość nie jest wyłączną cechą terenów pogranicza, choć tam miała wymiar szczególnie skomplikowany. Interesujące utwory o Pomorzu pisały

49 Przybysz-bohater rozstrzygał zwykle opowieści o wartości najbliższej dziecku wspólnoty rodzinno-lokalnej, jak w obrazku *Furgotek* oraz w *Kłopotach Kacperka góreckiego skrzata* Z. Koszak. Zob. K. Heska-Kwaśniewicz, *Tajemnicze ogrody. Rozprawy i szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1996.

50 Z. Budrewicz, *Wobec Innego. Funkcje stereotypu w wychowaniu literackim: (kartka z dziejów problemu)*, w: *Dialog kultur w edukacji...*, s. 155–165. Zob. W. Orkan, *Czantoria i pozostałe pisma literackie. II Seria Nowel i obrazków*, red. S. Pigoń, Warszawa 1936.

51 Z. Nałkowska, *Smutna sprawa*, w: J. Balicki, S. Maykowski, *Miej serce...*, s. 132–133. Szerzej na ten temat piszę w książce *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym: geneza, struktura, funkcje*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003, s. 85, 88, 127, 133.

na przykład: Ewa Szelburg-Zarembina, Maria Kuncewiczowa, Zofia Nałkowska, a o Śląsku – Jarosław Iwaszkiewicz. W tej rozległej ofercie polonista musi się starannie rozeznaczyć, wybierając teksty, w których prezentacje innych kultur etnicznych nie ograniczają się do ilustracji zgodnego sąsiedztwa „swojej” kultury materialnej i kultur mniejszości etnicznych, ale pokazują zróżnicowane źródła tradycji wspólnotowych oraz miejsca w niej Innych. Wartością tych i wielu innych utworów jest budowanie przekonania, że prawdziwe rozumienie kulturowe ma miejsce wówczas, gdy kontakt z Innym prowadzi do zaakceptowania jego mentalności. Taka oferta lekturowa czeka na głębsze rozpoznanie i weryfikację użyteczności w dzisiejszych uwarunkowaniach szkolnych.

Interesujące są także współczesne propozycje wydawnicze, adresowane do młodszych odbiorców w kontekście edukacji międzykulturowej. Wyróżnia się wśród nich nurt publikacji o charakterze (auto)biograficznym. Badaczka tej problematyki, Krystyna Zabawa, wyróżnia między innymi twórczość Anny Czerwińskiej-Rydel (dotyczącą m. in. Gdańska w utworach o życiu Heweliusza, Schopenhauera i Farenheita), Joanny Papuzińskiej (o Warszawie w trylogii autobiograficznej) czy Barbary Gawryluk (o Krakowie)<sup>52</sup>. Prężnie rozwija się również nurt przewodnikowy dla młodszego odbiorcy (np. seria „Skrzat poznaje świat”). Choć ma długą historię<sup>53</sup>, stare i współczesne utwory łączy funkcjonalizm warstwy informacyjnej. Treści organizowane wokół spacerów, wędrowek, przechadzek były i są podporządkowane pragmatyce edukacyjnej, nastawionej na umiejętność czytania przestrzeni (wielo)kulturowej i wywołania tą drogą postawy afirmacji wobec treści przewodnikowych przedstawień, w tym także urodę i osobliwości kultury Innych. Bez większego ryzyka można przyjąć, iż każde miasto, miasteczko, wieś mają w niej swoje artystyczne reprezentacje. Z tych powodów nie muszą tracić na aktualności utwory powstałe w przeszłości, pokazujące tradycje wielokulturowego Krakowa, Łodzi czy Poznania<sup>54</sup>. Wartością sygnalizowanych tu jedynie egzemplifikacji nauki interakcji jest dostrzeganie różnicy kulturowej w najbliższym otoczeniu ucznia jako naturalnych sytuacji do porównań swojskości i odmienności, tj. takich, w których *Inny* jest atrakcyjnym partnerem, a nie kolegą / koleżanką, zepchniętymi na obrzeża kulturowego życia klasowego.

Z dojrzałymi nastolatkami można i na pewno warto czytać prozę kulturowych zderzeń głęboko osadzoną we współczesności, np. zbiór opowiadań Mariusza

52 Literaturę tę omawia i ocenia K. Zabawa w pracach: *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków 2017; *Znaczenie i sposoby kształtowania przestrzeni w opowiadaniach biograficznych Anny Czerwińskiej-Rydel*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2014, t. XIV, s. 225–238.

53 Tradycje te przedstawiam w książce *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013, s. 205–212.

54 Zagadnienie to omawiam w książce *Lekcje polskiego krajobrazu...*

Sieniewiczza, *Żydówek nie obsługujemy* (2005), prozatorskie miniatury Mikołaja Grynberga z tomu *Rejwach* (2017), mówiące o relacjach różnych pokoleń Polaków i Żydów (także młodych bohaterów) wg świadectw współczesnych. „Grynberg pokazuje, że prawda o przeszłości nie wyzwala, nie przynosi ulgi, nie przywraca godności ani ofiarom, ani sprawiedliwym, a to, co raz wypowiedziane, nie może zostać cofnięte do gardeł”<sup>55</sup>. Inne jego utwory także pokazują dylematy tożsamościowe, obnażając etnocentryczną hipokryzję, jak: *Ocaleni z XX wieku* (2012), *Oskarżam Auschwitz. Opowieści rodzinne* (2014).

Czasem modyfikacje w sposobach lektury należącej do szkolnej „klasyki kanonicznej” są wręcz konieczne ze względu na rangę nowszych ustaleń historyków i literaturoznawców. Egzemplifikację tego szerokiego zagadnienia (które zasługiwałoby na odrębne studia), ograniczę do przykładu, charakterystycznego z punktu widzenia kształtowania pamięci refleksyjnej o historii – *Medalionów* Zofii Nałkowskiej. Opowiadanie *Człowiek jest mocny*, oparte zostało na oficjalnym dochodzeniu w niemieckim obozie zagłady Kulmhof w Chełmnie. Nałkowska rozmiar ludobójstwa poznała z autopsji. Uczestniczyła w wizji lokalnej pod koniec maja 1945 r., zobaczyła miejsca, które migawkowo przedstawiła w opowiadaniu. Niewyjaśnioną kwestią na długo pozostawała obecność Ukraińców wśród załogi obozowej. Z najnowszych dokumentów Muzeum Literatury w Warszawie, krytycznie skonfrontowanych z zeznaniami świadka Żyda, Michała Podchlebnika (w tekście Nałkowskiej – głównego bohatera Michała P.) wynika, że Ukraińców tam nie było<sup>56</sup>, a przypisywane im niechlubne „prace” wykonywało 8 znanych z nazwisk Polaków (jednego z nich skazano w 2001 r. na 8 lat więzienia za współudział w ludobójstwie). Korekta tych informacji w formie np. uczniowskich prób redakcji przypisów do projektu nowego wydania *Medalionów* mogłaby „organizować” lekturę opowiadania *Człowiek jest mocny*. W funkcji kontekstu interpretacyjnego niezbędne okażą się najnowsze materiały źródłowe lub przynajmniej artykuły na ten temat<sup>57</sup>.

## Idee międzykulturowości w dydaktyce polonistycznej (kilka uwag końcowych)

„Płynna”, nieustannie tworzona współczesność wymaga umiejętnego przyjmowania wyzwań zmienności. Polskie szkolnictwo reaguje na te wyzwania z wielką, a nawet z nadmierną, jak się zdaje, ostrożnością. Wszechogarniające przekształce-

<sup>55</sup> M. Nowicka-Franczak, *Dwa fantomy*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 21, s. 18.

<sup>56</sup> Zob. na ten temat P. Litka, G. Pawlikowski, *Śledztwo Nałkowskiej*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 23, s. 52–55.

<sup>57</sup> Tamże; P. Litka, Z. Lorek, G. Pawlikowski, *Śledztwo Julina Leszczyńskiego*, „Tygodnik Powszechny” 2018, nr 27 (z 28 stycznia), s. 56–59.

nia polityczno-społecznego oraz cywilizacyjno-kulturowego życia wspólnot narodowych i państwowych w ostatnich dziesięcioleciach<sup>58</sup> w kontekstach społeczności międzynarodowych i światowych uświadamiają, jak konieczne jest dziś porozumienie w przeformułowaniu oraz konkretyzowaniu edukacyjnych priorytetów. Jednym z najpilniejszych zadań jest na pewno wpisywanie w dydaktykę języka ojczystego jako dyscyplinę naukową (i innych przedmiotów humanistycznych) perspektywy międzykulturowej. Obliguje to dydaktykę polonistyczną do zbudowania podstaw teoretycznych tego obszaru edukacji i połączenia ich w spójną całość z pozostałymi zobowiązaniami przedmiotowymi „języka ojczystego”.

Warte rozważenia są więc propozycje literaturoznawcze, zorientowane na komparacje/porównywanie tekstów literackich (i zjawisk) z różnych kręgów kulturowych. Do ich zadań należy „badanie związków między literaturą z jednej a innymi dziedzinami wiedzy i świadomości, takimi jak sztuka (na przykład malarstwo, rzeźba, architektura, muzyka), filozofia, historia i nauki społeczne (na przykład polityka, ekonomia, socjologia), religia itp. z drugiej strony”<sup>59</sup>. Wskutek wpływów tendencji globalizacyjnych komparatystykę literacką jako dyscyplinę wypiera dziś komparatystyka kulturowa<sup>60</sup>. W porównywaniu literatury z innymi sferami ekspresji humanistycznej zawiera się nauka kreatywnego myślenia o kulturze, do którego prowadzą różne obszary graniczne czy sfery „pomiędzy”.

Interesujący może się okazać dla dydaktyki polonistycznej projekt tzw. komparatystki wewnętrznej (w odróżnieniu od zewnętrznej, zajmującej się porównywaniem kultur różnych narodów), przedstawiony na I Zjeździe Polonistów w 1995 r. przez Władysława Panasa<sup>61</sup>. Badacz mocno akcentował w nim wówczas, że kultura Rzeczypospolitej jest kulturą wielu narodów i taka powinna być „przedmiotem procesu dydaktycznego nauczyciela polonisty”<sup>62</sup>. Twórczość wielokulturowa, powstała ze zderzenia różnych kultur, z pograniczami etniczno-językowymi, „często twórców dwujęzycznych, dla których pisanie po polsku miało charakter bądź czyśto instrumentalny, bądź też oznaczało wybór dominującego w systemie kulturowym Rzeczypospolitej języka bądź też było wyrazem asymilacji językowej i kulturowej, ale nie narodowej”<sup>63</sup>. Projekt ten rozwinęła (m. in. od strony możliwości porównywania literatur) Kwiryna Ziemia na II Zjeździe Polonistów, w 2004 r.

58 A. Radziejewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005, s. 25.

59 Henry H. Remak, *Literatura porównawcza – jej definicje i funkcje*, w: *Antologia zagranicznej komparatystyki literackiej*, red. H. Janaszek-Ivničková, Instytut Kultury, Warszawa 1997, s. 25.

60 E.M. Grossman, *Blaski...*, s. 491.

61 W. Panas, *O pograniczu etnicznym w badaniach literackich*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jaroński, IBL PAN, Warszawa 1996, s. 606.

62 Tamże, s. 611.

63 W. Panas, *O pograniczu...*, s. 609.

w Krakowie<sup>64</sup>. Podobnie jak Panas badaczka także oparła się na założeniu, że „wszyscy, dawni i dzisiejsi współuczestnicy kultury polskiej dziedziczą wielokulturowy i wielonarodowy, pluralistyczny wymiar tożsamości polskiej”<sup>65</sup>.

Komparatystyka wewnętrzna nie tylko osobną dyscypliną, co nastawieniem w historii literatury czy szerzej piśmiennictwa, związanym z historią idei, wyobrażeń, kultury oraz z badaniem procesów formowania się społeczeństw. Chodziłoby o opisanie wielości, hierarchii oraz wzajemnych oddziaływań kultur w Rzeczypospolitej Obojga Narodów. O opis tego splotu kultur po upadku wielonarodowego państwa, w wieku XIX. O przemyślenie konsekwencji pluralistycznego dziedzictwa dla każdego z krajów budujących dziś swą własną historię literatury narodowej, chętnie przemilczając dawne związki<sup>66</sup>.

Jeszcze wyraźniej potrzeby edukacji międzykulturowej skonkretyzowała w zadaniach porównawczych Elwira Grossman. Analizując postulaty amerykańskiego komparatysty, Davida Damroscha, w zbiorze esejów *Czym jest literatura światowa?*, badaczka przyjmuje za nadrzędną funkcję literatury otwierającej na inność, a więc takiej, która daje możliwość jej przeżycia, „potrzebę dialogu, gotowości poznawania innego świata i poznawania świata innych ludzi”<sup>67</sup>. W konsekwencji motywuje do otwartości poznawczej czytelnika na twórczość wielokulturową, powstającą ze zderzenia różnych kultur, którą badaczka nazywa symbolicznie „trzecią przestrzenią”<sup>68</sup>. Ukierunkowana na aksjologię różnicy kulturowej koncepcja trzeciej przestrzeni wymaga rozwiązań systemowych, zintegrowanych z innymi obszarami edukacji, więc i dyskusji nad wieloma zagadnieniami szczegółowymi, w tym – nad sposobami otwierania ucznia na nowe teksty artystyczne i nowe praktyki lekturowe<sup>69</sup>.

Badawczy namysł nad możliwościami wykorzystania w metodologii dydaktyki polonistycznej teorii badań porównawczych wymaga wyważenia proporcji w oświetlaniu związków oraz kontaktów literatur/kultur między sobą, wyrowadzania z nich wspólnych tendencji, wizji świata z przeszłości i współczesności,

<sup>64</sup> K. Ziemia, *Projekt...*, s. 423–433.

<sup>65</sup> Tamże, s. 431.

<sup>66</sup> Tamże, s. 430.

<sup>67</sup> E.M. Grossman, *Blaski...*, s. 492.

<sup>68</sup> Tamże, s. 496.

<sup>69</sup> O nowych sposobach lektury piszą m. in. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999; A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków 2003; K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006; E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Universitas, Kraków 2009; *Dialog kultur w edukacji...*; B. Myrdzik, *Zrozumieć świat...*

ale i odmiennych punktów widzenia. Uwzględniając tradycje szkolnej polonistyki oraz potrzeby współczesne, lektura komparatystyczna mogłaby być możliwa w dwóch dopełniających się obszarach, jako: 1) poszerzane aspektowo dzieje literatury narodowej oraz 2) funkcja ogólnej wiedzy o literaturze/kulturze i krytyki literackiej. Rolą pierwszej jest budowanie mapy kultury, w której różnorodne konfiguracje reprezentacji innych narodów uczą rozumienia historyczności zjawisk kultury artystycznej (świadomości ich genezy, prawidłowości i przemian w sferze konwencji, form, aksjologii, idei, ich starych oraz nowych hierarchizacji), nie tracąc przy tym z pola widzenia celów wychowawczych. Wśród zasad organizujących rozumienie historycznego wymiaru literatury i kultury w szkole można za Bożeną Chrzastowską wymienić wykorzystywanie „wszystkich okazji i możliwości porównywania różnych tekstów, konwencji, stylów – zawsze odnosząc rezultaty tych porównań do czasu i epoki”<sup>70</sup>. W takie wycieczki „w głąb czasu” mogłyby się też śmiało włączać funkcjonalne odniesienia do kultur innych narodów. Ich rolą byłoby pokazywanie nie tylko podobieństwa form komunikacji, ale i różnic. Rolą obszaru drugiego, komplementarnego wobec wiedzy historycznoliterackiej, jest otwieranie wychowanka na kontakty interkulturowe, uczenie akceptacji różnicy przez wyobrazeniowe doświadczanie wielokulturowości świata i nawiązywanie z nim relacji dialogowych. Oba kierunki, co oczywiste, są wobec siebie komplementarne. Umożliwiają dostrzeganie, obserwowanie i rozumienie znaczenia przepląwów i zapożyczeń transkulturowych we współczesnym świecie.

Jeśli zatem szkolny wariant komparatystyki uznać za określoną „filozofię” budowania relacji interdyscyplinarnych między obszarami edukacji kulturowej, to lektura porównawcza powinna dobrze służyć konkretnym celom poznawczo-formacyjnym. Relacje te bowiem nie ograniczają się do jednego określonego wymiaru porównywania literatur/kultur narodowych<sup>71</sup>. Komparatystyka jest (sub)dyscypliną naukową o ogromnym dorobku badawczym, z prehistorią, sięgającą „samych podstaw kultury i cywilizacji”, pisała w 1980 roku Halina Janaszek-Ivaničková<sup>72</sup>. Nie ulega jednak wątpliwości, że polonista-praktyk musi wejść na grunt rozległy, mając świadomość i trudności przedsięwzięcia, i swojej w tym względzie niezupełnej fachowości.

70 B. Chrzastowska, *Funkcja...*

71 W rozważaniach pomijam zagadnienia dyskusji ideologicznych czy kontrowersji wobec formuły „literatura narodowa”. Zob. m.in. rozważania o kulturze słowiańskiej: A. Korniejenko, „Sztuka dla sztuki” czy „sztuka dla polityki”. O trzech truizmach w komparatystyce słowiańskiej, w: *Ostrożnie z literaturą! (przykłady, wykłady oraz inne rady)*, red. J. Stawiński, E. Balcerzan, K. Bartoszyński, IBL PAN, Warszawa, 2000, s. 106–115.

72 H. Janaszek-Ivaničková, *O współczesnej komparatystyce literackiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 8. Genezę i rys historyczny badań przed- i komparatystycznych przedstawia Andrzej Zawadzki, *Między komparatystyką literacką a kulturową*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. T. Walas, R. Nycz, Universitas, Kraków 2012 (podrozdział: *Komparatystyka przed komparatystyką. Rys historyczny*).

Z drugiej jednak strony, zadania porównawcze nie są w polonistyce całkowiec nowe. Tradycje kultur artystycznych innych narodów zawsze miały szerszą bądź węższą reprezentację w kanonach lekturowych, zależną od polityki kulturowej państwa. Ta zaś determinowana przez priorytety polityki zagranicznej, różnie rozkładała akcenty w treściach edukacyjnych poszczególnych kultur narodowych.

Zenon Uryga przed laty określał wymagania, jakie dydaktyka polonistyczna powinna spełniać w sferze budowania teorii kształcenia<sup>73</sup>. Stwierdzał wtedy, że trudnością oparcia ich na organizowaniu i prowadzeniu badań empirycznych jest m. in. „rozchwianie systemu edukacyjnego”<sup>74</sup>. W konsekwencji „obraz poszukiwań współczesnej teorii kształcenia polonistycznego mimo sporej liczby prac zorientowanych badawczo, nie układa się w całość spójną i satysfakcjonującą”<sup>75</sup>. Po 12 latach, kiedy rozchwianie systemowe przybrało na sile i uwyraźniły się zaniechania wychowawcze, problemy komunikacji międzykulturowej młodzieży nabrzmiewają. Wydaje się, że nadrzędna i porządkująca koncepcja kształcenia antropocentryczno-kulturowego wymaga nowszego spojrzenia, zarówno od strony teleologii, treści, jak i metod edukacji. Projekt komparatystyki kulturowej (zwłaszcza koncepcja jej aksjologicznej „trzeciej przestrzeni”) mógłby użytecznie scalać rozproszone działania innowacyjne, ale również poddawać je naukowej weryfikacji (opisowi i ocenie), aby możliwe było przebudowywanie teorii koncepcji kształcenia polonistycznego. Edukacja międzykulturowa winna w niej zająć miejsce ważne jako integralny składnik wychowania kulturowego współczesnej ucznia każdego poziomu edukacji.

Wpisanie w proces dalszego przeobrażania się w dydaktyce polonistycznej idei międzykulturowości jako zadania edukacyjnego jest koniecznością. Porównawcze ujmowanie/naświetlanie własnej kultury i miejsca w niej Innych (tego, co się wydarza między kulturami tych regionów oraz narodów Europy i świata), ciągle bowiem pozostaje jeśli nie sferze *virtualis* – możliwej do zaistnienia, to na pewno niesatysfakcjonującej *praxis*.

---

## Bibliografia

Adamczuk-Stemplewska Anna, *Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej jako przedmiot kształcenia polonistycznego na etapie liceum*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 311–324.

---

<sup>73</sup> Z. Uryga, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. M. Czermińska i in., t. II, Universitas, Kraków 2005, s. 453.

<sup>74</sup> Tamże, s. 453.

<sup>75</sup> Tamże, s. 455.



- Bauman Zygmunt, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. Patrycja Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Bibler Władimir S., *Myślenie jako dialog*, przekł. Janusz Dobieszewski, PIW, Warszawa 1982.
- Budrewicz Zofia, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym: geneza, struktura, funkcje*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Budrewicz Zofia, *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013.
- Budrewicz Zofia, *Polonistyka regionalna wobec problemów z wielo- i międzykulturowością*, w: *Tożsamość na styku kultur*, t. 3. *Zbiór studiów*, red. Irena Masojć i Henryka Sokołowska, Wydawnictwo Litewskiego Uniwersytetu Edukologicznego, Wilno 2016, s. 280–303.
- Budrewicz Zofia, *Wobec Innego. Funkcje stereotypu w wychowaniu literackim: (kartka z dziejów problemu)*, w: *Dialog kultur w edukacji*, red. Barbara Myrdzik, Małgorzata Karwatowskiej, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 155–165.
- Chojnowski Zbigniew, *Literaturoznawstwo regionów (w poszukiwaniu skutecznych perspektyw badawczych)*, w: *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*, Universitas, Kraków 2012, s. 13–28.
- Chrzastowska Bożena, *Funkcja wiedzy historycznoliterackiej w liceum*, w: *Innowacje i metody*, t. I: *W kręgu teorii i praktyki*, pod red. Marii Kwiatkowskiej Ratajczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 281–308.
- Dańkowski, Dariusz, ks. SJ, *Obywatel*, w: *Słownik społeczny*, red. Bogdan Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Dialog kultur w edukacji*, red. Barbara Myrdzik, Małgorzata Karwatowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
- Dudek Zenon Waldemar, *Symboliczna integracja zbiorowej świadomości*, „Albo albo. Problemy Psychologii i Kultury” 2008, nr 2: *Psychologia narodów*.
- Europejski kanon literacki. dylematy XXI wieku*, red. Elżbieta Wichrowska, Wydawnictwa UW, Warszawa 2012.
- Geografia wyobrażona regionu. Literackie figury przestrzeni*, red. Daniel Kalinowski, Małgorzata Mikołajczak, Adela Kulik-Kalinowska, Universitas, Kraków 2014.
- Grossman Elwira M., *Blaski i cienie globalizacji, czyli problemy polonistyki w badaniach komparatystycznych. Przyczynek do dalszych badań*, w: *Polonistyka bez granic*, t. I: *Wiedza o literaturze i kulturze*, red. Ryszard Nycz, Władysław Miodunka, Tomasz Kunz, Universitas, Kraków 2008, s. 489–502
- Hall Edward T., *Ukryty wymiar*, przekł. Teresa Hołowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2003.
- Heska-Kwaśniewicz Krystyna, *Tajemnicze ogrody. Rozprawy i szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1996.
- Janaszek-Iwaničkova Halina, *O współczesnej komparatystyce literackiej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.

- Janion Maria, *Wizje nowej humanistyki*, w: Maria Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, PIW, Warszawa 1982.
- Janus-Sitarz Anna, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Universitas, Kraków 2009.
- Koziołek Krystyna, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.
- Kulka Bronisława, *Z tradycji edukacji wielokulturowej. Teksty podręcznikowe z okresu porozbiorowego przygotowujące do życia w wielokulturowym świecie*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. nauk. Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 295–310.
- Maliszkiewicz Beata, *Zróżnicowanie etniczne i kulturowe jako problem edukacji polonistycznej – pytania o sens, cele i sposoby działania*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. Małgorzata Czermińska i in., t. II, Universitas, Kraków 2005, s. 210–218.
- Melosik Zbyszko, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1995.
- Mikoś Elżbieta, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Myrdzik Barbara, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
- Myrdzik Barbara, *Zrozumieć świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2006.
- Nikitorowicz Jerzy, *Edukacja międzykulturowa. Założenia i realizacja*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. XXVII, s. 134.
- Nikitorowicz Jerzy, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz Jerzy, *Tożsamość międzykulturowa jako efekt edukacji w społeczeństwie wielokulturowym*, „Europejczycy” 2001, nr 1, s. 63–73.
- Orkan Władysław, *Czantoria i pozostałe pisma literackie. II Seria Nowel i obrazków*, red. Stanisław Pigoń, Warszawa 1936.
- Palczny Tadeusz, *Migracje*, w: *Słownik społeczny*, red. Bogdan Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 660–671.
- Panas Władysław, *O pograniczu etnicznym w badaniach literackich*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. Teresy Michałowskiej, Zbigniewa Golińskiego Zbigniewa Jarońskiego, IBL PAN, Warszawa 1996, s. 605–613.
- Pilch Anna, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2003.
- Płatek Daniel, *Między pesymizmem niestałości a utopią aktywnej wspólnoty*, „Ryckling Idei”, <http://rycklingidei.pl> (dostęp 7.12.2019).

- Przybyła-Dumin Agnieszka, *Inny/Obcy w literaturze dla dzieci. Wybrane aspekty*, w: *Wyczytać świat – międzykulturowość dla dzieci i młodzieży*, red. Bernadeta Niesporek-Szamburska i in., Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 27–38.
- Radzewicz-Winnicki Andrzej, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2005.
- Remak Henry, *Literatura porównawcza – jej definicje i funkcje*, w: *Antologia zagranicznej komparatystyki literackiej*, red. Halina Janaszek-Ivaničkova, Instytut Kultury, Warszawa 1997.
- Ritz German, *Narracja mityczna i obraz „nowego” człowieka. Na podstawie prozy współczesnej*, przekł. Małgorzata Łukasiewicz, w: *Narracja i tożsamość III. Antropologiczne problemy literatury*, red. Włodzimierz Bolecki, Ryszard Nycz, IBL PAN, Warszawa 2004, s. 443–457.
- Rybicka Elżbieta, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014, s. 343–345.
- Sanojca Karol, *Obraz sąsiadów w szkolnictwie powszechnym Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 2003.
- Szpociński Andrzej, *Inni wśród swoich. Kultury artystyczne innych narodów w kulturze Polaków*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1999.
- Tischner Józef, *Inny. Eseje o spotkaniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2017.
- Wierzbicki Alfred Marek ks., *Nacjonalistyczny smog nad Polską*, „Tygodnik Powszechny” 2017, nr 49 (3 grudnia), s. 36.
- Zabawa Krystyna, *Znaczenie i sposoby kształtowania przestrzeni w opowiadaniach biograficznych Anny Czerwińskiej-Rydel*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2014, t. XIV, s. 225–238.
- Zawadzki Andrzej, *Między komparatystyką literacką a kulturową*, w: *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*, red. Teresa Walas, Ryszard Nycz, Universitas, Kraków 2012, s. 345–368.
- Ziemba Kwiryna, *Projekt komparatystyki wewnętrznej*, w: *Polonistyka w przebudowie*, red. Małgorzata Czerwińska i in. T. 1, Universitas, Kraków 2005, s. 423–433.

---

Zofia Budrewicz

## Gdy różnice istnieją jedna obok drugiej Wychowywanie do różnorodności jako wyzwanie szkolnej polonistyki

### *Streszczenie*

Celem artykułu jest prześledzenie warunków koniecznego dziś otwarcia procesów edukacyjnych na integrację z zewnątrz, która modyfikuje znaczenie poczucia tożsamości wspólnotowej. Procesy te dotyczą zachowań społecznych w określonych przestrzeniach symbolicznych świata wielokulturowego i obejmują: postawę szacunku dla wartości społeczno-politycznych, akceptację praw i obowiązków jednostki wobec państwa oraz organizacji międzynarodowych oraz zasad odpowiedzialnego współżycia społecznego. Potrzeba nauki życia w świecie pełnym różnic sprawia, że wychowanie międzykulturowe na każdym etapie kształcenia musi zająć miejsce ważne pośród zadań edukacyjnych szkoły, także szkoły wyższej. Argumentacja wpisana została w dyskurs nad istotą tożsamości inkluzywnej, zorientowanej w najnowszych badaniach regionalistycznych i podkreśla zagadnienia tolerancji, akceptacji Innego, dialogu międzykulturowego. Formuluje się również warunki wprowadzenia różnicy kulturowej do „własnego myślenia”. Autorka artykułu przedstawia praktyczne możliwości wykorzystywania na lekcjach w szkole podstawowej i średniej literatury z kręgu kulturowych zderzeń. Ukierunkowanie na komparacje – porównywanie tekstów literackich (i zjawisk) z różnych obszarów kulturowych, dotyczą możliwych na lekcja polskiego przykładów malarstwa, rzeźby, architektury czy muzyki. Taka nauka prowadzi uczniów przez różne obszary graniczne czy sfery „pomiędzy” i dzięki temu może służyć kreatywnemu myśleniu o kulturze swojej i innych. Idee międzykulturowe jako integralny składnik wychowania kulturowego współczesnego ucznia każdego poziomu edukacji nie ma bowiem dzisiaj alternatywy.

**Słowa kluczowe:** edukacja polonistyczna, wielokulturowość, dialog międzykulturowy, lektury szkolne, literatura kulturowych zderzeń.

## When differences coexist. Teaching diversity as a challenge for Polish philology courses

### Summary

The aim of the article is to examine the conditions of educational processes which need to be opened for external integration which greatly modifies the sense of community identity. These processes concern the social behaviour in certain symbolic spaces of multicultural world, and they include one's respect towards social and political values, acceptance of laws and duties of single people towards a nation and international organisations, as well as the rules of responsible social coexistence. The need to learn how to live in the world of diversity causes that intercultural education needs to be seen as an important educational aim of any type of school. The author's arguments include the discourse on the essence of inclusive identity, the current research on regionalism; the arguments highlight the notion of tolerance, the acceptance of the Other, and the intercultural dialogue. The author establishes the conditions of introducing cultural difference into "one's own thinking". She also demonstrates practical opportunities of making use of literature of cultural encounters in primary and high schools. Comparative approach – comparing literary texts and phenomena taken from various cultural spheres – includes examples from painting, sculpture, architecture and music. Such method guides the students and takes them through various areas or spheres "in between"; as a result, the method may facilitate creative thinking about one's culture and that of the others. Intercultural ideas are an integral element of cultural education of contemporary students of all levels of education; so far there has been no alternative to them.

**Keywords:** Polish philology education, multiculturalism, intercultural dialogue, obligatory reading, literature of encounters of culture

**Zofia Budrewicz**, prof. dr hab., kierownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Badaczka współczesności oraz kształcenia literackiego w szkolnictwie międzywojennym, autorka wielu artykułów oraz książek na ten temat (w tym: *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003; *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży*, Kraków 2013).



## Małgorzata Gajak-Toczek\*

 <https://orcid.org/0000-0002-9774-887X>

# Different faces of old age as perceived by the students of Polish studies

The autumn of life is a topic which has become the focus of many areas of science, because it is difficult to strictly assign the problems of being old to one specific science that studies them. Though there have been attempts at approaching old age in reference to entire populations in terms of unifying trends, it is chiefly a person's individual experience that determines these trends (in that respect, scientists have identified personal stories of individuals, their attitudes towards the present time, and the strategies of evaluating the past), and to a lesser extent the product of a specific community or culture.<sup>1</sup>

Old age has been discussed differently throughout the ages. Some perceived it as a time of painful physical changes, social exclusion and severe loneliness. Others saw in it an opportunity to fulfil plans, and associated it with life's peace.<sup>2</sup> Even today, being a phenomenon difficult to grasp, old age is evaluated in various ways. The proposed definitions depend on the methodological assumptions applicable for a specific area of research. The notion has different specific definitions in sociology, anthropology, and philosophy. It is approached differently by medicine and by gerontology. Despite these differences, it is possible to identify some common elements. Virtually all sciences agree on both the uncertainty regarding the reasons

---

\* Ph.D., professor, University of Lodz, Faculty of Philology, Institute of Polish Philology and Speech-Language Pathology, Department of Contemporary Polish Language, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, [malgorzata.gajak@uni.lodz.pl](mailto:malgorzata.gajak@uni.lodz.pl)

1 J.-P. Bois, *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur*, trans. K. Marczevska, vol. 2, Wydawnictwo "Marabut", Warsaw 1996, p. 313. [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish]

2 Vide M. Gajak-Toczek, B. Gala-Milczarek, "Człowiek stary w mediach – stereotyp a obraz postulowany", in: *(Nowe) media. Implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, M. Karwatowska, B. Jarosz (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, pp. 51–61.

for human ageing,<sup>3</sup> and the conviction that it is related to a series of unfavourable biological changes.<sup>4</sup>

Old age as an existential phenomenon has been inscribed in the language of literature and literary studies. The conspiracy of silence in any public discussions, which was discussed in the 1970s by Simone de Beauvoir in her famous work *The Coming of Age*,<sup>5</sup> has now been broken. Among the many recent Polish academic publications regarding the most recent works, the most noteworthy include Cezary Rosiński's *Ocalić starość. Literackie obrazy starości w literaturze polskiej* and Agnieszka Czyżak's *Na starość. Szkice o literaturze przełomu tysiącleci*.<sup>6</sup> One should also refer to the collective works: *Egzystencjalne doświadczenie starości w literaturze*, *Życie w starości*, *Dojrzewanie do pełni życia: starość w literaturze polskiej i obcej*, and the selection of material from the *Starość*<sup>7</sup> [Old Age] conference of the academic staff and students of the University of Silesia.

While the discourse on old age should also be used at school, education has not yet properly approached the problem, as indicated by various studies, e.g. Izabela Kochan, Beata Zięba-Kołodziej, Ludwika Wojciechowska, and Helena Ochonczenko.<sup>8</sup> The aim of this article is to present one possible variant for the training

---

3 The Academy of Anti-Aging Medicine negates the assumption that ageing is a natural and inevitable process; cf. B. R. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i polityka obywateli*, trans. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warsaw 2008, p. 28.

4 Any attempt at defining the ageing of the human body leads to the creation of new theories. Those are classified into biological theories, which are related to recognising the pathogenesis of the process, and psychological theories, which focus on the analysis of social and mental old age.

5 Cf. S. de Beauvoir, *Starość*, trans. Z. Styszyńska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warsaw 2011; the work consists two parts: the first one entitled *Old Age Seen from Without*, discusses the anthropological history of old age; the second part (*The Being-in-the-world*) offers readers an opportunity to view old age from the perspective of a person experiencing the condition.

6 C. Rosiński, *Ocalić starość. Literackie obrazy starości w polskiej literaturze najnowszej*, Wydawnictwo E-naukowiec, Lublin 2015; A. Czyżak, *Na starość. Szkice o literaturze przełomu tysiącleci*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.

7 *Egzystencjalne doświadczenie starości w literaturze*, A. Gleń, I. Jokiel, M. Szladowski (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2008; *Życie w starości*, B. Bugajska (ed.), Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe Zapol, Dmochowski, Sobczyk, Szczecin 2007; *Dojrzewanie do pełni życia. Starość w literaturze polskiej i obcej*, S. Kruk, E. Flis-Czerniak (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006; *Starość. Wybór materiałów z VII konferencji Pracowników i Studentów Instytutu Nauk o Literaturze Polskiej UŚ*, A. Nawarecki, A. Dziadek (eds.), Górnośląska Macierz Kultury, Katowice 1995.

8 Cf. I. Kochan, "Obraz starości w percepcji uczniów liceów ogólnokształcących kreowany przez treści programowe nauczania języka polskiego", *Studia z Teorii Wychowania* 2015, vol. VI, issue 1 (10), pp. 135–159 (the article included an account of the researcher's own stud-



of Polish studies students, i.e. future teachers, to create fulfilling education “for” and “towards” old age. Many factors indicate the importance of engaging in such activities and should be highlighted to the students of Polish studies, i.e. future teachers. First of all, one should realise that centuries-old modes of talking about the evening of life do not carry their former strength. The stereotype of the Old Philosopher is commonly juxtaposed with a clown, a madman, and a person who is not needed by anyone, and who cannot lead or teach. The twilight of existence is no longer synonymous with wisdom; it is rather perceived as the epitome of weakness. The modern world has rejected the former post-figurative cultural model defined by Margaret Mead, based on the transmission of knowledge from parents to children. A new pre-figurative model defined by Mead utilises entirely different premises: not so long ago a member of an older generation could have stated emphatically: “listen, I was young once, too, but you have never been old.”<sup>9</sup> Today, though, young adults realise that their formative period is fundamentally different from that of the generation of their grandparents. Therefore, when designing activities, one should consider the misalignment of the world of students in their everyday cognition and the world of their predecessors (which also applies to those who display considerable skill in emphasising with the experiences of the Other).

The demographic ageing of modern populations constitutes a major challenge for the near future and another important argument in favour of implementing the notion of education “for” and “towards” old age.<sup>10</sup> The European Commission reported that forecasts show that by 2060 the number Europeans aged over 65

---

ies conducted within a research project under the same name); B. Zięba – Kołodziej, “Starość – refleksji oczekiwania ludzi młodych”, in: *Pedagogikaspołeczna wobec problemów współczesnej młodzieży. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, B. Chrostowska, E. Kantowicz, C. Kurkowski (eds.), Wydawnictwo Edukacyjne “Akapit”, Toruń 2010, pp. 65–66; L. Wojciechowska, “Człowiek stary w percepcji młodzieży”, in: *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, E. Rydz, D. Musiał (eds.), vol. 1, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2007, pp. 178–180; H. Ochonczyński, “Starość w opinii młodzieży szkół średnich” in: *Zdrowie człowieka i jego edukacja gerontologiczna*, M. Kuchcińska (ed.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, pp. 125–133.

<sup>9</sup> Cf. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, trans. J. Hołówka, 2<sup>nd</sup> edition, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2000, pp. 23–24. The researcher also identified the model of a co-figurative culture where parents and children learn from their peers.

<sup>10</sup> Vide *Edukacja do i w starości. Wybrane konteksty, problemy, uwarunkowania*, M. Kuchcińska (ed.), Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2008; A. Leszczyńska-Rejchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2005; *Starzenie się a satysfakcja z życia*, S. Steuden, M. Marczuk (eds.), Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006; Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

will double. The number of the oldest inhabitants of the continent, over 80 years of age, will also increase (currently 23 million compared to 62 million by 2060).<sup>11</sup> The growth of the population of senior citizens encouraged Bohdan Dziemidok to expand the periodisation of human existence by Vern Bullough, Bonnie Bullough and Kathy M. Munro which concluded with the wooden age (70–80 years)<sup>12</sup> to include one more period: the sand age (80–90 years). Allow me to add that the name raises a common association when referring to seniors, i.e. “do piachu” [to be buried].<sup>13</sup>

When establishing a discourse with university students (and, in the future, with high schoolers) regarding old age, it is necessary to also remember that even though civilised societies have developed a system of childcare, supplemented by grandmothers, aunts and uncles, there is no complete model that prepares people for taking care of their ancestors. Young people are also not prepared for extended care of their parents.<sup>14</sup>

The matters outlined above prove that it is worth engaging in activities to help young adults understand the problems of old age, which are experienced by people in their final period of life, and realise that these problems will apply to them in the future. The objective to develop conditions for a dignified conclusion of human existence, so that the final years are not merely filled with pain and social inclusion, but also include satisfaction in one's long life, is a challenge which every new generation faces. Surely people's empathy and sympathy for old-timers will help them to silence their depressing thoughts about their various ailments and at times a humiliating sense of being a burden, and instead allow them to serenely and hopefully cross the shadow line.

The sheer extent of the topic was the reason I decided to limit the examples used for this article to texts which included the modes of thinking about old age specific for the turn of the 21<sup>st</sup> century: *Baśń zimowa. Esej o starości* by Ryszard Przybylski, „*Trakt starego człowieka*”. *Próby polityki starości* by Tadeusz Sławek, and *Lala* by

---

11 Cf. M. Bojanowski, “Stary Kontynent starych ludzi”, *Gazeta Wyborcza* 2011, issue 257, as cited in: B. Dziemidok, “Aksjologiczne aspekty starości: czy starość może być piękna, dobra i szczęśliwa?”, in: *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem. Wybór materiałów konferencyjnych*, A.A. Zych, Wydawnictwo „Progres”, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza 2014, p. 257.

12 Earlier periods of life identified by the researchers include: the bronze age: 20–30 years, the golden age 30–40 years; the silver age 40–50 years; the iron age 50–60 years; the tin age 60–70 years. The theory was discussed in J. Rembowski, *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warsaw–Poznań 1984, p. 10.

13 B. Dziemidok, “Aksjologiczne aspekty starości: ...”, *op. cit.*, p. 259.

14 Cf. M. Szpakowska, *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*, Wydawnictwo W.A.B, Warsaw 2003, pp. 242–243.

Jacek Dehnel<sup>15</sup>. They offer, on the one hand, autobiographic and biographic observations, formulated at the end of one's journey, on the meaning of existence, framed in the form of an essay or novel, and, on the other, they open areas of inter-generational dialogue. They enable people to talk about important problems of contemporary times using contemporary language; they also complement classes with the latest literature (which is still omitted from school set book lists).

The attributes of the autumn of life: suffering (evaluated in various ways), sadness (which can be overcome), and ugliness (re-evaluated, and, actually, aestheticised) enable one to define various areas of study, e.g.: existence towards death, the sense of alienation, the subsidence of body, the annulling of old age or the gift that it brings. I shall use the final three categories as the axis of my article.

These initial assumptions enable one to introduce into the discourse with students of Polish studies the category of existential experience<sup>16</sup>, broadly explicated in literary and anthropological studies, which, as posited by Barbara Skarga and Ryszard Nycz, I view through the lens of a testimony (a work of literature in this case) marked by the individualism of a creator, i.e. having the trademarks of uniqueness

---

<sup>15</sup> R. Przybylski, *Baśń zimowa. Esej o starości*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1998, hereinafter abbreviated to (BZ); T. Stawek, "'Trakt starego człowieka'. Próba polityki starości", in: *Egzystencjalne doświadczenie starości w literaturze*, A. Gleń, I. Jokiel, M. Szladowski (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2008, pp. 15–31; J. Dehnel, *Lala*, Wydawnictwo W.A.B., Warsaw 2006; hereinafter abbreviated to (L). I also discussed in-class attempts at taming the topic of old age in: "(Nie)trudne rozmowy o starości ze studentami polonistyki", in: *Edukacja polonistyczna jako wyzwanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, vol. 1, Ewa Jaskółtowa, Danuta Krzyżyk, Bernardetta Niesporek-Szmburska, Małgorzata Wójcik-Dudek (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, pp. 195–211. XYZ, "Edukacja ku starości w kręgu kinematografii polskiej (na wybranych przykładach)", in: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, M. Karwatowska, L. Tymiakin (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, pp. 283–298.

<sup>16</sup> Recently, four volumes of articles devoted to the category of experience have been published; the first one: *Literackie reprezentacje doświadczenia*, W. Bolecki, E. Nawrocka (eds.), Fundacja "Centrum Międzynarodowych Badań Polonistycznych", Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Wydawnictwo, Warsaw 2007; the second one: *Nowoczesność jako doświadczenie*, R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska (eds.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2006; the third one, *Nowoczesność jako doświadczenie. Dyscypliny, paradygmaty, dyskursy*, A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz (eds.), Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej "Academica", Warsaw 2008; and the fourth one: *Nowoczesność jako doświadczenie. Analizy kulturoznawcze*, A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz, B. Giza (eds.), Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej "Academica", Warsaw 2008. Thus, the thematic formula of those studies fits the contemporary studies of literary theoreticians; vide also: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz (eds.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2012.

and singularity.<sup>17</sup> Thus located, these activities enable one to comment not only on a work being analysed, but also on the intricacies of human existence, i.e. that which the Karga called the “existential relationship between man and the world.”<sup>18</sup>

Empathetic reading seems the right response to the challenge of the available reality: it offers an opportunity to prepare future teachers to educate “for” and “towards” old age, it creates an opportunity for avoiding an artificial distance, and, at the same time, thanks to reflective anthropology, it reveals new perspectives of study, i.e. the limited nature of old age and its transgressiveness. Thus, it authorises one to depart from the traditional model of academic codification.

Experience is viewed as a notion which is more existential than theoretical, close to the common perception, related to that which is referred to as life’s wisdom. However, it does not constitute, as indicated by Martin Jay,<sup>19</sup> knowledge itself, but it rather includes references to a new experience. It entails the development of human identity. The fact of being experienced does not mean that one knows something forever and becomes inflexible. On the contrary, they become more open to new experiences and stop being dogmatic (experiencing, cognition, human development in time). The concept of experience as an application, i.e. a gradual recognising of oneself in the face of that which is alien, has an ethical dimension. It enables one to combine its two kinds as defined by Wilhelm Dilthey: *Erlebnis* and *Fr Erfahrung*. The former in its core has the word “life” (*Leben*) and it connotes a personal type of experience; it is related to that which is individual, emphasising the original unity which precedes any objectivisation. The latter indicates a relationship with a journey (core: *Fahrt*) and is associated with external experiences and cognitive judgements regarding them, and thus it denotes the process of learning, accumulating various situations into the *I* story (a kind of wisdom specific for old age, as it comes by the end of existence), referring to that which is collective, public, and connected with cultural archetypes.<sup>20</sup>

Zofia Budrewicz indicated just how important it is in teaching to base the act of reading on the category of experience as she saw in it an opportunity

rozwijania i odwoływania się do nabytych doświadczeń wyobrażonych, by “działały” w nowych sytuacjach i/lub ponawianych nowych lekturowych doświadcze-

17 Cf. B. Skarga, *Kwintet metafizyczny*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2005, p. 120; R. Nycz, “O nowoczesności jako doświadczeniu. Uwagi na wstępie”, in: *Nowoczesność jako doświadczenie*, p. 13.

18 Ibid., p. 15.

19 Cf. M. *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, trans. Agnieszka Rejnik-Majewska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2008.

20 Cf. M. Jay, “Dilthey i odtwórcze przeżywanie dawnego Erlebnis”, in: *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie...*, pp. 321–337.

niach zmysłowo-mentalnych i wpływały modyfikująco na tożsamość podmiotu doświadczającego.<sup>21</sup>

[to develop and refer to acquired imagined experiences so that they could “operate” in new situations and/or renewed new reading-based sensory and mental experiences, and modify the identity of the experiencing individual]

Thus, shaped imagined experience or the experience of the imagination leads to combining the influence of empirical knowledge with a reading, enabling a personal response to a text’s personal nature. A young person should learn that the pace of civilisational change does not lower the importance of experience in the cognition of the world or self-cognition.

The project presented in the article originated from a methodology built on the selected aspects of the ethical breakthrough discussed in the works by Zofia Budrewicz, Anna Janus-Sitarz, Krystyna Koziółek, Elżbieta Mikoś, Barbara Myrdzik, and Anna Włodarczyk. It leads to the application of the category of the Other in the discourse of education, broadly explicated in literary studies. The attempts at emphatic reading proposed by the authors should be undertaken on a regular basis as the reading-based reconstruction of the experiences of the creator, related to their experiences of old age, constituting a special space for musing on one’s own existence, while the created empathy bears self-reflection, so important in the process of shaping the personalities of young people. In organising encounters with literary images of old age, one should notice the operative utility of the figure of subjective sensory and mental experience with the opportunities of recipients/ students/ pupils having an insight into them. The personalistic model of perception focused on extracting in a school analysis the aesthetic and impressive functions, i.e. focused on the recipient, does not remain in conflict with the artistry of a text, nor does it reject the interpretative tools of the philological method.<sup>22</sup>

## Waning of humans

*Baśń zimowa* by Przybylski is, as Anna Legeżyńska suggested, one of the “most personal”<sup>23</sup> accounts of experiencing the autumn of life, recorded by a ninety-year-old man conscious of his defeat in the struggle against Nature and Destiny. It gave young adults an opportunity for extensive consideration on the passage of life and

21 Z. Budrewicz, “Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający”, in: *Doświadczenie lektury...*, p. 64 [Unless indicated otherwise, English versions were translated from Polish].

22 Por. E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Krakow 2009.

23 A. Legeżyńska, “Baśń z okrutnym zakończeniem”, *Polonistyka* 1998, issue 10, pp. 691–693.

it created a chance to commune with an old age which is unrealised, foolish, which carries ridiculed suffering, one to which “nie można powtarzać Heideggerowskich mądrości, że ‘jest bytem-ku-śmierci’” [a person cannot repeat Heideggerian learned remarks that ‘it is a being-towards-death’], but rather: “‘Jeszcze nie teraz’. Byle zdanie to nie było konwencjonalnym pocieszeniem” [‘Not just yet’ As long as the sentence is no mere conventional consolation.] (BZ, pp. 132–133) The identification of new instances of the everyday experiences of a senior during classes was accompanied by the chorus-like phrases, incessantly repeated “triumfalny krzyk ciała: ‘Ze mnie się poczęłeś i wraz ze mną się skończysz’” [triumphant scream of the body: ‘You were conceived from me and you will end with me’] and the undying song of matter “‘Jam ciebie zrodziła i ja cię unicestwię’” [‘I bore you and I will annihilate you’] (BZ, p. 14).

Unhurriedly, with prudence and consideration, students read the suggestive records of the changes introduced in a senior’s world, framed through the lens of an adventure, i.e. something in which one participates with engagement yet involuntarily. Among the factors which determined the processes of the protagonist’s social inclusion, which sentenced him to the “żałosne tułactwo umysłu między znużeniem i aktywnością” [pathetic wanderings of the mind between weariness and activeness] (BZ, p. 2), students listed, e.g.: the loss of physical strength, dotage, decrease in mental prowess (deteriorating eyesight, loss of hearing, and the lack of interest in reality). The dramatic nature of the account from the stay in “death row”, as Przybylski referred to his humble abode, was easier to highlight through the analysis of the subtitles: *W grobie mieszkania* [In the tomb of my flat], *Wielkie znużenie* [The grand weariness], *Zimne delirium* [Cold delirium], *Spadanie w nicość* [Falling into nothingness], *Sens życia i absurd istnienia* [The meaning of life and the absurdity of existence] and *Koniec świata* [The end of the world]. The imagination of future teachers was fueled by the expressive, sharp descriptions of the man’s many visits to the hospital<sup>24</sup>, which included lying in bed in the corridor, made necessary due to the insufficiency of rooms, “wśród licznych staruszek, niemych papierowych istot z otwartymi oczyma, pustymi jak wszechświat, i w końcu wśród starców, którzy nie panują już nad własnym organizmem, upokorzeni nieskrywanym obrzydzeniem i powstrzymywaną wściekłością personelu, skądinąd wspaniałego” [among numerous gaffers, mute paper-thin beings with opened eyes empty like the universe, and, finally, among old timers who could not control their own bodies, and who were humiliated by the explicit disgust and restrained fury of the personnel, who were excellent nonetheless.] (BZ, pp. 12–13)

<sup>24</sup> Old age was discussed similarly by: K. Brandys, *Przygody Robinsona*, Wydawnictwo „Iskry”, Warsaw 1999; J. Bocheński, *Stan po zapadzi*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warsaw 1987.

During a discussion, the surprising words of the author received a commentary:

O takiej fazie dolegliwości wieku podeszłego mogę więc powiedzieć tylko to, co Platon orzekł o swoim Absolutcie. „A więc nie będzie o nim ani imienia, ani opisu, ani wiedzy, ani postrzegania, ani mniemania”. [...] O tej fazie starości należy milczeć. Jak w Oświecimiui. (BZ, p. 13)<sup>25</sup>

[Therefore, all I can say about that phase of the ailments of old age is what Plato once said about his Absolute. “So, it won’t have either a name, or a description, or knowledge, or perception, or belief.” [...] One should remain quiet about this phase of old age. As in Auschwitz]

The students, in following the essayist, interpreted the struggles with the end of his existence as one of the most personal experiences of a human being, and impossible to co-experience or even to express in words, though it applies to everyone. Contemporary language has lost its power of naming. The *homo sapiens* summarise the end of existence with powerless silence.

Additionally, much attention was assigned to the notions related to the corporeality of humans in old age,<sup>26</sup> which is often glossed over, being *the* cultural taboo of the 21<sup>st</sup> century. Young people spoke openly about the situation of a senior who, once crossing the “shadow line”, will be deprived of the ability to love by the numbing of senses: it will deprive them of the good which presents the beauty of the world, the joy of existence, and, sometimes, even its meaning. Robbed of the madness of the senses, the spontaneity of experiencing, the thoughtless experiencing of beauty, cast between uncertainty and despair, an old person is tormented by the thought that, as the author of *Baśń zimowa* put it, “między nim a Erosem rozwarła się przepaść. Nie wie, jak ma nadal żyć. Wie tylko na pewno, że ‘nie dokochał świata’” [A chasm opened between him and Eros. He does not know how to live on. What he only knows for sure is that ‘he did not love the world as much as he wanted to.’] (BZ, pp. 68–69)

<sup>25</sup> That is not an uncommon comparison; vide H. Klimko-Dobrzaniecki, *Dom Róży*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2006; Z. Rudzka, *Ślicznotka doktora Josefa*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza: Wydawnictwo Inanna, Warsaw 2006.

<sup>26</sup> One could use as context for that the poems on aging by Czesław Miłosz; I discussed those issues in my papers: Vide M. Gajak-Toczek, “‘Wiersze ostatnie’ Czesława Miłosza liryczną pieśnią o ludzkich sposobach doświadczania świata”, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV* 2013, vol. 140, pp. 224–245; idem., “A Few Reflections on Life-passing on the Basis of Works by Tadeusz Różewicz and Czesław Miłosz”, *Man and the Word* 2013, vol. 15, issue 2, pp. 76–82; also available at: <http://www.ceeol.com/aspx/issuedetails.aspx?issueid=441b032e-7c72-454d-ad90-bcd4caef84ce&articleId=01dc7981-ffbo-4752-bd3c-c8f9e6b848a5>.

The central notions within the discussions also included questions about the possibility/impossibility of a re-definition by a protagonist of their own identity in the face of the downgrading of their former *I*. The autumn of life entails not only, as stressed by Leszek Szabała, a fear of “bezdziejstwo”<sup>27</sup> [inhistoriness], i.e. idleness, a special case of being “thrown out to the trash”, but also the necessity to experience suffering with which one cannot easily cope, something which was already stressed by Epicurus in antiquity, as he argued that great pleasure comes from a break in pain. The juxtaposition of the well-known saying that sickness elevates a person with the dramatic assertion by fr. Józef Tischner, while he was battling laryngeal cancer, that “apparently it does not elevate one”,<sup>28</sup> opens an area for considering the core of human existence, for considering the potential forms of being around those whose days are marked by the trauma of painful experiences. I am not delving into more detail on this issue as it would require a more extensive discussion.

Students’ attempts at discussing the collection of essays as a personal guidebook on old age are justified by the literary scholar’s attempt at offering a unifying juxtaposition of his own vision with the experiences of other thinkers and artists: Socrates, Kant, Michelangelo, Jarosław Iwaszkiewicz, and Tadeusz Różewicz. The selection of these figures reveals the intentions of the creator who decides to write down the modes of coping with old age.

Future professional teachers framed the history of the process and the death of Socrates (similarly to, e.g.: Leszek Kołakowski, Czesław Miłosz, and Zbigniew Herbert) as a brave act of self-annihilation being the crowning event of the “koszmarnych stron doli człowieczej z okrutną zapłatą za cielesne zaistnienie” [ghastly pages of the human fate with the cruel payment for corporeal existence] (BZ, p. 9). They considered voluntary death as an escape from the disability of old age. The course participants placed Kant’s story on the other extreme; before he passed, he was deprived of everything for which he had served. The triumph of Nature over Mind meant dotage, mental decrepitude, the fading of once ingenious mind, and the loss of the “adamicznej zdolności nazywania” [Adam’s ability to name] (BZ, p. 10) and the wait for the future (the experience of the “niepomiernej nudy zmęczenia” [endless boredom of tiredness]; BZ, p. 65).

---

<sup>27</sup> H. Szabała, “Etiuda o starości”, [in:] *Wobec świata wartości. Księga pamiątkowa w 45-lecie pracy Profesora Bohdana Dziemidoka*, H. Szabała, W. Pepliński (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001, p. 238.

<sup>28</sup> I referred to, e.g. fr. J. Tischner’s statements, cf. W. Bonowicz, “Czy cierpienie uszlachetnia?”, *Tygodnik Powszechny* 2014, issue 37, [www.tygodnikpowszechny.pl/cierpienie-zawsze-niszczy-24077](http://www.tygodnikpowszechny.pl/cierpienie-zawsze-niszczy-24077) [accessed on: 8.09.2014] and his study: *Myślenie według wartości*, 2<sup>nd</sup> edition, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Krakow 2011; vide also: T. Ponikło, *Józef Tischner, Myślenie według miłości. Ostatnie słowa*, Wydawnictwo WAM, Krakow 2013.



The recording of the voice of the “starego, schorowanego i zmęczonego ciała” [old, sick and tired body] of Michelangelo enabled the students to create views of the continuing fear which accompanies the march towards one’s end, the replacement of former joys with the feeling of torment caused by the realisation of the coming of death. The reference to the assertion by Jan Białostocki<sup>29</sup> on Plato’s flame of love (*fiammad’amor*) which was the patron of Michelangelo’s achievements offered credit to the interpretation of the master’s achievements in the category of rising, including above the failing abilities of the body.

The monologues of the Eliot protagonist on the “nieodpoznaniu świata” [unrecognition of the world] (BZ, p. 58), the cunning cruelty of fate and the lack of understanding of the meaning of one’s own existence, once again taught young people that even the happiest, richest and healthy old age is, basically, mere enduring. In his soliloquies, Eliot’s protagonist spoke on “co historia wyprawia z człowiekiem i co człowiek wyprawia z samym sobą [...] bez ideologicznych bredni” [the things that history does with man and what man does to himself [...] without ideological nonsense.] (BZ, p. 59) However, immersion “w szaleństwie wyzbytym obłądu” [in madness devoid of insanity], enclosed in a foolish catalogue of useless memories, did not offer any consolation. Similar conclusions were offered by the students when reading Iwaszkiewicz’s fragments on old age. Przybylski referred to the poet’s strive for retaining his existential harmony as “priceless idiocy” arguing that the fact of achieving the *serenitas* recommended by Seneca was a mere “foray”, the futility of which can be postponed at any moment by harsh reality. Różewicz also perceived old age as the waiting for leaving one’s existence. The author of *The Red Glove* viewed it, similarly to Przybylski, as the process of re-evaluating all values, a world devoid of Transcendence or any metaphysical hopes for eternity. The run towards the cemetery, the gates of which open to the land of the great NOTHING, was not captured in the vision of a contact with the Absolute.

The answer to whether in the available reality there is a place for seniors who experience a somewhat “unreal” “existence without existence”, which does not want to/cannot say anything anymore, constituted the result of deciphering the metaphors: “owoc jarzębiny, który dotrwał do zimy, tylko po to, by rozdziobały go gile” [the fruit of the rowan tree which lasted until winter only to be devoured by bullfinches] (BZ, p. 44), “zamrożona kapusta na polu. Żałosne ostatnie astry” [frozen cabbage in the field. Pathetic last asters] (BZ, p. 52), “Zamrożona wołowina. Stos pokruszonych obrazów” [Frozen beef. Piles of broken paintings] (BZ, p. 70), and “Paskalowski myślący badly” [Pascal’s thinking weed.] (BZ, p. 95). The course participants stressed that when the mind becomes defeated in its fight against the end of existence, people no longer try to reflect on who/what a person becomes.

<sup>29</sup> Cf. J. Białostocki, *Płec śmierci*, trans. J. Białostocka, 2<sup>nd</sup> edition, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2007, p. 40.

That is because old age deprives a person of everything that built their previous *I* one thing at a time: the potential of thinking, expressing own needs, self-determination, and the awareness of participation in the existence of others and of a community. In Przybylski's essay they did not find any recipe for the autumn of one's life, they did not extract from it any advice or guidelines for continued existence. They considered old age, the Grand Plunderer (Cezary Rosiński), as the final victor. The juxtaposition of the attitude of the author with the suggestions of Anna Czabanowska-Wróbel and Helena Zaworska<sup>30</sup> on the existence of yet another path for an Old Person, apart from doubt, i.e. the wisdom of senior works, which in late style often enabled them to masterfully depict the depth of thought built on many years of experience,<sup>31</sup> spurred discourse on the possibility/impossibility of becoming victorious over the life's autumn's characteristic breakdown through the act of artistic creation.

### NOTHINGing of reality

Sławek utilised a language subject to the rigour of scientific discourse in "*Trakt starego człowieka*". *Próba polityki starości*, an analysis of the title poem by Wystan Hugh Auden, *Podróż zimowa* by Franz Peter Schubert and Johann Ludwig Wilhelm Müller, the journals of Sándor Márai, the poems by Paul Celan, and most of all the philosophy of Martin Heidegger, to create a bridge for the search for universal categories, and a special kind of existential code capable of expressing old age. By following an Old Person on their journey devoid of any spatial or temporal bearing ("wołanie tego, co nie-ludzkie" [calling for that which is in-human]; T. p. 23), the future teachers were able to realise that the autumn of life not only suspends any previous rules, but it also lifts a person's responsibility for others. The interpretation of the analogy between old age and music triggered the register of many aspects of old age, e.g.: involuntariness, unexpectedness, and the ability to take patronage over events freed of the rule of people (the suspension of will "od wcześniejszych powinności" [from previous obligations]).

By focusing the discussion around the philosopher's words: "Stary człowiek odstaje, nie pasuje, i tym samym staje się dla nas wołaniem tego, co nie-ludzkie" [An old person stands out, does not fit, and thus becomes for us the calling for that which is in-human] (T, p. 20) enabled the verbalisation of the realistic truth on the inevitable processes of ageing, and it constitutes a starting point for making

<sup>30</sup> A. Czabanowska-Wróbel, "Winterreise", *Teksty Drugie* 1998, issue 5 [53], p. 155; H. Zaworska, "Pieśń myślącego badyla", *Gazeta Wyborcza* 1998, issue 74, pp. 24–25.

<sup>31</sup> Cf. T. Wójcik, *Późna twórczość wielkich poetów. Dramat formy*, Elipsa. Dom Wydawniczy i Handlowy. Włodzimierz Ulicki, Warsaw 2005; M. Wallis, *Późna twórczość wielkich artystów*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warsaw 1975.

attempts at extracting the figure of the Wise Man from the philosophical treatise. Preoccupied with “spojrzeniem w NIC” [peering into NOTHING] (T, p. 20), Sławek’s persona, the “special state”, presented, thanks to the acuteness of the view, the spiritual dimension of the world, apart from documenting the biological dimension of personal enduring, subjected to the laws of passing. It thus created the reality of things and major matters, which are always important, extracted from that which is superficial, shallow, and doomed for the modernising shallows of perceptions, “zmieniających wszystko co-było na-to-co-jest i to-co niecierpliwie-wyczekiwane” [changing everything that-was into-that-which-is and that-which is impatient-awaited] (T, p. 18). Therefore, through a magical act of creation, Sławek absorbed the human existence of the world (“specyficzne konstituowanie się egzystencji na drogach życia” [the special establishing of existence in the paths of life], T, p. 23), presenting the perspectives of life in line with the rule expressed by Paul and Jacqueline Chaurchard: “to, co zostało urzeczywistnione, przedstawia większą wartość aktualną niż to, co jest jedynie w stanie możliwości” [that which has been realised presents higher current value than that which only exists as a possibility].<sup>32</sup>

At the end of life, the students saw, following Sławek, a synthesis of earlier experiences of a human being, intuitive knowledge, sometimes irrational, enabling one to make categorical statements. The identification by Sławek of the exclusive nature of the wisdom of old age constituted a major learning conclusion: the ability to use that gift is conditional on the possession of the proper collection of experiences, accumulated from the earliest years, which provide the ability to balance logical and pragmatic premises in the decisions made.

### The gift of old age

Jacek Dehnel argued in *Lala*<sup>33</sup> that in order to experience joy in old age, an old person must be treated subjectively. That is determined by many factors: their health, standard of living, and their relations with family, friends and their close environment. The classically-focussed author suggested that old age also entails the creation of a summary: the question about the goal of the efforts made becomes increasingly fundamental at the end of one’s existence. The story of the title character, i.e. the ninety-year-old Helena Bieniecka, enabled the young people to track not only the history of Polish landed gentry (i.e. of: manors, property, the rise

---

<sup>32</sup> P. and J. Chaurchard, *Starzec się we dwoje*, trans. B. Durbajło, Instytut Wydawniczy „PAX”, Warsaw 1977, pp. 26–27.

<sup>33</sup> Interpretation was aided by, e.g. the texts: H. Ratuszny, “Opowieść w kolorze sepii”, *Twórczość* 2007, issue 1, pp. 110–112, and D. Nowacki, “‘Lala’, Jacek Dehnel, WAB Warszawa”, *Gazeta Wyborcza* dated 23 October 2006, <http://wyborcza.pl/1,75517,3699387,lala-dehnel-jacek.html?disableRedirects=true>, [accessed on: 1.09.2017].

and fall of fortunes, foreign trips, international relations, family heirlooms, aristocratic claims, eccentric aunts, *mésalliances*, and oddball or gambler uncles) but, and possibly most of all, encouraged them to notice the experiences of a woman with an exceptionally strong personality, whose mind and body were subject to the unrelenting laws of passing. In class, students read fragments of the book which depicted the continuously increasing senile decrepitude of the old lady: her mental infantilisation, and the inability to coherently talk about the past due to loss of memory. Lala “wrapped in old age” confused events slowly moving into the shadows. Her grandson picked up her story thus trying to repay his debt of gratitude for her love, respect, care for his development, the introduction to culture and the world of not merely artistic values (the very young narrator lived in a highly spiritual culture: during his childhood he listened attentively to her spinning the stories from the Greek mythology, in his early school years he discussed Gustav Flaubert and Stendhal, and he listened exclusively to classical music<sup>34</sup>).

Despite the fact that Lala’s old age is not mature (students considered, e.g. the major events of the Grand History of the 20<sup>th</sup> century which were omitted by the author), it did mark the limits of the maturity of the narrator who had to face that which is hardest: her death. When conversing with the students I emphasised those fragments in which Jacek (more often the diminutive Jacuś) talked about the difficulty of taking care of his increasingly sick grandma without any embarrassment. In their reflections, the future Polish philologists emphasised the narrative technique in the story: Dehnel broke the cultural taboo by presenting the power and the decay of old age when the protagonist was not able to control either her physiology or memory. Among all the quotes depicting the physical downfall of the woman it is worth mentioning the young man’s emotional words:

zaczęła przypominać rozregulowany mechanizm: umysł, hydraulika, zegar biologiczny... Przeraziła mnie ciągła ekspozycja fizjologii, puszczenie wszystkich barier wstydu; patrzyłem na nią i zdawało mi się (jakie to banalne), że jest dzieckiem; przypomnianie: zrób siusiu, włóż pampersa, no widzisz, a nie mówiłem, nie, nie rusz tego, daj, ja posprzątam...(L, p. 377).

[she started resembling a mechanism going haywire: her mind, the hydraulics, her biological clock... I was terrified by the constant exposure of physiology, the letting go of all barriers of embarrassment; I looked at her and I thought I saw (how banal) a child; the constant reminding: take a pee pee, put on a diaper, see I told you so, no don’t touch that, I’ll clean that up...]

---

<sup>34</sup> The issue probably worth discussing in more detail with students would be the old age of Jacek himself, who by spending time with his grandma never had any true contact with his peers.

The message from the Gdańsk writer to his readers is framed in the quote:

Chyba każdy z nas potrzebuje kogoś takiego – mistrza życia. Kogoś, kto wie, jak należy postępować wobec bliźnich, czym się kierować, jakie wybory podjąć, kto może świecić przykładem, a nie tylko zakurzonym dyrdymałem z ksiąg rozkazów i nakazów.<sup>35</sup>

[I think we all need someone like that – a champion of life. Someone who knows how to behave towards others, what to follow, what choices to make, who can be an example and not only a dusty hokum from books of dos and don'ts]

This message becomes particularly meaningful in the age of the fall of all authority figures. The story of Lala offers an opportunity to discuss one's own identity, to root one's own *I* in the past, to frame symbolic meanings, and to include that which is past into the available present. Today's existence in this discourse achieved a metaphysical, sacral dimension. Dehnel's vision of old age was interpreted by young people as the gift of wisdom, the mind's cheerfulness, an ability to see everything that determines the core of humanity and leads to the identification of the important things among those unimportant ones. By coming into contact with a world which the students could not have otherwise experienced directly, they achieved an area for overcoming the barrier between literature and life, lifting the assumption that the world depicted in books is mere fiction. Those experiences resulted in the students' search for answers to the question about their own old age (am I going to be like that? Are all people doomed with physical downfall, the breakdown of corporeality, and the loss of control over bodily reactions?) They also reflected on the possible forms of behaviour in situations when they themselves had to take care of seniors (What should I do to help others? How can I decrease the discomfort they experience?)

## Faces of old age

The interpretation of the latest literary texts enabled the course participants to consider old age: its pros and cons expressed in individual depictions, thus shaped by the process of the bodily dwindling and the related somatic humiliation, and by cultural archetypes: the pessimistic apology for the process of transitioning into the shadow line, its depreciation, inability to talk about the final stages (the silent realisation of human degradation), or the monument model which elevates the period. The prospective teachers came across works which presented truth strengthened by the experience of the long existence in the world, which authorises, or

---

<sup>35</sup> "Wychowała mnie Szeherazada", An interview with Jacek Dehnel by Katarzyna Janowska, *Polityka* 2007, issue 4, p. 58.

predisposes even, one to make considerations which exceed the individual dimension of experiences, considerations in which an author and their biography guarantee delving into a message which is important, which rises above the average, and which applies to experiencing a being and its understanding. The closeness of the end changes the creative perspectives of a speaking persona, and it forces people to drop their masks, veils, and illusions.

The encounter with literary images served a cognitive function: it revealed the depth and diversity of the experiences of human old age indirectly, it created an area for a generalisation of personal observations, and it helped find a language in which one can encapsulate experiences. It enabled the naming of the elusive path of an old person which runs through everything which is defined, and the framing of it within a set of applicable rules. Future Polish philologists saw in old people the guardians of memory, connections between “former and more recent years”, a repository of experiences – life’s route markers and “hostages sheltering us safely from the incoming spectre of inevitable death,”<sup>36</sup> enabling people to use life to the fullest, as per Heidegger’s “always-not-just-yet” perspective. The reflections on diverse student reactions to regular, basically, human processes of “dwindling”, were accompanied by reactions: from terror, disbelief, and distaste, through compassion and pity, to attempts at understanding and viewing the final period of human life through the prism of common sense.

The act of reading constitutes a bridge for rationalising the conviction that an attempt at finding a cure for the experiences of old age is a toilsome, difficult, painful, and (extremely) necessary task. Despite the distance separating the experiences, coming into contact with these books was even more effective due to the fact that they often violated social conventions. One could apply to them the reflections on the output of Old Poets by Joanna Hobot: just like their texts of old age, texts by Przybylski, Sławek and Dehnel featured “the highly appreciated by young people boldness, the lack of consideration for the tastes of readers, and the excessive freedom of the authors who entered roles which they chose to the surprise of readers.”<sup>37</sup>

In the case of the author of *Baśń zimowa...*, it was the role of a chronicler recording various modes of coping with the end of one’s existence (including his own) and a painful record of the fall of man. During the autumn of life, the Sławek tried to see the positive elements which he associated with the search for a space for self-fulfilment of an old person. Finally, Dehnel, who initially recorded his grandma’s

---

36 K. Wieczorek, “Dobry Filozof – to Stary Filozof, czyli o sztuce *savoir-vieillir*”, in: *Starość raz jeszcze... (szkice)*, J. Olejniczak, S. Zając (eds.), Agencja Artystyczna PARA, Katowice 2007, p. 31.

37 J. Hobot, “Poetyckie zapisy doświadczenia starości wobec wyzwań świata ponowoczesnego i polonistycznej edukacji”, in: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, A. Janus-Sitarz (ed.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2010, p. 134.

story and then continued with his own, appeared to come to terms with the necessity to pass and achieve a cheerful old age.

The fact of framing class activities in a way to expand the experience space of students is aligned with the perception of the role of a student as a researcher and a reader of literature, as defined by Edward Balcerzan, and introduced into school teaching practices by Bożena Chrzęstowska. Thus, organised analytical and interpretative processes impacts readers, and can shape their current and future experiences. Psychologists and educators have long been familiar with the fact that people are strongly influenced either by that with which they identify or that which outrages them. The former is associated with the satisfaction in recognition, while the latter with the encounter with otherness, as suggested by Martin Jay.<sup>38</sup> The striving to combine seemingly divergent vectors should constitute a guideline for the activities of future Polish philologists during difficult classroom discussions on old age, which constitute an attempt at, even if fragmented, becoming accustomed to the disorganised collection of incoherent experiences of the world of old people. It is important for it to be accompanied by the realisation that one cannot write a generalised story of old age; it is not possible to create any models of it. All that can be done is to observe individual records and recognise in them some universal elements. Sensitivity to seniors is an important quality of a civilisation which will develop only if it can respect the sense and wisdom of old people.

---

## Bibliography

- Barber Benjamin R., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, trans. Hanna Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warsaw 2008.
- Beauvoir Simone de, *Starość*, 1970, trans. Zofia Styszyńska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warsaw 2011.
- Białostocki Jan, *Płeć śmierci*, trans. Jolanta Białostocka, 2<sup>nd</sup> edition, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2007.
- Bocheński Jacek, *Stan po zapaści*, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warsaw 1987.
- Bois Jean-Pierre, *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur*, trans. Katarzyna Marczevska, vol. 2, Wydawnictwo "Marabut", Warsaw 1996.
- Bonowicz Wojciech, "Cierpienie zawsze niszczy", *Tygodnik Powszechny* 2014, issue 37, [www.tygodnikpowszechny.pl/cierpienie-zawsze-niszczy-24077](http://www.tygodnikpowszechny.pl/cierpienie-zawsze-niszczy-24077) [accessed on: 8.09.2014].
- Brandys Kazimierz, *Przygody Robinsona*, Wydawnictwo "Iskry", Warsaw 1999.

---

<sup>38</sup> Cf. M. Jay, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie...*

- Budrewicz Zofia, "Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający", in: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz (eds.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2012, pp. 63–73.
- Chauchard Paul and Jacqueline, *Starzec się we dwoje*, trans. Barbara Durbajło, Instytut Wydawniczy "PAX", Warsaw 1977.
- Czabanowska-Wróbel Anna, "Winterreise", *Teksty Drugie* 1998, issue 5 [53], pp. 151–157.
- Czyżak Agnieszka, *Na starość. Szkice o literaturze przelomu tysiącleci*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Dehnel Jacek, *Lala*, Wydawnictwo W.A.B., Warsaw 2006.
- Dojrzewanie do pełni życia. Starość w literaturze polskiej i obcej*, Stefan Kruk, Elżbieta Flis-Czerniak (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz (eds.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2012.
- Dziemidok Bohdan, "Aksjologiczne aspekty starości: czy starość może być piękna, dobra i szczęśliwa?", in: *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem. Wybór materiałów konferencyjnych*, Adam Alfred Zych (ed.), Wydawnictwo "Progres", Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza 2014, pp. 253–281.
- Edukacja do i w starości. Wybrane konteksty, problemy, uwarunkowania*, Maria Kuchcińska (ed.), Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2008.
- Egzystencjalne doświadczenie starości w literaturze*, Adrian Gleń, Irena Jokiel, Marek Szladowski (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2008.
- Gajak-Toczek Małgorzata, "A Few Reflections on Life-passing on the Basis of Works by Tadeusz Różewicz and Czesław Miłosz", *Man and the Word* 2013, vol. 15, issue 2, pp. 76–82; also available at: <http://www.cceol.com/asp/issuedetails.aspx?issueid=441b032e-7c72-454d-ad90-bcd4caef84ce&articleId=01dc7981-ffb0-4752-bd3c-c8f9e6b848a5>.
- Gajak-Toczek Małgorzata, "(Nie)trudne rozmowy o starości ze studentami polonistyki", in: *Edukacja polonistyczna jako wyzwanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, vol. 1, Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernardetta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016, pp. 195–211.
- Gajak-Toczek Małgorzata, "'Wiersze ostatnie' Czesława Miłosza liryczną pieśnią o ludzkich sposobach doświadczania świata", *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia IV* 2013, vol. 140, pp. 224–245.



- Gajak-Toczek Małgorzata, Gala-Milczarek Beata, "Człowiek stary w mediach – stereotyp a obraz postulowany", in: *(Nowe) media. Implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, Małgorzata Karwatowska, Beata Jarosz (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, pp. 51–61.
- Gajak-Toczek Małgorzata, Gala-Milczarek Beata, "Edukacja ku starości w kręgu kinematografii polskiej (na wybranych przykładach)", in: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymia-kin (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2017, pp. 283–298.
- Hobot Joanna, "Poetyckie zapisy doświadczenia starości wobec wyzwań świata ponowoczesnego i polonistycznej edukacji", in: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, A. Janus-Sitarz (ed.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2010, pp. 104–135.
- Jay Martin, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, trans. Agnieszka Rejniak-Majewska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2008.
- Klimko-Dobrzaniecki Hubert, *Dom Róży*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2006.
- Kochan Izabela, "Obraz starości w percepcji uczniów liceów ogólnokształcących kreowany przez treści programowe nauczania języka polskiego", *Studia z Teorii Wychowania* 2015, vol. VI, issue 1 (10), pp. 135–159.
- Legeżyńska Anna, "Baśń z okrutnym zakończeniem", *Polonistyka* 1998, issue 10, pp. 691–693.
- Leszczyńska-Rejchert Anna, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2005.
- Literackie reprezentacje doświadczenia*, Włodzimierz Bolecki, Ewa Nawrocka (eds.), Fundacja "Centrum Międzynarodowych Badań Polonistycznych", Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Wydawnictwo, Warsaw 2007.
- Mead Margaret, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, trans. Jacek Hołówka, 2<sup>nd</sup> edition, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2000.
- Mikoś Elżbieta, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Krakow 2009.
- Nowacki Dariusz, "'Lala', Jacek Dehnel, WAB Warszawa", *Gazeta Wyborcza* dated 23 October 2006, <http://wyborcza.pl/1,75517,3699387,lala-dehnel-jacek.html?disableRedirects=true>, [accessed on: 1.09.2017].
- Nowoczesność jako doświadczenie*, Ryszard Nycz, Anna Zeidler-Janiszewska (eds.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2006.
- Nowoczesność jako doświadczenie. Analizy kulturoznawcze*, Anna Zeidler-Janiszewska, Ryszard Nycz, Barbara Giza (eds.), Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej "Academica", Warsaw 2008.

- Nowoczesność jako doświadczenie. Dyscypliny, paradygmaty, dyskursy*, Anna Zeidler-Janiszewska, Ryszard Nycz (eds.), Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej "Academica", Warsaw 2008.
- Nycz Ryszard, "O nowoczesności jako doświadczeniu. Uwagi na wstępie", in: *Nowoczesność jako doświadczenie*, Ryszard Nycz, Anna Zeidler-Janiszewska (eds.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2006, pp. 7–17.
- Ochonczenko Helena, "Starość w opinii młodzieży szkół średnich" in: *Zdrowie człowieka i jego edukacja gerontologiczna*, Maria Kuchcińska (ed.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004, pp. 125–133.
- Ponikło Tomasz, *Józef Tischner, Myślenie według miłości. Ostatnie słowa*, Wydawnictwo WAM, Krakow 2013.
- Przybylski Ryszard, *Baśń zimowa. Esej o starości*, Wydawnictwo Sic!, Warsaw 1998.
- Ratuszna Hanna, "Opowieść w kolorze sepii", *Twórczość* 2007, issue 1, pp. 110–112.
- Rembowski Józef, *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warsaw–Poznań 1984.
- Rosiński Cezary, *Ocalić starość. Literackie obrazy starości w polskiej literaturze najnowszej*, Wydawnictwo E-naukowiec, Lublin 2015.
- Rudzka Zyta, *Ślicznotka doktora Josefa*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza: Wydawnictwo Inanna, Warsaw 2006.
- Skarga Barbara, *Kwintet metafizyczny*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Krakow 2005.
- Sławek Tadeusz, "Trakt starego człowieka. Próba polityki starości", in: *Egzystencjalne doświadczenie starości w literaturze*, Adrian Gień, Irena Jokiel, Marek Szladowski (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2008, pp. 15–31.
- Starość. Wybór materiałów z VII konferencji Pracowników i studentów Instytutu Nauk o literaturze polskiej*, Aleksander Nawarecki, Adam Dziadek (eds.), Górnośląska Macierz Kultury, Katowice 1995.
- Starzenie się a satysfakcja z życia*, Stanisława Steuden, Mieczysław Marczuk (eds.), Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006.
- Szabała Henryk, "Etiuda o starości", in: *Wobec świata wartości. Księga pamiątkowa w 45-lecie pracy Profesora Bohdana Dziemidoka*, Henryk Szabała, W. Pepliński (eds.), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2001, p. 236–245.
- Szarota Zofia, *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Krakow 2004.
- Szpakowska Małgorzata, *Chcieć i mieć. Samowiedza obyczajowa w Polsce czasu przemian*, Wydawnictwo W.A.B, Warsaw 2003.
- Tischner Józef, *Myślenie według wartości*, 2<sup>nd</sup> edition, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Krakow 2011.
- Wallis Mieczysław, *Późna twórczość wielkich artystów*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warsaw 1975.

- Wieczorek Krzysztof, "Dobry Filozof – to Stary Filozof, czyli o sztuce savoir-vieillir" in: *Starość raz jeszcze... (szkice)*, Józef Olejniczak, Stanisław Zajac (eds.), Agencja Artystyczna PARA, Katowice 2007, pp. 25–37.
- Wojciechowska Ludwika, "Człowiek stary w percepcji młodzieży", in: *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, Elżbieta Rydz, Dagmara Musiał (eds.), vol. 1, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2007, pp. 171–183.
- Wójcik Tomasz, *Późna twórczości wielkich poetów. Dramat formy*, Elipsa. Dom Wydawniczy i Handlowy. Włodzimierz Ulicki, Warsaw 2005.
- "Wychowała mnie Szeherazada." An interview with Jacek Dehnel by Katarzyna Janowska, *Polityka* 2007, issue 4 (2589), pp. 58–60.
- Zaworska Helena, "Pieśń myślącego badyla", *Gazeta Wyborcza* 1998, issue 74, pp. 24–25.
- Zięba-Kołodziej Beata, "Starość – refleksje o oczekiwaniu ludzi młodych", in: *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Bożena Chrostowska, Ewa Kantowicz, Cezary Kurkowski (eds.), Wydawnictwo Edukacyjne "Akapit", Toruń 2010, pp. 65–77.
- Życie w starości*, Beata Bugajska (ed.), Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe Zapol, Dmochowski, Sobczyk, Szczecin 2007.

---

Małgorzata Gajak-Toczek

## Różne oblicza starości w refleksji studentów polonistyki

### Streszczenie

Celem artykułu *Różne oblicza starości w refleksji studentów polonistyki* jest przedstawienie sposobu postrzegania starości przez przyszłych nauczycieli. Materiał egzemplifikacyjny stanowią trzy teksty: *Baśń zimowa. Esej o starości* Ryszarda Przybylskiego, „*Trakt starego człowieka*”. *Próba polityki starości* Tadeusza Sławka oraz *Lala* Jacka Dehnela. Hermeneutyczne czytanie pozwoliło na stworzenie kilku obrazów jesieni życia: bolesnej, naznaczonej cierpieniem próby przezwycięzenia i cierpienia w akcie twórczym; starości jako możliwości pogłębionego spojrzenia na duchowy wymiar ludzkiej egzystencji oraz starości pogodzonej z prawami przemijania zanurzonej w akcie memoracji danych wydarzeń.

**Słowa kluczowe:** starość, edukacja ku starości, filozofia starości, literatura współczesna

## Different faces of old age as perceived by the students of Polish studies


### Summary

The aim of the article *Different faces of old age as perceived by the students of Polish studies* is to present how old teachers perceive old age. The exemplification material consists of three texts: *Winter tale. An essay on the old age* of Ryszard Przybylski, "The Old Man's Route". *An attempt at old age politics* by Tadeusz Sławek and *Lala* Jacek Dehnel. Hermeneutical reading allowed for the creation of several images of autumn of life: a painful, marked by suffering attempts to overcome and suffering in a creative act; old age as a possibility of a deeper look at the spiritual dimension of human existence and old age reconciled with the laws of transiting the events im-mersed in the act of memorization.

**Keywords:** senility, education of the aging, philosophy of aging, contemporary literature

**Małgorzata Gajak-Toczek**, Ph.D. hab., assistant professor at the Department of Language Teaching and Polish Literature, University of Lodz; she is interested in modern literature, its relations with other arts and the application of methodological assumptions in primary and middle school education. She studies the school forms and methods of teaching literature and culture in primary and middle schools. Her academic interests centre around the traditions of Polish language and literature education in the second half of the 19<sup>th</sup> century, and the course book as an education tool (selection of set books, modes of organising them, mechanisms of creating texts in set books in the anthologies for primary and middle schools). She also studies: modern culture in Polish language and literature education, and the presence of writers in past and modern humanistic education. She is the author of the monograph: *Franciszek Próchnicki, dydaktyk – edytor – badacz literatury*, Łódź 2010; *Tadeusz Czapczyński (1884–1958). Pedagog – literaturoznawca – literat*, Łódź 2017.

**Katarzyna Maria Pławecka\***

 <https://orcid.org/0000-0002-7167-5262>

# Od empatii do sprawczości Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?

*„Z rzeczy świata tego zostaną tylko dwie,  
Dwie tylko: poezja i dobroć... i więcej nic...”*  
(C.K. Norwid, *Do Bronisława Z.*)

Zastanawiając się nad istotą wrażliwości humanistycznej<sup>1</sup>, warto zauważyć, jak na początku XXI wieku złożone bywa rozumienie roli humanisty i przedmiotów humanistycznych, w tym szczególnie języka polskiego. Jeśli zaś przyjmiemy za słuszne cytowane w motto słowa Cypriana Kamila Norwida – wybitnego poety, niezwykle wrażliwego na „sprawy ludzkie” – wówczas z łatwością stwierdzimy,

---

\* Dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, [katarzyna.plawecka@up.krakow.pl](mailto:katarzyna.plawecka@up.krakow.pl)

1 Tytuł mojego artykułu częściowo nawiązuje do publikacji: I. Wojnar, H. Witalewska, M.Ł. Lipowski, *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienia*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Wydawnictwo Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2009, s. 13. Stała się ona bezpośrednią inspiracją do pogłębionej refleksji pedeutologicznej, zwłaszcza roli kultury w kształtowaniu osobowości przyszłych nauczycieli (i nie tylko). Przyjęta za Irenę Wojnar panoramiczna perspektywa wiąże się z oddziaływaniem kultury na człowieka „zarówno w sensie wartości tradycyjnych jak aktywności osobistej, kultury rozumianej dziś bardzo szeroko poza kręgiem wyłącznie wartości estetycznych czy artystycznych”. Tematyka wrażliwości człowieka w świecie globalnym otwiera się także na przestrzeń wartości, którą interesująco opisał krakowski dydaktyk Ryszard Jedliński w rozprawie *Między miłosierdziem a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.

że najważniejsze „rzeczy świata tego” tj. **poezja i dobroć** należą do szczególnie potrzebnych w polonistycznej edukacji<sup>2</sup> i życiu.

Godne przywołania są także inspirujące poglądy Floriana Znanieckiego. Wybitny znawca socjologii wychowania dostrzegął w humaniście człowieka: mądrego i dobrego, traktującego życie jako służbę temu, co ludzkie – tworzeniu i urzeczywistnianiu wartości<sup>3</sup>.

W prezentowanych sposobach myślenia misja humanisty albo „miłośnika dusz ludzkich” (o którego przymiotach pięknie pisał m.in. międzywojenny pedagog Jan Władysław Dawid) wyrasta z tradycyjnego przekonania, iż jest on kimś, komu „sprawy ludzkie” nie są obce, zgodnie z łacińską sentencją: *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*<sup>4</sup>. Status współczesnej humanistyki, precyzuje Michał Paweł Markowski, również „zależy od zakreślenia granic tego, co ludzkie”. Przy czym – jego zdaniem – „Nie chodzi nawet o sformułowanie tego, *kim jest człowiek*, choć i to domagałoby się namysłu. [...] Chodzi po prostu o to, jaki jest zakres naszej działalności, co to znaczy: *zajmować się człowiekiem?*”<sup>5</sup>. Refleksje badacza na temat humanistyki w epoce post-liberalnej, choć momentami dyskusyjne<sup>6</sup>, w pewien sposób łączą się z trafnym i dobrze zakorzenionym w dydaktyce polonistycznej założeniem „najpierw człowiek”<sup>7</sup>, które pozostanie w centrum dalszej uwagi. Warto zgłosić w tym miejscu zastrzeżenie, że będzie to **człowiek działający**, zgodnie z założeniami nowocześnie rozumianej humanistyki sprawczy podmiot, realizujący – najprościej rzecz ujmując – **wartości w działaniu**<sup>8</sup>.

2 Co ciekawe, współcześnie „dobroć” definiuje się jako **wrażliwość na krzywdę**, chęć niesienia pomocy, życzliwość. Por. *Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 136 [podkr. K. P.]. Można zatem przyjąć założenie, że myślenie o literaturze i dobroci w duchu ponadczasowych wartości dobrze łączy się z kształtowaniem (i pogłębianiem) **wrażliwości humanistycznej**.

3 Por. I. Wojnar, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy i Handlowy „Elipsa”, Warszawa 2016, s. 115–117.

4 *Jestem człowiekiem, nic, co ludzkie nie jest mi obce*. Por. *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 444.

5 M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków 2013, s. 82.

6 Tamże, s. 86. Badacz podważa tradycyjny model humanistyki i zauważa ciekawy paradoks, który objaśnia następująco: „(...) Humanizm definiowany w sposób tradycyjny jest osobiście nieludzki w swoim podejściu do świata i dlatego też nie powinien już być zapleczem ideowym humanistyki. W tym sensie moją propozycję nazwałbym «humanistyką bez humanizmu», «humanistyką egzystencjalną» lub «humanistyką pragmatyczną». Dwie ostatnie propozycje wiążą się z ludzkim działaniem i kierunkiem moich dalszych rozważań”.

7 Zob. M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996, s. 58.

8 Por. M.P. Markowski, dz. cyt., s. 82–85. Zob. też: I. Wojnar, H. Witalewska, M.Ł. Lipowski, *O humanistyczną...*, s. 12. We *Wstępie* Wojnar, odwołując się do poglądu Bogdana Suchodol-

U podstaw prezentowanego w dalszym ciągu kierunku rozważań znajdują się trzy istotne perspektywy, wzajemnie się dopełniające. Pierwsza z nich obecna jest we współczesnych dyskursach naukowych, skoncentrowanych wokół pojęć: „zwrot performatywny” oraz „polityka wrażliwości”. O ich randze zaświadcza znany w nauce pogląd, że „pchają one humanistykę do przodu”. Drugą jest perspektywa edukacyjna, gdyż proponowane rozważania wpisują się w kształcenie (oraz rozwijanie) wrażliwości na drugiego człowieka, zrodzonej z empatii, a traktowanej jako niezwykle ważna i potrzebna w praktyce kompetencja społeczno-kulturowa. Korespondują one z zapisami nowej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, kładącej m.in. nacisk na: „wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu (...) i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina i przyjaciele)”<sup>9</sup>. W założeniu ogólnym prowadzą one do wszechstronnego rozwoju osobowego ucznia poprzez wyposażenie go w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwolą mu w sposób dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat, przede wszystkim zaś – siebie i drugiego człowieka<sup>10</sup>. Wreszcie trzecia, mocno związana z poprzednią perspektywą dydaktyczna, stanowi próbę odpowiedzi na pytanie – jak w nowoczesnej szkole kształtować wrażliwość młodzieży? Sugestie dydaktyczne dotyczą uczniów szkoły podstawowej oraz studentów filologii polskiej (specjalności nauczycielskiej), aspirujących do wykonywania zawodu nauczyciela polonisty. W ramach empirii podane zostaną propozycje działań możliwych do realizacji podczas lekcji języka polskiego oraz wolontariatu.

## W stronę „polityki wrażliwości”

Zanikanie wrażliwości w życiu społecznym jest niewątpliwie zjawiskiem, które niepokoi humanistów, również przedstawicieli świata nauki, obserwujących rzeczywistość społeczno-edukacyjną na początku XXI wieku<sup>11</sup>. Praktyka życiowa łączy się z perspektywą naukową, zwłaszcza gdy dotyczy kwestii performatywności (określanej też mianem „zwrotu performatywnego”). Możliwości nadążania za

---

skiego, pojmując współczesny humanizm na trzy sposoby: 1) ludzki świat, uniwersum ludzkich wytworów; 2) nazwa prądu umysłowego; 3) **postawa człowieka wyrażająca się we wrażliwości i altruizmie**. „Humanista to nie tylko uczony, ale także nosiciel **humanistycznego sumienia**” [podkr. K. P.].

<sup>9</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Załącznik nr 2. „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” z dnia 24 lutego 2017, s. 11, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (dostęp 15.12.2017).

<sup>10</sup> Por. Tamże.

<sup>11</sup> Por. B. Myrdzik, *O potrzebie kształtowania wrażliwości narracyjnej uczniów*, w: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, s. 25–41.

zmianami w świecie z tzw. „pchaniem humanistyki do przodu” Ewa Domańska rozumie jako:

Wysiłki badaczy reprezentujących różne dyscypliny humanistyczne (i nie tylko humanistyczne) zmierzające do zbudowania pracujących w planie interdyscyplinarnym podejść badawczych, teorii i kategorii interpretacyjnych, w celu nadgonienia czy dogonienia przez teorie nauk humanistycznych zmian zachodzących we współczesnym świecie<sup>12</sup>.

Sprawczość podmiotu koresponduje z „polityką wrażliwości”. Jej właśnie Markowski przypisuje szczególną rolę we współczesnym świecie. Według niego:

Polityczne jest to, co ma miejsce w przestrzeni jakiegokolwiek wspólnoty. Wrażliwość z kolei odsyła do jednostkowego doświadczenia, które – by mogło zostać przeniesione w sferę podzielana przez innych – musi zostać zakomunikowane. **„Polityka wrażliwości” nie jest więc oksymoronem, lecz nazwą misji, jaką obarczone muszą być nauki humanistyczne, by mogły odgrywać jakąkolwiek rolę we współczesnym świecie.** Misja ta polega na ścisłym powiązaniu dwóch porządków, które z fatalnymi skutkami trzyma się najczęściej na dystans: uczuć i pojęć, wrażliwości i teorii, jednostkowości i uniwersalności<sup>13</sup>.

W prezentowanych stanowiskach szczególny akcent pada na sferę aktywności międzyludzkiej i prowadzi do komunikacji z drugim człowiekiem, niekiedy w trudnych, codziennych praktykach społecznych. Wymagają one przede wszyst-

12 E. Domańska, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 54. Autorka zwraca uwagę na szczególne zainteresowanie we współczesnej humanistyce angloamerykańskiej performance’ami i performatywnością, które określane jest mianem „zwrotu performatywnego”. O popularności słowa performance pisze tak: „Kiedyś byliśmy skłonni wszystko widzieć jako tekst, dzisiaj jako performance” (s. 48). Następnie objaśnia: „Jeśli chodzi o cel uprawiania nauki, «zwrot performatywny» manifestuje przesunięcie punktu ciężkości z kontemplacji, refleksji nad światem i człowiekiem oraz aprobaty owego świata na bunt wobec zastanej rzeczywistości i jej zmianę. W centrum zainteresowań pozostaje kategoria zmiany jako wartości pozytywnej oraz aktywny (sprawczy) podmiot (podmiot performatywny), który tworzy się poprzez zmiany i powoduje konkretne zmiany w otaczającej rzeczywistości, zwłaszcza poprzez «happeningi», performance”. Tamże, s. 52–53.

13 M.P. Markowski, *Polityka...*, s. 122 [podkr. K. P.]. Autor, zastanawiając się nad sytuacją uniwersytetu i humanistyki w epoce post-liberalnej, konkluduje: 1) humanistyka nie powinna konkurować z naukami ścisłymi; 2) zadaniem humanistyki powinno być rozwijanie dyskursywnej wrażliwości, czyli umiejętności posługiwania się wieloma językami w opisie rzeczywistości; 3) rolą humanistyki powinno być wyupuklanie egzystencjalnego zakorzenienia badań nad kulturą [zob. obwoluta zewnętrzna książki].



kim pracy nad sobą, dlatego też nowoczesna, „aktywna” humanistyka dobrze łączy się z wychodzeniem na wyższy poziom moralności. W pewnym sensie także „religijną waloryzacją świata”, obecną np. w czytelnym przesłaniu Ojca Świętego. Podczas Światowych Dni Młodzieży w Polsce (2016 r.) papież Franciszek dowartościował rangę działania (sprawczości) na rzecz szczęścia osobistego oraz społecznego, gdy otwierał egzystencjalne możliwości przed młodymi ludźmi:

– Sądzymy, że abyśmy byli szczęśliwi, potrzebujemy dobrej kanapy. Kanapa, która pomoże nam żyć wygodnie, spokojnie, całkiem bezpiecznie. Kanapa – jak te, które są teraz, nowoczesne, łącznie z masażami usypiającymi – które gwarantują godziny spokoju, żeby nas przenieść w świat gier wideo i spędzania wielu godzin przed komputerem.

– Kochani młodzi, nie przyszliśmy na świat by wegetować, aby wygodnie spędzić życie, żeby uczynić z życia kanapę, która nas uspi. Przeciwnie, przyszliśmy z innego powodu, aby zostawić ślad, trwały ślad... (...) Jeśli nie dasz z siebie tego, co w tobie najlepsze, świat nie będzie inny... Czas, który teraz przeżywamy nie potrzebuje młodych kanapowych<sup>14</sup>.

W proponowanym modelu życia z sensem zakładał trud i pracę przede wszystkim nad sobą, a także dla bliźnich. Na prawach humoru trzeba jeszcze zgodzić się z papieżem, że człowiek wrażliwy na sytuację innych istot ludzkich (i nie-ludzkich) potrzebuje solidnych butów, by móc sprawnie działać...

Konkludując, wizja współczesnego humanisty może odnosić się do profesji (uczony, pisarz, artysta, filolog, historyk), jak i do postawy człowieka. Istotne rozróżnienie dotyczy ludzkiej wrażliwości. Otóż: „nie każdy profesjonalny humanista reprezentuje humanistyczną wrażliwość, jaka z kolei charakteryzować może ludzi o wykształceniu zgoła niehumanistycznym” – zauważa Irena Wojnar. Podkreśla ponadto:

Wrażliwość humanistyczna na ludzkie doświadczenie ma znaczenie podstawowe wszędzie tam, gdzie pojawiają się sprawy ludzi a nie rzeczy, gdzie wymagana jest emocjonalna oddźwiękliwość, empatia, rozumienie<sup>15</sup>.

W świetle dotychczasowej refleksji wrażliwość humanistyczna domaga się nowych spostrzeżeń. Potraktowania jej jako: 1) naczelnego zadania w szkolnej edukacji polonistycznej (sądzę, że można widzieć to zagadnienie szerzej w odniesieniu do innych przedmiotów humanistycznych); 2) ważnej wartości i potrzebnej

<sup>14</sup> <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1649455,Papiez-do-mloдых-w-Brzegach-kto-nie-ryzykuje-nie-zwycieza> (dostęp 30.08.2017).

<sup>15</sup> I. Wojnar, *O humanistyczną...*, s. 33.

kompetencji społeczno-kulturowej. W proponowanej wizji humanistyki ujawnia się dydaktyczna moc. Jej skuteczność objawia się zachowaniami młodych ludzi, którzy wychodzą poza stan obojętności<sup>16</sup>. Tak pomyślana aktywność osobista wychowanków wspomagana jest poprzez scalanie ich doświadczenia życiowego z kulturowym (w tym zwłaszcza lekturowym).

## Wrażliwość i empatia, czyli w stronę kompetencji społeczno-kulturowych

Koncentracja uwagi na ważnym kontekście osobistych doświadczeń młodzieży i jej umiejętnościach społecznych (niekiedy zaś ich brakiem) prowadzi bezpośrednio do stosowanej w praktyce inteligencji emocjonalnej, którą Daniel Goleman, łączy z empatią, gdy podkreśla jej rolę w komunikacji międzyludzkiej. Istotne są ustalenia badacza na temat korzeni empatii. Ich źródeł można doszukiwać się już we wczesnym dzieciństwie człowieka, gdyż: „Niemał od dnia swoich narodzin dzieci doznają przygnębienia, kiedy słyszą, jak płacze inne dziecko. W reakcji tej niektórzy widzą pierwszego zwiastuna empatii”<sup>17</sup>. Naturalny rozwój empatii przypada więc na wczesne dzieciństwo aż po okres dorastania, a zatem zbiega się w czasie z procesem kształcenia uczniów w szkole. Cytowany znawca psychologii wskazuje jeszcze na bardzo istotną zależność: „Empatia wyrasta ze samoświadomości; im bardziej jesteśmy otwarci na nasze własne emocje, tym wprawniej odczytujemy uczucia innych osób”<sup>18</sup>. Przestrzega jednocześnie przed fatalnymi skutkami braku inteligencji emocjonalnej w społeczeństwie. Jako przykład podaje aleksytymików, którzy nie orientują się w swoich uczuciach i nie są zdolni do empatii, dostrzegania uczuć. Ta niemożność, zdaniem Golemana: „wręcz upośledza poczucie człowieczeństwa, ponieważ wszystkie cieplejsze stosunki z innymi, które leżą u podstaw troski o nich, wynikają z emocjonalnego dostrojenia się, ze zdolności do empatii”<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Por. M. Jędrychowska, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010, s. 111.

<sup>17</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przekł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2007, s. 162.

<sup>18</sup> Tamże, s. 159.

<sup>19</sup> Tamże, s. 159–160. Zob. też: *Co ja czuję. Rozmowa z prof. Anną Matczak – o aleksytymii, czyli emocjonalnym analfabetyzmie*, „Pomocnik Psychologiczny” [dodatek do tygodnika] „Polityka” 2007, nr 7, s. 4–6. Bez inteligencji emocjonalnej trudno mówić o sukcesie zawodowym, ponieważ: „Aleksytymik to człowiek, który sam ze sobą czuje się źle, więc chyba w żadnym zawodzie nie będzie funkcjonował dobrze. Są jednak takie, których na pewno nie powinien wykonywać; należą do nich oczywiście profesje wymagające kontaktu z ludźmi, na przykład psycholog, aktor, nauczyciel, opiekun, dziennikarz. W tych zawodach niezbędny jest wysoki poziom inteligencji emocjonalnej”. Tamże, s. 6. Zob. też S. Kozak, *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii w rodzinie i w środowisku pracy*, Difin, Warszawa 2012. Autor dostrzega wiele korzyści w zachowaniach empatycznych. Łączy je z tym, co dobre

Mówiąc krótko, korzyści płynących z umiejętności odczytywania emocji z sygnałów niewerbalnych jest wiele, m.in. lepsze dostosowanie się emocjonalne do innych oraz większa popularność, otwartość i wrażliwość społeczna<sup>20</sup>. Wspomniane kompetencje uchwycili autorzy *Nowego słownika języka polskiego*, według których wyraz „wrażliwy” oznacza człowieka posiadającego zdolność do łatwego i szybkiego reagowania na bodźce zewnętrzne, doznającego wrażeń, nieobojętnego na coś, czulego<sup>21</sup>. Z opisywaną wrażliwością wiąże się niewątpliwie umiejętność „współodczuwania”. Znaczący zagadnienia zwracają jeszcze uwagę na przesunięcie semantyki słów „współczucie” i „współodczuwanie”. O ile to pierwsze może być wyrazem wrażliwości i żalu (niekiedy litości) wywołanego uzmysłowieniem sobie czyjś niezawinionego bólu, cierpienia, o tyle drugie z nich, jest czymś więcej, „bo wiąże się z intencją aktywnego uczestniczenia w zdarzeniu psychicznym” – zauważa Elżbieta Mikoś<sup>22</sup>. Stąd też „współodczuwanie” definiowane bywa na dwa sposoby: po pierwsze – oznacza emocjonalną reakcję na emocje innej osoby; po drugie – wiąże się z procesem poznawczym, czyli umiejętnością przyjmowania ról i perspektywy innych osób.

W przyjętym przez mnie założeniu, wrażliwość rodzi się z empatii<sup>23</sup> kształtowanej na wczesnych etapach życia, a następnie, wraz z upływem czasu i doświadczenia, człowiek stara się kierować nie tylko emocjami, ale też zdobytą wiedzą, gdy świadomie interpretuje czyjeś stany emocjonalne, zachowania, wybory życiowe.

---

dla człowieka tzn.: „Empatia jest silnie skorelowana z fundamentalnymi wartościami w życiu człowieka” (s. 65). Odwołując się do empirii, wskazuje na znaczenie inteligencji emocjonalnej w rodzinie i w pracy.

20 Por. D. Goleman, *Inteligencja...*, s. 160–161.

21 Por. *Nowy słownik...*, s. 1146. Filolodzy zapewne zwrócą uwagę na „uwrażliwienie”, które oznacza tyle, co: ‘uczynić wrażliwym na coś’ (s. 1101). Pojęcie to wskazuje na procesualność wrażliwości, stąd warto o nim pamiętać w dydaktyce polonistycznej. Nie idzie mi jednak o zbytnią przesadę, czyli „przewrażliwienie”. W moim odczuciu, pojęcie to jest negatywnie wartościowane przez młodych ludzi. Być może zachowanie językowe młodzieży wynika z wiedzy (albo intuicji), że człowiek „przewrażliwiony” łatwo poddaje się wrażeń, uczuciom; jest bardzo wrażliwym, przeczulonym na coś, nadpobudliwym. Por. tamże, s. 792.

22 E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 36. Autorka dokonała interesującego przeglądu rozmaitych sposobów rozumienia empatii. Nie pominęła wątpliwości obecnych we współczesnych dyskursach, poświęconych szczególnie kondycji ludzkiej (zob. zwłaszcza pierwsze dwa rozdziały), stąd ograniczam się zaledwie do zasygnalizowania ujęcia tej szerokiej problematyki. Zob. też M.H. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, przekł. J. Kubiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999. Uwagę zwraca m.in. rozdział siódmy, gdzie umieszczono rozważania na temat „prawdziwego” altruizmu i pomagania (s. 149–176).

23 Trzeba też zastrzec, że w tekstach poświęconych współczesnej humanistyce kategorię wrażliwości stosuje się wymiennie z pojęciem „empatia”. Por. M. Stoch, *Ekonomia wrażliwości a duch posthumanistyki*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2016, nr VIII (2), s. 133.

Warto zatem podkreślić dobitnie, że **wrażliwość rodzi się na styku postawy empatycznej oraz zdobywanej wiedzy**. Odnosi się do tych dwóch obowiązkowych wymiarów.

„Wszystko też wskazuje na to, że nie możemy zakładać, iż wrażliwość się posiada lub jest się jej całkowicie pozbawionym” – dowodzi Magdalena Stoch i przytacza znaczącą wypowiedź Simon Baron-Cohen:

Każdy z nas zajmuje określone miejsce na kontinuum empatii (od poziomu niskiego do wysokiego). [...] Empatia jest najcenniejszym zasobem, jaki istnieje w naszym świecie. Dziwi więc fakt, że w szkolnych programach nauczania i w programach edukacyjnych dla rodziców empatia właściwie się nie pojawia, a w polityce, w biznesie i w sądach mówi o niej bardzo rzadko<sup>24</sup>.

W myśleniu o polonistycznej edukacji humanistycznej należy dostrzec i docenić potencjał społeczny lekcji, które wykorzystują różne teksty kultury, aby kształcić postawę empatyczną, otwierającą się na wrażliwość wobec drugiego człowieka. Nie może być inaczej, skoro wrażliwość rodzi się na marginesie lub/i w zetknięciu z innością...

## Kształcenie wrażliwości młodzieży w polonistycznej praktyce edukacyjnej

Jak kształcić wrażliwość humanistyczną młodych ludzi? Nieprzypadkowo oddajemy głos znawczyni *Lekcji empatii*, według której edukacja kulturowo-literacka (akademicka i szkolna) powinna być ukierunkowana na powinności formacyjne. Stwierdza ona:

Chodzi [...] o takie „formowanie” uczniów, by byli zdolni do empatii, umieli rozpoznawać potrzeby emocjonalne innych ludzi, a także, by umieli mówić o własnych uczuciach i przeżyciach wewnętrznych, bo tylko wtedy będą mogli podjąć próbę ich zrozumienia<sup>25</sup>.

Przywołana *formacja*<sup>26</sup> wychowanków, w duchu empatii i wrażliwości, dobrze łączy się z antropologicznie zorientowaną filozofią kształcenia i myśleniem o procesie

<sup>24</sup> Tamże, s. 134. Cyt. za: S. Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przekł. A. Nowak, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2014, s. 31, 136, 139.

<sup>25</sup> E. Mikoś, *Lekcje...*, s. 11.

<sup>26</sup> Według Jędrzychowskiej: „Formacja oznacza przede wszystkim wiązanie działań edukacyjnych z wyborem akceptowanej przez siebie filozofii człowieka, a co za tym idzie, z wyborem pewnej wizji antropologicznej. [...] Zadania formacyjne rozumieć trzeba [...] przede wszystkim jako trwające całe życie stawianie się człowiekowi osobą”. Autorka wyróżnia także trzy odmiany formacji: intelektualną, moralną i estetyczną, zaznaczając ich obecność w programach *To lubię!* Zob. M. Jędrzychowska, *Szkic...*, s. 28–34.

dydaktycznym, w którym następuje stały rozwój młodego człowieka. Umacnia ona przekonanie sformułowane przed laty przez Marię Jędrzychowską, która ze znanstwem konstataowała: „nauka szkolna, rozumiana jako formacja jest w swojej najgłębszej istocie nauką życia, więc ciągłym poszukiwaniem”<sup>27</sup>. Nie ma wątpliwości, że współcześnie Markowski trafia w sedno owego istotnego związku między edukacją (formacją) a wrażliwością, gdy pisze: „Uczucia daje się kształtować i na tym właśnie – na formowaniu wrażliwości – powinno polegać wykształcenie”<sup>28</sup>. Cytowana wypowiedź prowadzi bezpośrednio do przykładów praktycznych, z „życia wziętych”.

Z niełatwą problematyką egzystencjalną: starości, cierpienia, choroby, samotności oraz ich realizacją w szkole podstawowej „zmierzyły się” studentki II roku filologii polskiej podczas ćwiczeń śródrocznych. Początki nie były łatwe. Wypowiedzi przyszłych nauczycielek wyraźnie zdradzały ich obawy przed wykonaniem zadania, ale i cenną znajomość uwarunkowań współczesnej kultury, co potwierdzały wypowiedziane przez nie słowa: „**są to tematy współcześnie niemodne i niewygodne**”. Inspiracje do pomysłów projektów działań lekcyjnych czerpały z własnych doświadczeń życiowych oraz źródeł dydaktycznych, tj. poradnika dla nauczycieli i podręcznika uczniów dla klasy szóstej szkoły podstawowej *Między nami*<sup>29</sup>. Korzystały również z ciekawych porad metodycznych Wiesławy Wantuch, zawartych w książce *Poezja w szkole podstawowej. Gra słów i rzeczy*<sup>30</sup>. Wybrały m.in. wiersze: Emilii Waśniowskiej (*Babunia, Dzieciństwo dziadka*), Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej (*Babka, Starość*), Józefa Ratajczaka (*Babcia na starej fotografii*). Wspomniane teksty stały się znakomitym pretekstem do rozmowy o: okresie dzieciństwa; bezlitosnego rozmijania się w czasie poszczególnych pokoleń (połączonego również z elementami gry słów „przemijam” – przewijam, „wełenka” – nić losu); społeczno-kulturowej roli babci i dziadka w życiu wnucząt, w tym bardzo ważnej potrzeby budowania więzi międzypokoleniowych („dość mocno osłabionych”, albo ich braku). Kierowano się przy tym słuszną sugestią dydaktyczną, aby nie popaść w skrajności, które prowadzą w różne strony: albo do przemilczenia starości, albo też do utartego sposobu mówienia o niej<sup>31</sup>.

Zasygnalizowane tutaj projekty działań lekcyjnych wyraźnie pogłębiały świadomość studentów i uczniów. Dzięki literaturze i kulturze „otwierali się” na myślenie o starości jako o okresie nieuniknionych zmian, w opozycji do oczekiwań

27 Tamże, s. 34.

28 M. P. Markowski, *Polityka...*, s. 178.

29 A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2007; A. Łuczak, A. Murdzek, *Między nami. Język polski 6. Wersja dla nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014.

30 W. Wantuch, *Poezja w szkole podstawowej. Gra słów i rzeczy*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.

31 Tamże, s. 119.

młodości. Ich rolę doceniły studentki, dla których były one ważną „wprawką” dydaktyczną do kolejnego etapu „sprawczej”, ponieważ powiązanej z życiem humanistyki.

Realizowany przez krakowską szkołę ćwiczeń<sup>32</sup> projekt „Pomocna dłoń” prowadził bezpośrednio do pomagania starszym ludziom. Dla studentów stał się ważną inspiracją (wyzwaniem) prowadzącą do realizacji własnego przedsięwzięcia zatytułowanego „Most międzypokoleniowy”. Zaplanowane działania podzielono na 4 etapy związane z pracami nad występem w Domu Pomocy Społecznej przy ul. Helclów 2 w Krakowie. Przebiegały one w ustalonym porządku: 1) zgromadzenie materiału, 2) opracowanie scenariusza, 3) liczne próby i ćwiczenia, wykraczające poza obowiązkowe zajęcia z dydaktyki, 4) realizacja przedstawienia.

Niewątpliwie w toku działań wykorzystana została siła emocji i ich potencjał społeczno-edukacyjny, w znaczeniu sygnalizowanym chociażby przez znawców psychologii. Według ich ustaleń:

Zwykle lepiej pamiętamy to, co łączy się z odczuwaniem emocji. To one informują bowiem, że uczestniczymy w czymś dla nas ważnym, kierują naszą uwagę na źródło przeżyć, przyczyniając się tym samym do lepszego zapamiętania emocjonujących bodźców czy informacji<sup>33</sup>.

Zaangażowanie emocjonalne studentek w ich własny projekt niewątpliwie wiązało się z wysoką motywacją do działania<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> W ramach ćwiczeń śródrocznych współpracuję ze Szkołą Podstawową nr 7 w Krakowie (ul. Spasowskiego 8). Polonistce, mgr Irenie Rejduch, pragnę złożyć serdeczne podziękowanie za otwartość i życzliwość w realizacji różnych wspólnych projektów. Dyrekcji Szkoły – dziękuję za przychyłność. Bez udziału studentek II roku filologii polskiej, ich indywidualnego i grupowego zaangażowania, realizacja przedsięwzięcia nie byłaby możliwa. Pragnę w tym miejscu docenić ich pracę i wymienić (w kolejności alfabetycznej) każdą z nich: Jagoda Mamak, Anna Socha, Joanna Stec, Weronika Szwed, Renata Talarczyk, Marlena Tokarczyk, Paulina Zielińska.

<sup>33</sup> P. Bąbel, M. Wiśniak, *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016, s. 134. Jako dydaktyczną wskazówkę warto przytoczyć dalsze fachowe porady: „Jeśli nie jesteśmy pobudzeni emocjonalnie, to trudniej nam zmusić się do wysiłku, także intelektualnego – czujemy się ospali czy znużeni. Jeśli zaś poziom pobudzenia emocjonalnego staje się zbyt wysoki, to zaczynamy koncentrować się na tym, co czujemy – na samych emocjach. [...] Najwyższą jakość wykonania zadania osiąga się przy średnim poziomie pobudzenia. [...] Zbyt wysoki poziom pobudzenia bardziej przeszkadza w wykonywaniu zadań trudnych niż łatwych”. Tamże, s. 134–135.

<sup>34</sup> Pośrednią motywacją dla młodzieży akademickiej były odwiedziny w DPS (przed Świętami Bożego Narodzenia 2016 roku). Oglądano wówczas udany występ uczniów ze szkoły ćwiczeń, przyglądano się ich talentom scenicznym. Pojawiła się także możliwość bezpośredniego zerknięcia się z grupą rezydentów DPS.

Potencjał emocjonalny dobrze łączył się z intelektualnym i w sposób świadomy prowadził do empatii, wyrastającej z potrzeby namysłu nad wyborem odpowiednich tekstów literackich, wpisanej w nie wrażliwością na to, co ludzkie<sup>35</sup>. Należało bowiem rozwiązać problem: w jaki sposób „zderzyć” ze sobą różne teksty kultury, aby przyniosły radość i nadzieję osobom starszym, niekiedy mocno doświadczonym przez los. Mówiąc językiem dydaktyki, poszukiwania szły w kierunku budowania solidarności międzyludzkiej, zrozumienia dla ludzkich doświadczeń, uważnej życzliwości. W gotowości do dialogu z seniorami chodziło o to, by zachować wrażliwość emocjonalną i dyskrecję wobec cudzego losu, a jednocześnie zatroszczyć się o pozytywne przeżycia, nie wykluczając refleksji i wspomnień, „po drugiej stronie”. Trudno oprzeć się pokusie przywołania Markowskiego, tym razem jego opinii na temat subtelnego związku człowieka z literaturą, tj.: „człowiek jest człowiekiem, dlatego że używa literatury jako narzędzia do rozumienia świata i rozumienia samego siebie”<sup>36</sup>.

Projekt realizowany na wiosnę 2017 roku (tuż przed świętami wielkanocnymi) przypominał kolaż, w którym przeplatały się: poezja – muzyka – taniec – obrazy natury. Naprzemiennie też pojawiały się poszczególne części: refleksyjna oraz z „przymrużeniem oka”. Okazję do pogłębionej zadumy nad losem ludzkim stwarzały studenckie recytacje wybranych tekstów literackich lub ich fragmentów: *Smutki i radości objawów starości* (Reiner Kern); *Przedśpiew, Koniec nadziei* (Leopold Staff); *Dziękuję Ci, Panie* (Małgorzata Hillar). Dużym „odkryciem” dla studentek była utrzymana w tonie żartobliwym *Oda do starości* Wisławy Szymborskiej. Studencka interpretacja głosowa tekstu noblistki została nagrodzona gromkimi brawami słuchaczy. Część refleksyjną dopełniał krótki wykład Katarzyny Pławeckiej pt. „Od słabości do siły” połączony z prezentacją multimedialną<sup>37</sup>.

35 Wśród ważnych dla praktyki szkolnej konkluzji wskazuje się m.in. na to, że: „Czytelnym rysem [empatii] jest wewnętrznie motywowana gotowość ucznia do wychodzenia poza koncentrację egotyczną, roszczeniowość a w skrajnych przypadkach nawet narcystyczny podziw dla własnej osoby, w kierunku bezpośredniego doświadczania podmiotowej inności”. Por. E. Mikoś, *Lekcje...*, s. 295.

36 M.P. Markowski, *Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 27.

37 Opisujący projekt „Most międzypokoleniowy” integrował i jednocześnie zobowiązywał do aktywności wszystkich uczestników zaplanowanego przedsięwzięcia. Moja uzasadniona, raczej skromna rola, sprowadzała się do wygłoszenia wykładu ilustrowanego prezentacją, zawierającą m. in. wybrane fotografie papieża Jana Pawła II oraz żartobliwe historyjki (anegdoty), związane z Jego pontyfikatem. Postać świętego, jednocześnie autora *Encykliki cierpienia*, okazała się być bardzo bliska sercu i doświadczeniu życiowemu (zwłaszcza cierpieniom) rezydentów krakowskiego DPS. Starąłam się udowodnić, że lekcja życia, jakiej udzielił Jan Paweł II, nie kończy się jedynie na myśleniu o cierpieniu. Niezwykły Nauczyciel, zwany też Apostołem Radości, namawiał (a niekiedy prowokował) do uśmiechu na co dzień. Por. *Jan Paweł II autorytet w wychowaniu do wartości. Scenariusze lekcji wychowawczych. Szkoła podstawowa*, Urząd Marszałkowski

W trakcie recytacji materiałów literackich celowo wykorzystano konteksty muzyczne – spokojne, liryczne podkłady muzyczne, potęgujące nastrojowość wierszy oraz ich odbiór. Ponadto oprawę muzyczną występu stanowiły znane piosenki zaśpiewane przez młodzież akademicką, która znakomicie wcielała się w role gwiazd polskiej sceny tj.: Eleni (*Przez ile dróg*), Janusza Radka (*Zdumienie*), Marka Grechuty (*Świecie nasz; Dni, których nie znamy*).

Aplauz wśród słuchaczy wywołał taniec studentek z parasolkami (wprowadzono elementy fachowej choreografii tanecznej) do piosenki *Wesołe jest życie staruszka* z Kabaretu Starszych Panów.

Ciepło przyjęte zostały również widoki natury (przygotowano prezentację multimedialną). Zmieniające się w trakcie występu obrazy często wywoływały odgłosy westchnień i nieukrywanej radości seniorów, którzy wprost nawiązywali do własnych doświadczeń z odbytych niegdyś podróży, gdy głośno komentowali, nie kryjąc wzruszenia: „tam byłam; widziałem to...”

Mając na względzie niewielki zasięg działań „sprawczych”, ograniczony zaledwie do pojedynczego występu w krakowskim Domu Pomocy Społecznej, bez zbytnej przesady można mówić o dobrze przyjętych próbach „pchania humanistyki do przodu”. Rezydenci niezwyklej placówki ze wzruszeniem dziękowali za spotkanie, a nawet jeden z nich (Pan Ryszard) zagrał na fortepianie piękną melodię (*One Moment in Time*), jak twierdził – z potrzeby serca.

Wypowiedzi pisemne studentek również potwierdzałyby zasadność myślenia o potrzebie kształcenia (rozwijania) wrażliwości humanistycznej. Zdobyte przez nie doświadczenie przyniosło konkretne „owoce”, stało się ważne z wielu powodów. Oto wybrane fragmenty komentarzy do „lekcji życia”:

*Występ w Domu Pomocy Społecznej był dla mnie ważnym doświadczeniem. Dzięki niemu dostrzegłam, jak potrzebne jest wychodzenie do instytucji zajmujących się opieką nad osobami starszymi i chorymi. Z pewnością nasze odwiedziny umiliły czas pensjonariuszom, pozwoliły na chwile refleksji nad przemijaniem, sensem cierpienia, ale również wywołały uśmiech za sprawą humorystycznych elementów naszego występu.*

*(Jagoda)*

*Dla mnie spotkanie z mieszkańcami Domu Opieki Społecznej było głębokim przeżyciem. Według mnie, realizowanie projektów, poświęconych ważnym tematom życiowym, jest bardzo istotnym elementem wychowania. (...) Nigdy wcześniej nie zdawałam sobie sprawy z tego, jak wielką wartość mogą mieć niewielkie gesty. (...) Myślę,*

---

Województwa Małopolskiego, Kraków 2004, s. 92–93. Zob. też K. Pławecka, *Cierpienie – „przejmująca lekcja” człowieczeństwa... Propozycje dydaktyczne na podstawie „Salvifici doloris” Jana Pawła II oraz wybranych materiałów prasowych*, w: *Lęk, ból, cierpienie: analizy i interpretacje*, red. G. Różańska, Wydawnictwo Jasne, Pruszcz Gdański–Słupsk 2015, s. 193–205.



*że na lekcjach języka polskiego powinniśmy zwracać większą uwagę na tematy egzystencjalne. Za pomocą literatury i wizyt w takich miejscach, wzbudzać w uczniach świadomość istnienia wokół nas samotnych ludzi, a wtedy lekcja polskiego staje się lekcją życia.*

*(Paulina)*

*Lekcja życia w domu spokojnej starości mobilizuje do myślenia o ludziach opuszczonych i cierpiących. Pobudza wrażliwość, empatię i potrzebę pomagania. Daje także satysfakcję z niesienia pomocy i zachęca do zaangażowania się w działalność charytatywną. Podobnych emocji powinna również dostarczać lekcja języka polskiego. Obudzenie wrażliwości przekłada się bezpośrednio na chęć czytania i rozumienia literatury pięknej. Wpływanie na emocje uczniów gwarantuje większe i skuteczniejsze zaangażowanie ich w omawiane lektury. Pozwala także na efektywne kształtowanie postaw etycznych oraz umiejętności zrozumienia drugiego człowieka.*

*Dzięki konfrontacji z ludzkim cierpieniem i doświadczeniem samotności, uczniowie mogą lepiej rozumieć podobne sytuacje przedstawione w literaturze.*

*(Weronika)<sup>38</sup>*

Studentki, biorące udział w projekcie, potrafiły także wskazać korzyści społeczno-edukacyjne, wynikające z rzeczywistej współpracy młodzieży z seniorami. Zaliczono do nich m.in.:

- a) budowanie mostu międzypokoleniowego – czerpanie przez młodsze pokolenia z doświadczeń osób starszych, wypracowywanie „wspólnego języka”;
- b) naukę odpowiedzialności za podjętą współpracę (zaangażowanie);
- c) rozwijanie talentów i potencjału tkwiącego w uczniach – występy w Domu Pomocy Społecznej: „dają okazję do rozwijania umiejętności aktorskich, muzycznych, recytatorskich, plastycznych, tanecznych itp., również pokonywania własnych słabości i odkrywania nowych zdolności twórczych”;
- d) pokazywanie alternatywnych, pozytywnych sposobów spędzania wolnego czasu i wykorzystania energii tkwiącej w młodych ludziach (zwłaszcza w przypadku uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym); rozwijanie poczucia bycia potrzebnym i ważnym w relacji z drugim człowiekiem (aspekt profilaktyczny);
- e) doskonalenie ważnych umiejętności polonistycznych np.: głosowa interpretacja tekstów literackich, ćwiczenie pamięci, twórcza praca nad tekstem literackim połączona z grą aktorską, itp.

---

<sup>38</sup> W oryginalnych zapisach ujawnia się także wrażliwość językowa autorek wypowiedzi. Podczas prowadzonych rozmów dzieliły się one „smutnym odkryciem”, że większość starców, to rodzice „porządnie wykształconych” osób tj. prawników, lekarzy... niezutych na losy swoich bliskich (powoływały się przy tym na seniorów, którzy wyrażali swój żal z powodu bardzo rzadkich odwiedzin najbliższej rodziny).

Przytoczone opinie stanowią podsumowanie ważnego dla studentek doświadczenia życiowego i edukacyjnego. Pozwalają spojrzeć na wrażliwość w kategoriach samopoznania i wzbogacenia doświadczenia poszczególnych osób (budowania więzi), biorących udział w projekcie. Prowadzą także do odkrywania niekiedy trudnej prawdy o człowieku, dzięki spotkaniu (w duchu empatii i wrażliwości) z jego doświadczeniem życiowym. Działanie rozumiane jako bycie „poza sobą” było w pewnym sensie związane z doznawaniem, czyli ze sferą doświadczenia życiowego i kulturowego. Nie ulega wątpliwości, że funkcję narzędzia umożliwiającego porozumienie z innymi ludźmi (niczym „most międzypokoleniowy”) – pełniła kultura, w tym literatura.

## Wnioski

Przeżyte, przemyślane i odnotowane doświadczenia związane z „lekcją życia” pozostawiły trwałe ślady. Porządkowały świat dotychczasowych wartości młodzieży, wyzwalały chęci do działania. Wprawiając w stan poruszenia emocje i intelekt, sprzyjały odpowiedziom na pytania egzystencjalne, zawarte chociażby w śpiewanej podczas występu piosence Eleni: „Przez ile dróg musi przejść każdy z nas, by mógł człowiekiem się stać”?

Niezwykłość wrażliwości ujawniła się co najmniej na dwóch poziomach: pomaganiu innym oraz wzbogacaniu siebie. Zgodnie z ustaleniami Barbary Myrdzik można nawet mówić o wymiernych korzyściach z wrażliwości, która: „kształtuje (...) samoświadomość i samoocenę człowieka, wpływa na umiejętność radzenia sobie ze stresem, sprzyja samokontroli. Przejawia się w zdolności tworzenia więzi i współdziałania z innymi (...). Decyduje o (...) zaangażowaniu i chęci osiągnięcia celów”<sup>39</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że wrażliwość łączy się z kształtowaniem tożsamości człowieka, zdolnością rozumienia samego siebie i innych, co z kolei prowadzi do „praktycznej mądrości”. Można w owym działaniu dostrzec, podobnie jak Jan Paweł II, najwyższy rodzaj formacji jednostki; niemalże (boski?) akt „stwarzania siebie”. W świetle słów nauczyciela – papieża: „Człowiek nie jest tylko sprawcą swoich czynów, ale przez te czyny jest zarazem, w jakiś sposób „twórcą samego siebie”<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> B. Myrdzik, dz. cyt., s. 25–26. Zgadzam się z proponowanym przez znawczynię dydaktyki spojrzeniem na edukację polonistyczną, w którym jednym z naczelnych zadań powinno być kształtowanie wrażliwości człowieka. Zakłada ona bowiem za J. Brunerem, że: „Wrażliwość decyduje o włączeniu w granice własnego świata innych ludzi”. Tamże, s. 33.

<sup>40</sup> J.P. II/ spr. cytaty.o.pl/janpawell (dostęp 15.12.2017).

---

## Bibliografia

- Baron-Cohen Simon, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przekł. Agnieszka Nowak, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2014.
- Bąbel Przemysław, Wiśniak Marzena, *12 zasad skutecznej edukacji. Czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.
- Co ja czuję. Rozmowa z prof. Anną Matczak – o aleksytymii, czyli emocjonalnym analfabetyzmie, „Pomocnik Psychologiczny” [dodatek do tygodnika] „Polityka” 2007, nr 7, s. 4–6.
- Davis Mark H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, przekł. Jolanta Kubiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Domańska Ewa, „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce, „Teksty Drugie” 2007, nr 5, s. 48–61.
- Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna*, przekł. Andrzej Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2007.
- Jan Paweł II *autorytet w wychowaniu do wartości. Scenariusze lekcji wychowawczych. Szkoła podstawowa*, Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego, Kraków 2004.
- Jedliński Ryszard, *Między miłością a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Jędrzychowska Maria, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
- Jędrzychowska Maria, *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Kozak Stanisław, *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego. Przyczyny i skutki braku empatii w rodzinie i w środowisku pracy*, Difin S.A., Warszawa 2012.
- Łuczak Agnieszka, Murdzek Anna, *Między nami. Język polski. Podręcznik dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2007.
- Łuczak Agnieszka, Murdzek Anna, *Między nami. Język polski 6. Wersja dla nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2014.
- Markowski Michał Paweł, *Antropologia i literatura*, „Teksty Drugie” 2007, nr 6, s. 24–33.
- Markowski Michał Paweł, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Kraków 2013.
- Mikoś Elżbieta, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura – psychologia – dydaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Myrdzik Barbara, *O potrzebie kształtowania wrażliwości narracyjnej uczniów*, w: Barbara Myrdzik, Iwona Morawska, Małgorzata Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielość o różnych przestrzeniach*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2016, s. 25–41.

- Nowy słownik języka polskiego*, red. Elżbieta Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Pławecka Katarzyna, *Cierpienie – „przejmująca lekcja” człowieczeństwa... Propozycje dydaktyczne na podstawie „Salvifici doloris” Jana Pawła II oraz wybranych materiałów prasowych*, w: *Lęk, ból, cierpienie: analizy i interpretacje*, red. Grażyna Różańska, Wydawnictwo Jasne, Pruszcz Gdański–Słupsk 2015, s. 193–205.
- Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Stoch Magdalena, *Ekonomia wrażliwości a duch posthumanistyki*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2016, nr VIII (2), s. 130–140.
- Wantuch Wiesława, *Poezja w szkole podstawowej. Gra słów i rzeczy*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006.
- Wojnar Irena, *Humanistyczne przesłanki niepokoju*, Dom Wydawniczy i Handlowy „Elipsa”, Warszawa 2016.
- Wojnar Irena, Witalewska Henryka, Lipowski Mikołaj Łukasz, *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienia*, Wydawnictwo Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 2009.

## Netografia

- <http://www.J.P.II/spr.cytaty.o.pl/janpawelII> (dostęp 15.12.2017).
- <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1649455,Papiez-do-mlodych-w-Brzegach-kto-nie-ryzykuje-nie-zwycieza> (dostęp 30.08.2017).
- <https://www.youtube.com/watch?v=tnE7qz5GUFY> (dostęp 15.12.2017).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Załącznik nr 2. „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” z dnia 24 lutego 2017, s. 11, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (dostęp 15.12.2017).

---

Katarzyna Maria Pławecka

## Od empatii do sprawczości. Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?

### *Streszczenie*

Celem artykułu *Od empatii do sprawczości. Jak kształtować wrażliwość młodzieży we współczesnej szkole?* jest refleksja nad kondycją współczesnej „polityki wrażliwości”, u podstaw której znajduje myślenie o człowieku połączone ze znanym przekonaniem, że: „nic, co ludzkie, nie jest nam obce”.

Tematyka rozważań koncentruje się na potrzebie kształcenia (rozwijania) wrażliwości humanistycznej młodzieży (szkolnej i akademickiej), żyjącej w globalnym świecie. Wrażliwość traktowana jest jako: 1) naczelne zadanie szkolnej edukacji polonistycznej, 2) ważna wartość i potrzebna kompetencja społeczno-kulturowa.

Ukazany został związek między pojęciem empatii a bardziej pojemną kategorią wrażliwości. Rozważania teoretyczne „oświetlono” propozycjami działań, skierowanych szczególnie na praktyczną realizację tematów współcześnie „niemodnych”, tj.: starość, choroby, cierpienia, samotności. Uchwycony został także paradoks świata XXI wieku, zdominowanego przez konsumpcjonizm i wygodę, w którym spotkanie z drugim człowiekiem (w duchu empatii i wrażliwości) może dostarczyć młodym ludziom wiele – wymiernych korzyści osobistych.

**Słowa kluczowe:** wrażliwość, empatia, inteligencja emocjonalna, edukacja polonistyczna, wartości, uczniowie, młodzież akademicka

## From empathy to agency. How to shape the sensitivity of young people in modern school?

### Summary

*From empathy to agency. How to shape the sensitivity of young people in modern school?* The aim of the article is a reflection on the condition of the contemporary “politics of sensibility”, at the basis of which we find a thinking about a man combined with a widespread belief that “nothing human is alien to me”. The author concentrates on the need to educate (develop) the humanistic sensibility of the pupils and academic youth living in a global world. Sensibility is treated as: 1) the main task of Polish language education, 2) a value and a welcome socio-cultural competence.

A relationship between the concept of empathy and the more content rich category of sensitivity is shown. Theoretical considerations have been “lit up” with proposals for actions, especially aimed at the practical implementation of topics currently “unfashionable”, i.e. old age, illness, suffering and loneliness. Attention has also been paid to the paradox of the 21<sup>st</sup> century world, dominated by consumerism and convenience, in which a meeting with another human being (in the spirit of empathy and sensitivity) can provide many young people with tangible personal benefits.

**Keywords:** empathy, emotional intelligence, Polish language education, value, pupils, academic youth

**Katarzyna Maria Pławecka**, dr, absolwentka polonistyki i bibliotekoznawstwa, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, członkini Pracowni Edukacji Regionalnej. Autorka monografii (2013) *Przygotowanie polonistyczne uczniów wiejskich gimnazjów w perspektywie dalszego kształcenia (na przykładzie gminy Laskowa)* oraz kilkudziesięciu publikacji z zakresu dydaktyki polonistycznej. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół: realizacji treści regionalnych w zglobalizowanym świecie; wartości w praktyce polonistycznej; edukacji kulturowo-medialnej (tradycja i współczesność) oraz rozmaitych aspektów samokształcenia.

**Paweł Sporek\***

 <https://orcid.org/0000-0001-6055-6199>

# Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury

## Założenia wstępne

Współczesny uczeń wydatnie 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 jednak inny od tego, 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 pojedynczych lekcjach, gdy polonista, w odniesieniu do konkretnych tekstów literackich, może obserwować aktualny sposób myślenia tak pojedynczego wychowanka, jak i grupy, który ujawnia się na poziomie odbioru, w aktach interpretacji i wartościowania.

Niniejszy tekst wyrasta z wieloletnich doświadczeń nauczycielskich, obserwacji zmian, które do szkoły przynoszą ze sobą kolejne pokolenia dzieci i młodzieży. 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 będą świadectwa odbioru uczniów w wieku gimnazjalnym, zderzanych z takimi klasycznymi w szkole dziełami jak średniowieczna *Pieśń o Rolandzie*,

---

\* Dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków, [pawel.sporek@up.krakow.pl](mailto:pawel.sporek@up.krakow.pl)

*Romeo i Julia* Williama Szekspira, czy z mniej kanonicznym, ale wartościowym i niezwykle interesującym tekstem, jakim z całą pewnością jest *Zabić drozda* Harper Lee – powieść amerykańskiej laureatki Nagrody Pulitzera, pozycja ceniona w kategorii literatury dla dzieci i młodzieży, będąca od lat lekturą w amerykańskiej szkole średniej.

## Świat wartości uczniów – zarys zagadnienia

Refleksję badawczą nad wskazanymi wyżej kwestiami warto osadzić na tle rozpoznania nad światem wartości uczniów. Te zaś na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat ulegają znaczącym przemianom, warunkowanym zmianami kontekstu cywilizacyjnego oraz społeczno-kulturowego, który zapisuje w sobie również przeobrażenia w obrębie aksjologii. Badania ostatnich dwudziestu, trzydziestu lat, chociaż nieprzynoszące jednowymiarowego obrazu aksjologii młodych pokoleń, wskazują na nasilenie się wyraźnych tendencji: narastania pragmatyzmu życiowego związanego z emancypacją wartości materialnych i hedonistycznych, kryzysu wartości religijnych i narodowych, dominacji jakości witalnych i estetycznych według wzorców propagowanych przez kulturę popularną za pośrednictwem nowych mediów<sup>1</sup>. Swoisty pluralizm aksjologiczny i relatywizm stają się istotnym składnikiem formowania się nowych typów tożsamości wpisujących się w paradygmat kultury ponowoczesnej<sup>2</sup>. Wspomniane zmiany zachodzące w obrazie aksjologicznym młodego pokolenia określają nową przestrzeń zachowań i wyborów, także nowy sposób wartościowania rozmaitych zjawisk, również poddanych pod obserwację postaw ludzkich. Obszarem dostrzegania tych transformacji mogą być godziny języka polskiego, w trakcie których, w toku kontaktów uczniów z rozmaitymi materiałami literacko-kulturowymi, w sposób naturalny ujawnia się sposób myślenia dorastających pokoleń. Szczególnie zauważalne może to być u uczniów starszych klas szkoły podstawowej i gimnazjum – u nich w sposób szczególnie do głosu dochodzi potrzeba budowania własnej osobowości w odniesieniu do rozmaitych jakości aksjologicznych, w opozycji do tego, co umocowane społecznie i kulturowo, powszechnie akceptowane i utrwalone w przestrzeni kultury symbolicznej opartej na przymusie i jednocześnie transmisji wartości. Znacząca może tutaj być konfrontacja przede wszystkim z dziełami mającymi

1 Szerzej te kwestię, w odwołaniu do badań nad aksjologią dzieci i młodzieży z ostatnich trzydziestu kilku lat, przedstawiam w książce *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016, s. 72–75.

2 Zagadnienia te bliżej omawiają w swoich publikacjach Zbyszko Melosik czy Tomasz Szkudlarek. Por. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość, edukacja. Mígotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 56–68; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.



długoletnią tradycję szkolną, które przez lata wyznaczały na poziomie aksjologii podstawy działań wychowawczych realizowanych w obrębie przedmiotu język polski. Także tymi, które wyrastają z tradycyjnego myślenia o wartościach, znajdującego swe oparcie w filozofii obiektywistycznej.

## Klasyka literacka w szkole – znaczenie, rola, problemy odbioru

Klasyka literacka 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. I mimo problemów z lekturą dzieł „kanonicznych” w szkole, barier<sup>3</sup>, które znacząco utrudniają (czy wręcz uniemożliwiają) jej odbiór, wezwań do aktualizacji zestawów lektur szkolnych czy rewizji kryteriów ich doboru, ciągle słyhać 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 na istnienie głosów zarówno 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 pozartystycznych walorów tych dzieł, z polemikami, jakie wywoływały, z literackimi dialogami, jakie toczyli z nimi kolejni twórcy, ulegając ich wpływowi bądź buntując się przeciw nim, ale – dowodząc ich żywotności i zdolności wywoływania mentalnego czy emocjonalnego poruszenia<sup>4</sup>.

3 Kwestię barier w odbiorze literatury przed laty świetnie zdiagnozował Zenon Uryga w: *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków 1982. Mimo zachodzących zmian w świecie, istnienie tych barier (choć może już wartych poddania ich 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 interaktywnych czytelników. Por. także: A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo US, Szczecin 1996; P. Sporek, *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11, s. 38–42.

4 A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009, s. 63.

Chwalebna chęć obrony dzieł najważniejszych<sup>5</sup> 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. Konsekwencjami jest odwrót od tradycji, a także głęboki i ogólnonarodowy kryzys czytelnictwa (znajdujący swe odbicie oczywiście także w szkole)<sup>6</sup>, swoista moda na nieczytanie, która łączy się ze zmianami w obrębie języka nowych pokoleń<sup>7</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 i 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>8</sup>, obecnie, ze względu na zasygnalizowane wyżej uwarunkowania, nasila się. Szczególną ofiarą tej sytuacji pada klasyka literacka, która, od lat już lekceważona i odrzucana przez większość uczniów<sup>9</sup>, ulega w szkole lekturze pozorowanej<sup>10</sup>, opartej na zastępowaniu ją roz-

5 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.

6 Traktują o tym chociażby prace, które publikuje Zofia Zasacka. Por. np. Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008; tejeż, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014. Wnikliwie kryzys czytelnictwa w ostatnich latach dokumentuje też raport przygotowany przez Bibliotekę Narodową zatytułowany *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1492689764.pdf> (dostęp 25.06.2017).

7 Ciekawy obraz tego języka przynoszą chociażby badania nad wpływem technologii komputerowej i języka angielskiego na język i sposób myślenia uczniów. Dokumentują one istnienie powszechnego wśród młodych ludzi, ograniczonego ze względu na wiek, kodu językowego, który jest swoistym szyfrem funkcjonującym wśród tej grupy. Por. np. M. Szymańska, P. Sporek, *Język współczesnych uczniów – użytkowników gier komputerowych*, w: *Języka a edukacja*, t. 5, red. J. Nocoń, Wydawnictwo UO, Opole 2017.

8 Kwestie te podnosili m.in. Zenon Uryga, Stanisław Bortnowski czy Anna Janus-Sitarz. Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków 1996, s. 31–37; S. Bortnowski, *Jak zmieniać polonistykę szkolną?*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2009, s. 91–102; A. Janus-Sitarz, *Przyjemność...*, s. 36–42.

9 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, IBL PAN, Warszawa 1996.

10 Kwestę tę podnosi np. P. Kalwiński, *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów*, w: *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 2, Universitas, Kraków 2014.

maitymi substytutami (filmy, streszczenie, 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 konstatacjom, a już szczególnie tej, że klasyka powinna być wyrugowana z przestrzeni szkolnej. Jej dobór musi być jednak starannie przemyślany zarówno ze względu na jej kształt artystyczny, jak i emocjonalną czy intelektualną dostępność młodemu pokoleniu, znaczenie dla transmisji kulturowej, a zwłaszcza w jej aspekcie aksjologicznym. Stąd za wyborem klasyki do szkolnego czytania nie powinna stać jej reprezentatywność dla danych epok czy prądów literackich, ale jej myślowa nośność, 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 koniecznym będzie uwzględnienie szczegółowych kryteriów doboru lektur<sup>11</sup> i, 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 może być czytanie kontekstowe. Jego podstawą musi być uruchomienie rozmaitych utworów stanowiących dla danego dzieła kontekst problemowy, pochodzących 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 czytelniczej, być może kluczowej dla dalszych kontaktów młodych ludzi ze słowem pisanym. Nie oznacza to jednak tego, 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. Spodziewać się można poglądów, które będą stanowiły odbicie współczesnego świata wartości – osadzonego

11 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, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2016.

w aksjologii postmodernistycznej, relatywizującej widzenie rzeczywistości i ludzkich wyborów. Sytuacja taka na pewno umożliwiłaby konfrontowanie takich światopoglądów z widzeniem świata opartym na tradycyjnej aksjologii – także ona przecież na godzinach polskiego znajdzie bowiem swoich orędowników.

## Swobodne wypowiedzi uczniowskie

Pierwszym świadectwem uczniowskiego odbioru mogą być, ugruntowane w polskiej tradycji dydaktycznej<sup>12</sup>, swobodne wypowiedzi uczniowskie po odczytaniu czy odsłuchaniu tekstu. 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 aksjologiczne uczniów. Dotyczyć mogą one tak identyfikacji w obrębie jakości artystycznych czy estetycznych, jak i odczytań wartości etycznych, sakralnych czy innych, które określają stosunek człowieka do Boga, drugiego człowieka czy, szerzej, do otaczającego go świata rozmaitych zjawisk uruchamiających wartościowanie i określanie życiowych wyborów rozpiętych między rozmaitymi skrajnościami aksjologicznymi. Szczególnie wyraźnie mogą się one ujawniać tam, gdzie uczniowie przyzwyczajeni są swobodnego i bezpiecznego wyrażania własnych sądów, gdzie cenna jest interakcja z nauczycielem i pozostałymi członkami zespołu klasowego. Także w sytuacjach, w których nauczyciel swobodne wypowiedzi wykorzystuje nie tylko dla określenia uczniowskich wrażeń jako drogi do wyzwolenia ich emocji, ale za ich pośrednictwem chce określić, jakie problemy i zagadnienia wpisane w tekst zostały zidentyfikowane przez uczniów. Ta druga opcja umożliwia nie tylko wypracowanie zakresu tematycznego dla dalszego omawiania lektury, ale przede wszystkim pozwala nazywać wstępnie dostrzeganie przez uczniów postawy bohaterów, mniej lub bardziej widoczne konflikty wpisane w fabularne zawłości tekstu, a także rozpoznawać wartości stojące u podstaw obserwowanych działań i zachowań postaci literackich.

## Działania analityczno-interpretacyjne oraz uczniowskie próby wartościowania

Naturalnie najlepszym polem do obserwacji poziomu świadomości aksjologicznej uczniów są lekcyjne działania analityczno-interpretacyjne, które dopełniane są próbami rozmaitych wartościowań umocowanych tak w kryteriach oceny jakości

<sup>12</sup> Por. np. S. Jerschina, *Opracowania utworów lirycznych*, biuletyn, „Język Polski” 1957, nr 2–3, s. 11; W. Szyszowski, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958, s. 18.

artystyczno-estetycznej badanych dzieł, jak i uwzględniających aspekt moralny, relacje z różnymi typami wartości (np. witalnymi, użytecznościowymi, materialnymi i innymi). Co wielokrotnie było już podkreślane w literaturze przedmiotu, ujawniać się one mogą na różnych poziomach konstrukcji dzieł literackich<sup>13</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 wstępny, 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. 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>14</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 tak naturalnego wartościowania podopiecznego, jak i otwarcie go na samodzielne, a więc świadome dochodzenie do rozumienia wartości i podejmowania prób ich hierarchizowania.

## W stronę egzemplifikacji – prezentacja zgromadzonych materiałów

Doświadczenia szkolne w pracy ze wskazanymi wyżej lekturami pozwalają postawić tezę o widocznej zmianie w sposobie wartościowania czynów i postaw bohaterów literackich u uczniów w wieku 13–16 lat i tym samym o nowym stosunku młodych ludzi do tradycyjnych wartości wpisanych w poddane analizie teksty. Skrótowo można by powiedzieć, że charakterystyczne jest negocjowanie wartości

13 Por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Nakom, Poznań 1994.

14 Kwestie te porusza A. Janus-Sitarz, która akcentuje potrzebę otwarcia szkoły na rozmaite metodologie, modele czytania tekstów. Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność...*, s. 209–386 (rozdział: *O modelach czytania*).

tradycyjnie uznanych za pozytywne, czy mocniej, godne naśladowania i propagowania, a co za tym idzie – stosowanie odmiennych kryteriów oceniania świata, niejako wbrew intencjonalności wpisanej w czytane lektury czy utrwalonej w szkole formie wartościowania związanej z odbiorem powyższych dzieł.

Jak może wyglądać zderzenie trzynasto- czy czternastolatka z fragmentami *Pieśni o Rolandzie* czy tragedią *Romeo i Julia*? Oto przykłady głosów uczniowskich pojawiających się na przestrzeni kilku lat na moich lekcjach w ramach swobodnych wypowiedzi czy działań analityczno-interpretacyjnych inspirowanych lekturą wyżej wymienionych utworów. 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 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. Kwestie dysponowania życiem swoich rycerzy przez dowódcę, choć zawsze uwzględniane w rozmowach lekcyjnych, ustępowały oburzeniu młodych ludzi, którzy uznawali sobie, że to honor kierował przede wszystkim postępowaniem krewniaka Karola. Negacja była tutaj podwójna. Po pierwsze bardzo abstrakcyjne traktowanie honoru jako wartości, po drugie, niezrozumienie 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 w 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 dziewcząt, które tłumaczyły zachowanie rycerza

poczuciem męskości, jego dbałością o jak najlepsze postrzeżenie przez innych, chociaż i tak poddawały jego wybory 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 sposób postrzegania aksjologii pojawiał się również w odniesieniu do dramatu Williama Szekspira.

Dla mnie ta sytuacja [samobójstw 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.

/Gabrysia, lat 13/

Nawet gdy uczniowie uznawali prymat wartości miłości (prędzej dziewczęta niż chłopcy) w życiu bohaterów, to sami raczej się dystansowali od wyborów, których dokonywali Romeo i Julia. Z dokumentacją takiej postawy niech posłużą znów wartościująca wypowiedź pewnej, *nomen omen*, trzynastoletniej 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 dokumentowała zupełnie odmienne postrzeżenie miłości od tej, której wizerunek wykreował Szekspir. Poza tym pojawienie się uczucia między kochankami z Werony, scena z ogrodu pod balkonem młodej Kapuletti też chyba utraciły wiele ze swej magii, a na pewno 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 sprawy, na moich lekcjach stawały się głosami reprezentatywnymi. Odbijały w sobie 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, wzbudzenia zainteresowania, prowadzącego do ciekawych analiz i rozmów. Tych ostatecznie przekonanych do jakości dzieła Szekspira raczej było niewielu, znacznie więcej jednak tych, którzy odkryli w tragedii autora *Burzy* samą magię odwiecznego tematu, jego archetypowe trwanie w znaczący sposób zrealizowane w dramatycznej formie wypowiedzi.

Zmiany formacyjne w myśleniu współczesnej młodzieży ilustruje także ich praca z utworami metrykalnie stosunkowo im bliższymi. Za egzemplifikację posłużą tutaj materiały z pracy nad powieścią *Zabić drozda* Harper Lee, które zgromadziłem pracując z czternasto- i piętnastolatkami w szkole gimnazjalnej.

Generalnie powieść amerykańskiej autorki budzi żywe zainteresowanie młodzieży. Uczniowie dostrzegają w niej mądrą opowieść o ludzkich postawach wobec odmienności – przede wszystkim rasowej, ale też wynikającej z różnic kulturowych, wreszcie tej, która opiera się na różnicach światopoglądowych. Zaciekawienie budzą tak 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. Najciekawszy jest jednak poziom 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, Atticus Finch cieszy się zawsze sympatią i szacunkiem młodzieży, którzy doceniają jego niezłomność i odwagę do mierzenia się z zaistniałą sytuacją. Kontrapunktowo waloryzowana postać oskarżyciela, pana Gilmera, odsłania jednak również 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 (uwzględniając 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 o to, co powinien zrobić prokurator, jak powinien się zachować, czy, przy swojej wiedzy, ma obowiązek, by dążyć 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 swoich obowiązków niezależnie od sytuacji – faktycznego stanu zdarzeń, odpowiedzialności za życie drugiego człowieka, kwestii prawdy i sprawiedliwości. Dokumentują one także to, że młodzi ludzie ze zrozumieniem podchodzili do działań prawnika – uwzględniali wpływ na jego sytuację okoliczności zewnętrznych, które mogły warunkować jego dalsze życie, funkcjonowanie rodziny. Tym samym, rozumiejąc jego sytuację, dawali swoimi głosami przyzwolenie na przedkładanie osobistego interesu prawnika nad obiektywną prawdę i sprawiedliwość, 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 go w sposób tak bezkompromisowy. Zawsze w klasie są jednak też tacy uczniowie, którzy, rozumiejąc sytuację Gilmera, jej złożoność, uważają, że powinien on podjąć ryzyko obrony prawdy, gdyż od jego zachowania, działania zależy ludzkie życie.

Lekcja jest czasem na konfrontowanie rozmaitych sądów, przede wszystkim tak skrajnych, jak te zaprezentowane wyżej. Chociaż nie można liczyć, że wartościowanie uczniów zawsze będzie mieściło się w kategoriach poszanowania dla obiektywnych wartości, to jednak ważne jest, 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 projektować działania dydaktyczne tak, by otwierać swych wychowanków na rozumienie i respektowanie podstawowych wartości. Wspierać ich aksjologiczne dojrzewanie w perspektywie agatologicznej.

## W ramach konkluzji

Co ważne, przywołane wyżej przykłady nowego osądu świata i rzeczywistości, waloryzowania czynów i zachowań bohaterów literackich, wreszcie innego hierarchizowania w obrębie aksjologicznego uniwersum, nie mają charakteru jednost-

kowego (taki przecież zawsze w szkole występował.), ale opisują wartościowanie znacznej części uczniów, często wręcz większości. Uczniów, 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 nie paradygmatów aksjologicznych. Niewątpliwie sytuacja ta 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 wartości moralnych i etycznych, zastępowanie obiektywnie rozumianych kategorii dobra i zła oraz ich aksjologicznych jakości modalnych myśleniem relatywistycznym, akcentującym subiektywny stosunek do wartości. 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 człowieka, także istnienia obiektywnego dobra i zła. Wprowadzenie kategorii „mniejszego zła”, które tak wyraźnie doszło do głosu w wypowiedziach uczniów na temat powieści *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 z filozofii Maxa Schelera, złudzenia aksjologicznego<sup>15</sup>. Świadomość zachodzącej zmiany, choć może przerażać, jest jednak konieczna, by myśleć poważnie o jakimkolwiek oddziaływaniu wychowawczym. Dobra diagnoza pozwala eliminować dydaktyczną naiwność, chroni przez zbanalizowanym i zupełnie niewiarygodnym dla uczniów wartościowaniem, otwiera pole dla dyskusji, polemik, konfrontacji światopoglądowych, uwzględniających konsekwencje wynikające z ludzkich wyborów. Daje jednocześnie szansę, aby pokazywać uczniom różne możliwości ludzkich postaw i zachowań, wybijać ich z pewności opartej na subiektywistycznym postrzeganiu rzeczywistości, wyzwalać postawę refleksyjną, krytyczną, opartą na samodzielności myślowej i emocjonalnej.

15 H. Buczyńska-Garewicz, Wstęp, w: M. Scheler, *Resentyment a moralność*, przekł. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977.

## Bibliografia

- Bortnowski Stanisław, *Jak zmieniać polonistykę szkolną?*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2009.
- Buczyńska-Garewicz Hanna, *Wstęp*, w: Max Scheler, *Resentyment a moralność*, przekł. Jan Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Janus-Sitarz Anna, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków 2009.
- Jerschina Stanisław, *Opracowania utworów lirycznych*, biuletyn, „Język Polski” 1957, nr 2–3, s. 10–13.
- Kalwiński Piotr, *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów*, w: *Polonistyka dziś – kształcenia dla jutra*, Universitas, red. Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński, Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska, t. 2, Kraków 2014, s. 226–236.
- Kryda Barbara, *Klasyka literacka w odbiorze uczniów*, w: *Wiedza o literaturze i edukacji. Księga referatów Zjazdu Polonistów. Warszawa 1995*, red. Teresa Michałowska, Zbigniew Goliński, Zbigniew Jarosiński, IBL PAN, Warszawa 1996, s. 907–915.
- Książek-Szczepanikowa Aniela, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1996.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, *Z perspektywy wartości. O prozie dla dzieci i młodzieży*, Nakom, Poznań 1994.
- Melosik Zbyszko, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Melosik Zbyszko, Szkudlarek Tadeusz, *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Sporek Paweł, *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. Ewa Jaskółowa, Danuta Krzyżyk, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2016, s. 87–100.
- Sporek Paweł, *Koniec ekranowego czytelnika?*, „Polonistyka” 2010, nr 11, s. 38–42.
- Sporek Paweł, *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999–2005)*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2016.
- Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1492689764.pdf> (dostęp 25.06.2017).
- Szymańska Marta, Sporek Paweł, *Język współczesnych uczniów – użytkowników gier komputerowych*, w: *Język a edukacja*, t. 5, red. Jolanta Nocoń, Wydawnictwo UO, Opole 2017, s. 177–197.
- Szyszkowski Władysław, *Analiza dzieła literackiego w szkole*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1958.

Uryga Zenon, *Godziny polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków 1996.

Uryga Zenon, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków 1982.

Zasacka Zofia, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Zasacka Zofia, *Nastoletni czytelnicy*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008.

---

Paweł Sporek

## Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury

### *Streszczenie*

Niniejszy tekst wyrasta z potrzeby badań aktualnego świata wartości uczniów, którego obraz należy traktować jako fundament edukacyjnej refleksji i organizacji procesu dydaktycznego. Pierwszym punktem odniesienia dla wyżej wskazanego zagadnienia było przywołanie badań nad wizerunkiem aksjologicznym młodego pokolenia, które zostały przeprowadzone na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat. Drugim polem odwołań były doświadczenia odbioru klasyki we współczesnej szkole. Wskazane w temacie zagadnienie było omówione w odniesieniu do zebranego materiału egzemplifikacyjnego – zapisu wypowiedzi uczniowskich, które powstawały na lekcjach języka polskiego poświęconych pierwszemu odbiorowi wybranych do analizy tekstów literackich. Analiza zgromadzonych wypowiedzi udokumentowała znaczące przesunięcia w obrębie uczniowskiego świata wartości – coraz wydatniejszą dewaluację wartości moralnych, relatywizację zasad etycznych, a także coraz znaczącą dominację wartości pragmatycznych, wiązanych z materialnym i wymiernym interesem jednostki. Wykazuje także coraz wyraźniejszy odwrót młodego pokolenia od obiektywistycznego myślenia o wartościach. W konkluzji autor tekstu zaznacza, że świadomość istniejącego stanu rzeczy może mieć ogromne znaczenie dla właściwej organizacji procesu dydaktycznego – pozwala chronić się przed działaniami naiwnymi i nieskutecznymi, umożliwia podjęcie działań adekwatnych do zdiagnozowanego stanu rzeczy, uruchomienia odpowiedniej strategii wychowawczej.

**Słowa kluczowe:** swobodne wypowiedzi, edukacja, dydaktyka, metodyka, klasyka literacka

## The world of values of modern youth vs. classic literature – testimonies of reception of reading material at school

### Summary

The following text emerges from the need to research student's current world of values and the image of such world should be treated as the foundation for educational reflection and the organization of teaching process. The first point of reference for the issue mentioned above was referring to research on the axiological image of young generation, which was conducted within the last thirty years. The second point of reference are the experiences regarding the reception of classic literature at modern school. The issue mentioned in the topic has been discussed in reference to the exemplifying material, which constituted the record of student's opinions gathered during Polish language classes regarding the very first reception of a literary text chosen for discussion. The analysis of those opinions revealed a significant shift in the area of students' values, i.e. a clearer devaluation of moral values, relativization of ethical principles, as well as stronger domination of pragmatic values connected with material and tangible interest of an individual. This text also shows a clear withdrawal of young generation from the objective consideration of values. At the end, the author emphasizes that the awareness of such state of things could be of utmost importance to a proper organization of educational processes, as it allows to prevent naïve and inefficient activities and makes it possible to take adequate actions in order to diagnose the state of things and implement appropriate didactic strategies.

**Keywords:** open interpretation, education, didactics, methodology, literary classics

**Paweł Sporek**, dr hab., adiunkt w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej 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, także licznych artykułów z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego, współredaktor monografii *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec wyzwań nowych czasów. Kontynuacje i nawiązania*, Warszawa 2017; w latach 2007–2008 sekretarz czasopisma metodycznego „Nowa Poliszczyzna”; nauczyciel szkoły podstawowej, gimnazjum, liceum, prowadził zajęcia w ramach kształcenia dorosłych; obecnie pracuje w krakowskim VIII Prywatnym Akademickim Liceum Ogólnokształcącym oraz Prywatnej Międzykulturowej Szkole Podstawowej „Otwarty Świat”.

**Edyta Wójcicka\***

 <https://orcid.org/0000-0003-1799-143X>

# Lektura szkolna jako nośnik wartości Na przykładzie powieści Johna Ronalda Reuela Tolkiena *Hobbit, czyli tam i z powrotem*

*Utwory Tolkiena obrazują ciągle aktualne idee (mityczne „wieczne teraz”) dramatyczność życia: walki, które się w nim toczą o podstawowe wartości, jak odwaga, poświęcenie, lojalność, przeciw okrucieństwu i zniszczeniu, dobra ze złem, ukazują zwycięstwo sprytu, odwagi, lojalności. Na poziomie tych uniwersalnych idei utwory Tolkiena wykraczają poza literaturę dziecięcą.*

Anna Brzozowska-Krajka<sup>1</sup>

Temat i treść mojego artykułu nawiązują do zagadnień aksjologicznych wpisanych w cele i zadania edukacji polonistycznej uczniów szkoły ponadpodstawowej. W moim przekonaniu problematyka ta jest niezwykle ważna w kontekście odczuwanego obecnie kryzysu wartości, autorytetów, powszechnie uznawanych norm i zasad postępowania. W sposób szczególny na niebezpieczne konsekwencje oddziaływania tych zjawisk narażone jest młode pokolenie, tzn. osoby będące na etapie intensywnego poszukiwania sensu życia i konstruowania tożsamości, tj. w okresie adolescencji. Stąd tak ważne okazują się oddziaływania – w tym edukacyjne i lekturowe – dzięki którym możliwe staje się poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne pytania, związane z ludzką egzystencją, a dotyczące m.in. wartości niezbędnych dla świadomego funkcjonowania w kulturze.

---

\* Mgr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Wydział Humanistyczny, Katedra Edukacji Polonistycznej, Plac Marii Curie-Skłodowskiej 4A, 20-033 Lublin, [edyta.woj@wp.pl](mailto:edyta.woj@wp.pl)

<sup>1</sup> *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wydawnictwo Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 2006, s. 609–610.

Przedmiotem mojego zainteresowania jest próba odpowiedzi na pytanie, czy i jak szkolna edukacja polonistyczna może wspierać nastoletnich uczniów w ich drodze ku dorosłości. Jaką rolę odgrywają w tym wartości, których nośnikami są – zgodnie z przyjętymi tu przeze mnie założeniami teoretyczno-metodologicznymi<sup>2</sup> i dydaktycznymi<sup>3</sup> – szkolne lektury, wśród nich utwory z kręgu literatury fantastycznej o znaczącym potencjale i oddziaływaniu kulturotwórczym, aksjonormatywnym i formacyjnym<sup>4</sup>. Jakie rozwiązania metodyczne mogą sprzyjać, a jakie nie w realizacji celów i zadań związanych z edukacją aksjologiczną?

Zanim spróbuję odpowiedzieć na tak postawione pytania, chciałabym przywołać kilka ogólnych założeń dotyczących aksjologicznej koncepcji dzieła literackiego. Problematyka aksjologiczna w literaturze i w edukacji kulturowo-literackiej jest jedną z bardziej eksponowanych we współczesnym dyskursie naukowym i edukacyjnym, czego potwierdzeniem są publikacje o charakterze monograficznym<sup>5</sup>, liczne artykuły, a także wydane po sympozjach naukowych publikacje poświęcone tej tematyce<sup>6</sup>. Z teoretycznych ustaleń znawców interesującej mnie

- 
- 2 Zob. seria „Literatura w Kręgu Wartości”, np. *Prawda w literaturze. Studia*, red. A. Tyszczyk, J. Borowski, I. Piekarski, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009; *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.
- 3 Zob. np.: B. Chrząstowska, *Wartości odkrywane, narzucone i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., t. 2, Universitas, Kraków 2005, s. 306–322; *Czytanie tekstów kultury. Metodologia – badania – metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1994; I. Morawska, *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005; B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006; A. Smuszkiewicz, *Fantastyka i pajdologia. Studia i szkice*, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 2013; Z.A. Kłakówna, *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., t. 2, Universitas, Kraków 2005, s. 74–84; Tejze, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2003; M. Wróblewski, „Czytanie przyszłości”. *Polska fantastyka naukowa dla młodego odbiorcy*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.
- 4 Por. E. Korulska, *Hobbit, czyli Wielka Przygoda z lekturą*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998; A. Smuszkiewicz, *Edukacyjne wartości fantastyki*, „Forum Humanistów” 2001, nr 2, s. 70–76.
- 5 Spośród licznych prac monograficznych klasyczne dzisiaj pozycje stanowią: *Język wartości* J. Puzyriny (Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992) oraz *Język – wartości – polityka: zmiany rozumienia nazw wartości w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, pod. red. J. Bartmińskiego (Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006). Ważną pozycję stanowi też seria poświęcona problematyce aksjologicznej: „*Studia Etyczne i Estetyczne*”, pod red. T. Szkołuta (zbiór 1–5, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994–1999).
- 6 W roku 1982 z inicjatywy S. Sawickiego Katedra Teorii Literatury Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego zorganizowała z udziałem najwybitniejszych polonistów i filozofów pionierskie



problematyki wynika, że nośnikami wartości w dziele literackim może być język utworu oraz „elementy tekstu głównego: inwokacje, pointy, [...], cytaty, [...], jak i te, które należą do najbliższej metatekstowej sfery utworu: tytuły, dedykacje, motto”<sup>7</sup>, a także elementy świata przedstawianego w utworze, a zatem: przestrzeń, czas, zdarzenia, postaci. Zdaniem Stefana Sawickiego aksjologiczne odczytywanie literatury „dokonuje się przede wszystkim poprzez badanie relacji między postaciami literackimi, podmiotem mówiącym i autorem a rzeczywistością w dziele przedstawionym”<sup>8</sup>. Koncepcje aksjologicznego czytania dzieł literackich aplikowane są przez dydaktyków i znajdują potwierdzenie w opracowaniach teoretycznych dotyczących strategii kształcenia kulturowo-literackiego, zwłaszcza na lekcjach poświęconych szkolnym lekturom. Dydaktycy podkreślają, że literatura nie tylko ułatwia odkrywanie i doświadczanie wartości, posiada także ogromny potencjał poszerzania horyzontów myślowych, jest źródłem „poznania i samopoznania”<sup>9</sup>, wpływa na zwiększanie wrażliwości moralnej, jest źródłem mądrości<sup>10</sup>. To uzasadnia obecność tekstów literackich w procesie realizacji zadań edukacyjnych, a kluczową rolę w organizowaniu sytuacji lekturowych przyznaje się szkolnemu poloniście, jego kompetencjom, wrażliwości i kulturze pedagogicznej<sup>11</sup>.

---

symposium „Wartościowanie i ocena w badaniach literackich”; pokonferencyjna publikacja *O wartościowaniu w badaniach literackich. Studia*, pod red. S. Sawickiego i W. Panasa (Wydawnictwo KUL, Lublin 1986) zapoczątkowała kontynuowaną po dziś dzień serię „Literatura w Kręgu Wartości”, z której nie sposób pominąć co najmniej kilku pozycji: *Interpretacje aksjologiczne*, pod red. W. Panasa, A. Tyszczyka (Wydawnictwo KUL, Lublin 1997), *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, pod red. E. Fiały, A. Tyszczyka, R. Zajączkowskiego (Wydawnictwo KUL, Lublin 2003), *Słowo – wartość – kultura* J. Puzyniny (Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998). Pokłosiem ogólnopolskiego konwersatorium „Język a kultura”, organizowanego przez Uniwersytet Wrocławski, są cztery pozycje: *Język a kultura*. t. 1: *Podstawowe pojęcia i problemy*, pod red. J. Anusiewicz i J. Bartmińskiego (Wyd. Wrocław: Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991), *Język a kultura*, t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, pod red. J. Puzyniny i J. Bartmińskiego (Wyd. Wrocław: Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991), *Język a kultura*, t. 3: *Wartości w języku i tekście*, red. J. Puzynina, J. Anusiewicz, (Wyd. Wrocław: Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991) oraz *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, pod red. J. Bartmińskiego (Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003).

7 S. Sawicki, *Aksjologiczne...*, s. 300.

8 S. Sawicki, *Problematyka aksjologiczna...*, s. 99.

9 Zob. R. Handke, *Lektura jako poznanie i samopoznanie*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki (materiały z konferencji: Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym)*, red. Z. Uryga, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1998, s. 97–104.

10 Zob. B. Myrdzik, *Lektura jako źródło mądrości*, w: *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole*, red. T. Świątosławska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001, s. 24–33.

11 Por. B. Myrdzik, *Nauczyciel jako organizator dialogu ucznia z tradycją*, w: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. tejże, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 175–187.

Problematyka odpowiedzialności nauczyciela przygotowującego młodych ludzi do wyboru wartości wpisuje się także w badania autorów licznych publikacji krakowskiej serii „Edukacja nauczycielska polonisty”<sup>12</sup>. W książce *Szkolne spotkania z literaturą* stawiają ważne i nadal aktualne pytania: w jaki sposób pracować z lekturą szkolną, by praca ta zachęcała młodych ludzi do sięgania także po propozycje pozaszkolne, by uczyła dokonywania wyborów i czerpania przyjemności ze spotkania z literacką przygodą? Autorzy włączają się również w ważne aktualnie dyskusje o potrzebie istnienia kanonu, poruszają problematykę obejmującą kształcenie umiejętności wartościowania literatury, zwracają uwagę na aspekty aksjologiczne kształcenia językowego, a także wartościowanie pracy nauczyciela<sup>13</sup>.

O tym, że jednym z ważniejszych zadań edukacyjnych współczesnej szkoły jest wprowadzenie młodego człowieka w świat fundamentalnych wartości kulturowych, przekonują także zapisy w aktualnych dokumentach oświatowych. Zarówno w podstawie programowej z 2009, jak i nowej z 2017 roku określono zadania nauczyciela języka polskiego, do których należy m.in. „prowadzanie uczniów w tradycję i sferę wartości narodowych oraz kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur”<sup>14</sup>, a także

Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze [...] aksjologicznym oraz rozwijanie zdolności dostrzegania prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami<sup>15</sup>.

Przytoczone dokumenty uzmysławiają, że „aksjologia edukacyjna wpisana jest w proces kształcenia”<sup>16</sup>, a uczeń w wieku dorastania powinien otrzymać w szkole wsparcie niezbędne do rozpoznania i zrozumienia wartości, których nośnikami są lektury omawiane na lekcjach języka polskiego.

---

<sup>12</sup> Cykl wyróżnia się szerokim spektrum zagadnień poruszanych w kolejnych tomach, co dowodzi, iż autorzy – dydaktycy, literaturoznawcy, językoznawcy – dostrzegają konieczność wspierania nauczycieli w niełatwej rzeczywistości edukacyjnej XXI wieku – czasach nowych wyzwań, nowych zadań, ale i nowych zagrożeń. Zob. np. *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2008; Tejże, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Universitas, Kraków 2009.

<sup>13</sup> Zob. też.: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017; *Edukacja polonistyczna wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

<sup>14</sup> *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski*, t. 2, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009, s. 34.

<sup>15</sup> *Podstawa programowa. Język polski. Szkoła podstawowa – klasy IV–VIII*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2017, s. 1.

<sup>16</sup> B. Chrzęstowska, *Wartości...*, s. 306.

Przypisywanie funkcji wychowawczej literaturze jest w pełni uzasadnione, gdyż – jak pisze Bożena Chrzęstowska, wybitny dydaktyk literatury i znawca szkolnej edukacji kulturowo-literackiej – wychowywać uczniów „ku wartościom” można tylko „drogą trudnej pracy wdrażania ich do obcowania z wielką tradycją literatury narodowej i europejskiej”, a „kultura popularna, masowa stanowi pożyteczny próg, na który wchodzimy, by znaleźć się w przestrzeni kultury wysokiej”<sup>17</sup>. Zakłada się, że właściwie zorganizowana edukacja aksjologiczna, rozumiana jako „nauczanie o sposobach traktowania wartości, wartościowania, o sposobach ich uzasadniania, a także o uwarunkowaniach i konsekwencjach różnych postaw wobec wartości”<sup>18</sup>, pozwala nauczycielowi nie tylko wprowadzić ucznia w świat wartości i pomóc mu je dojrzeć, nazwać, zrozumieć i zaakceptować<sup>19</sup>, także zmotywować do uzewnętrznienia. W nawiązaniu do aksjologicznej koncepcji czytania literatury chcę odnieść się do obecności fantastyki w dydaktyce języka polskiego<sup>20</sup> na przykładzie powieści Johna Ronalda Reuela Tolkiena<sup>21</sup> *Hobbit, czyli tam i z powrotem*<sup>22</sup>.

Powszechnie uznaje się, że właśnie lekcje języka polskiego mogą sprzyjać kształtowaniu ludzi refleksyjnych, którzy świadomie i z uwagą odczytują teksty literackie, bo to między innymi dzięki nim człowiek kształtuje swój świat wartości. Ważną rolę w tym procesie mogą odegrać lektury zarówno z kręgu ścisłego kanonu, ale także spoza listy szkolnych propozycji.

O rekomendowanych sposobach postępowania dydaktycznego wobec lektur szkolnych jako narzędzi stosowanych w edukacji aksjologicznej pisze autorka

17 Tamże, s. 311.

18 K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002, s. 89. Zob. także: Seria „Edukacja Aksjologiczna”, red. K. Olbrycht, tomy 1–4, Katowice, Wydawnictwo UŚ: *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, t. 1, Katowice 1994; *Odpowiedzialność pedagoga*, t. 2, Katowice 1995; *O tolerancji*, t. 3, Katowice 1995; *Wybrane problemy przekazu wartości*, t. 4, Katowice 1999.

19 Zdaniem wielu dydaktyków akceptacja wartości jest możliwa wówczas, gdy nikt inny (np. rodzic lub nauczyciel) nie będzie narzucał wartości, które są obce lub niemożliwe do zaakceptowania na danym poziomie indywidualnego rozwoju. Por. B. Chrzęstowska, *Wartości...*, s. 306–322; B. Myrdzik, *O poznawaniu i doświadczaniu wartości w procesie edukacyjnym*, w: *Zrozumieć siebie i świat*, s. 102.

20 Na temat obecności literatury fantastycznej w edukacji szkolnej pisze A. Smuszkiewicz, *Fantastyka w gimnazjum*, w: *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatońska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 143–159.

21 Zob. studia krytycznoliterackie nad twórczością tego autora, np.: Cz. Miłosz, *Hobbit: bohater XX w.*, „Tygodnik Powszechny” 2002, nr 8, s. 9; K. Sokołowski, *Fenomen Tolkiena*, „Fantastyka” 1985, nr 2, s. 5; M. Skórska, *Powrót wyobraźni symbolicznej. Fantasy jako współczesny wyraz mitologicznych i archetypicznych potrzeb człowieka*, „Nowa Fantastyka” 1990, nr 2, s. 60; J.R.R. Tolkien – *recepja polska: studia i eseje*, red. J.Z. Lichański, Wydawnictwo UW, Warszawa 1996.

22 J.R.R. Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, przeł. M. Skibniewska, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1997.

rozważań o *Wartościach odkrywanych, narzucanych i postulowanych w szkolnej edukacji polonistycznej*. Badaczka sugeruje polonistom zachować „wstępną neutralność aksjologiczną” i przypomina, że jeśli wartości „pojawią się na lekcji języka polskiego narzucone drogą arbitralnego komunikowania, nie realizują się, nie mają szans na «urzeczywistnienie», [...] zostają odrzucone”<sup>23</sup>. Warto zatem, jak radzi Chrzęstowska, zainicjować takie aktywności czytania tekstu kultury i „myślenia według wartości”, które pozwolą wyjść poza rozpoznanie wstępne – intuicyjne i emocjonalne. A temu nie służy także powierzchowne i pospieszne czytanie, gdyż urzeczywistnienie wartości jest zawsze efektem rzetelnej pracy nad tekstem i skutkiem pogłębionego przeżycia<sup>24</sup>.

O tym, że literatura może być ważnym narzędziem wspomagającym rozwój młodego człowieka przekonują również autorzy publikacji *Książka i młody czytelnik*, którzy piszą:

Istotą sztuki, także książki dla [...] młodych odbiorców, jest prowadzenie wewnętrznego dialogu, budzenie wrażliwości i refleksyjności. Lektura, choć wymaga wysiłku, jest przecież – paradoksalnie – „nic-nie-robieniem”. Ale to nie są wakacje od myślenia, przeciwnie: to właśnie czas głębokiego skupienia, kiedy ścieżki życia zaczynają się prostować, a życie odsłania swój głęboko skrywany sens. [...] Akt lekturowy prowadzi ku doświadczaniu sensu. I to jest zasadniczy walor książki, który lekturę czyni niezbędnym ogniwem rozwoju dziecka, wiecznie żywym źródłem jego *humanitas*<sup>25</sup>.

Zanim jednak przedstawię propozycję różnorodnych form aktywności – tak nauczyciela, jak i ucznia w ramach omawiania lektury szkolnej – chciałabym odnieść się do kwestii wartości i wartościowania. Uporządkowanie wiedzy aksjologicznej w aspekcie edukacyjnym wydaje się zasadne, gdyż – jak podkreśla Maria Kwiatkowska-Ratajczak – „aby prezentować dzieciom i młodzieży świat wartości, trzeba najpierw zdać sobie sprawę z tego, co wiemy, a czego nie wiemy o wartościach”<sup>26</sup>.

Zagadnienie wartości – powszechnie uznawane za jedno z trudniejszych i wysoce skomplikowanych problemów filozofii – stało się w ostatnich dekadach bardzo częstym elementem prac badaczy wielu dyscyplin naukowych<sup>27</sup>. Również nasi-

<sup>23</sup> B. Chrzęstowska, *Wartości...*, s. 307.

<sup>24</sup> Por. tamże, s. 312.

<sup>25</sup> G. Leszczyński, M. Zając, *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2013, s. 56–57.

<sup>26</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Z perspektywy wartości...*, s. 23.

<sup>27</sup> Oto kilka wybranych ostatnich pozycji na temat wartości: P. Brzozowski, *Wzorcowa hierarchia wartości. Polska, Europejska czy uniwersalna?*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007; W. Cichoń, *Wartość – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1996; J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997; M. Jankowska, J. Krasoń, *Hierarchia wartości i sposoby ich*

lone podejmowane próby poszukiwania przez człowieka wartości uniwersalnych, trwałych, niezmiennych dowodzą rosnącego zainteresowania etyką i wartościami. W publikacjach poświęconych zagadnieniom aksjologicznym w kulturze i edukacji odnaleźć można różnorakie rozumienie istoty pojęcia wartości, co wynika z podstawowych koncepcji przyjętych przez badaczy, w tym koncepcji człowieka, świata, bytu. Nie rozwijając tej myśli, warto stwierdzić, iż zdecydowana większość badaczy odwołuje się koncepcji obiektywistycznej, której zwolennicy wartości uznają za trwałe, uniwersalne, niezależne od ludzkiej świadomości.

Z punktu widzenia edukacji aksjologicznej szczególnie istotne są ustalenia dydaktyków i językoznawców<sup>28</sup>. Powszechnie uznaje się, że nie istnieje jednolity świat wartości, lecz różnorodne typy wartościowań, konstytuujące różne kategorie wartości, a każdy człowiek przeżywa wartości w sobie tylko właściwy sposób. Sam termin *wartość*, mimo że obecnie tak często używany i wywołujący wiele kontrowersji, nie jest łatwy do zdefiniowania. Na pytanie o istotę wartości otrzymamy wiele różnych odpowiedzi z uwagi na szeroki zakres pojęciowy i wieloznaczność terminu.

Czym zatem jest wartość w świetle ustaleń badawczych językoznawców zajmujących się tą problematyką? Za autorką *Języka wartości* należy przyjąć, iż „wartości w sensie prymarnym to szeroko rozumiane cechy przedmiotów, sytuacji, innych cech, które uznajemy intelektualnie za dobre i/lub odczuwamy jako dobre, a odpowiednio antywartości to cechy, które uznajemy za złe i/lub odczuwamy jako takie”<sup>29</sup>. Wartościowanie zaś w ujęciu Jadwigi Puzyniny to czynność psychiczna człowieka, polegająca na stwierdzeniu, jakie (i w jakim stopniu) wartości pozytywne lub negatywne właściwe są – zdaniem osoby wartościującej – danym cechom, zachowaniom, a także pośrednio przedmiotom<sup>30</sup>.

Z kolei w rozumieniu Jerzego Bartmińskiego wartością jest „to, co w świetle języka i kultury ludzie przyjmują za cenne”<sup>31</sup>. A zatem nie tylko cechy rzeczy i same rzeczy, ale „byty pojęciowe, postawy, stany i sytuacje, zachowania, funkcjonujące jako «przewodnie idee», będące przedmiotem dążeń, chęci posiadania, motywujące postawy i zachowania ludzi, także inspirujące ich działania”<sup>32</sup>.

---

realizacji, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Kraków 2009; *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003; M. Karwatowska, *Uczeń w świecie wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010; J. Mariański, *Sens życia, wartości, religia. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013; D. Michałowska, *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adma Mickiewicza, Poznań 2013; W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

28 Zob. J. Bartmiński, *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, w: tegoż, *Język w kręgu wartości...*, s. 58–85; J. Puzynina, *Język wartości...*

29 J. Puzynina, *Język wartości...*, s. 81.

30 Tamże, s. 83.

31 J. Bartmiński, *Miejsce wartości...*, s. 62.

32 Tamże.

Wieloznaczność terminu *wartość* jest nie tylko jednym z powodów obecności w literaturze przedmiotu różnorodnych definicji, ale i klasyfikacji świata wartości<sup>33</sup>. Jedną z nich jest koncepcja Ryszarda Jedlińskiego, dla którego punktem wyjścia była typologia wartości zaproponowana przez Puzyninę. Autor – badając językowy obraz świata wartości uczniów kończących szkołę podstawową – opracował własną hierarchię, w której uwzględnił wyłącznie wartości pozytywne<sup>34</sup>. W dalszej części artykułu, mówiąc o aksjologicznym czytaniu powieści *Hobbit*, odnosić się będą do typologii wartości w ujęciu Jedlińskiego.

Ten krótki przegląd stanowisk dotyczących wartości z całą pewnością nie wyczerpuje tematu, jedynie uzmysławia, jak ważna i potrzebna zarazem jest refleksja nad nimi. Wskazana jest także dyskusja edukacyjna i zaangażowanie szkolnych polonistów, zwłaszcza że wciąż nie milkną powszechne głosy o kryzysie wartości<sup>35</sup>, kryzysie tradycyjnych instytucji edukacji i wychowania<sup>36</sup>.

W świetle powyższych ustaleń trudno zaprzeczyć, iż ważną rolę w procesie wspierania uczniów w odkrywaniu i doświadczaniu wartości odgrywających znaczącą rolę w ludzkim życiu mają do spełnienia nauczyciele, zwłaszcza poloniści,

---

33 Na temat definicji pojęcia *wartość* i prób ich klasyfikacji piszą m.in.: P. Brzozowski, *Problemy hierarchizacji wartości w filozofii i psychologii*, w: *Język w kręgu wartości*, s. 43–58; H. Buczyńska-Garewicz, *Uczucia i rozum w świetle wartości. Z historii filozofii wartości*, Ossolineum, Wrocław 1975; J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997; M. Jankowska, J. Krasoń, *Hierarchia wartości i sposoby ich realizacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2009; M. Karwatowska, dz. cyt.; M. Kwiatkowska-Ratajczak, dz. cyt.

34 Badacz wydzielił: I. Wartości transcendentne: Bóg, świętość, wiara, zbawienie; II. Wartości nietranscendentne: 1. poznawcze: prawda, mądrość, refleksyjność, wiedza; 2. estetyczne: piękno; 3. moralne: bohaterstwo, dobro drugiego człowieka, godność, honor, miłość, odpowiedzialność, pokora, przyjaźń, skromność, sprawiedliwość, szczerłość, uczciwość, wierność; 4. społeczne: demokracja, patriotyzm, praca, praworządność, rodzina, solidarność, tolerancja, wolność; 5. witalne: siła, zdrowie, życie; 6. utylitarne (pragmatyczne): praca, spryt, talent, zaradność; 7. prestiżowe: kariera, sława, władza, majątek, pieniądze; 8. hedonistyczne: radość, seks, przygoda, zabawa, zadowolenie. Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 25.

35 Przykładowe tytuły tekstów na temat kryzysu wartości: E. Bendyk, *Kryzys wartości*, „Polityka” 2017, nr 45; *Czy naprawdę mamy kryzys wartości?*, <https://kobietapo30.pl/naprawde-kryzys-wartosci/>; J. Kefir, *Trwa dramatyczny kryzys wartości. To koniec znanego nam świata*, <https://jarek-kefir.org/2016/11/18/trwa-dramatyczny-kryzys-wartosci-to-koniec-znanego-nam-swiatea/>; L. Kopciuch, *Kryzysy, kreatywność i wartości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015; N.J. Nowak, *Kryzys wartości*, <https://www.granice.pl/publicystyka/kryzys-wartosci/374>.

36 Dyskusję nad współczesnymi przemianami w sferze wartości – których przejawy można obserwować w aktualnych wydarzeniach – podjęli organizatorzy ogólnopolskiej konferencji naukowej „Kryzys wartości?”, która odbyła się na Wydziale Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie w dniach 9–10 listopada 2017.

gdyż ich wsparcie może przyczynić się do zaistnienia u wychowanka wewnętrznego systemu wartości, który ma szansę stać się dla niego drogowskazem wyznaczającym właściwe funkcjonowanie w świecie<sup>37</sup>. Bardzo przekonująco pisze o tym Maria Kwiatkowska-Ratajczak:

Wprowadzając dzieci i młodzież w świat wartości, ukazując ład aksjologiczny, a także formując wiedzę dotyczącą sposobów istnienia wartości w tekście literackim, przyczyniamy się jednocześnie do intelektualnego uchwycenia wartości i ich nosiciela, a zarazem – co ważniejsze – ułatwiamy ich emocjonalne odczucie<sup>38</sup>.

Cytowana autorka w swoich badaniach nad literaturą i sposobami aksjologicznego oddziaływania utworów adresowanych do młodego odbiorcy podkreśla zasadność zarówno wstępnego rozpoznania potrzeb czytelniczych uczniów<sup>39</sup>, jak i konieczność projektowania aktywności lekturowych z uwzględnieniem aspektu rozwojowego dzieci i młodzieży<sup>40</sup>. „Znajomość mechanizmów rozwoju – uzasadnia Kwiatkowska-Ratajczak – umożliwia podejmowanie działań ukierunkowanych jego sposobami poznawania tekstu”, a to stanowi niezbędny warunek, aby „konstytuować młodego czytelnika jako podmiot moralny”<sup>41</sup>. Zdaniem autorki *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* szczególnie szkolny polonista powinien pokazywać uczniom rozmaite płaszczyzny powiązania człowieka ze światem wartości i prezentować różnorodne obrazy etycznych możliwości wyborów literackich bohaterów. Trudno zatem nie zgodzić się z postulatem cytowanej badaczki takiego ukierunkowania lektury utworu, aby – rekonstruując wpisana w tekst wiedzę o wartościach – określać również aksjologiczną aktywność poszczególnych struktur literackich. Zgodnie bowiem z ustaleniami tej autorki fabuła utworu literackiego jest dominującym nośnikiem wartości przede wszystkim hedonistycznych, witalnych i moralnych. Do założeń tych odniosę się w dalszej części artykułu.

37 Zob. np. B. Komorowska. *Preferowany i urzeczywistniany system wartości młodzieży gimnazjalnej podstawą poszukiwania sposobów oddziaływań wychowawczych*, w: *U podstaw dialogu o edukacji*, red. A. Karpińska, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2003, s. 232–244.

38 M. Kwiatkowska-Ratajczak, dz. cyt., s. 25.

39 M. Kwiatkowska-Ratajczak trafnie zauważa, że samo zaspokajanie potrzeb czytelniczych jest działaniem niewystarczającym, gdyż może być oznaką „schlebiania gustom” młodych ludzi, a nie ich kształtowaniem. Zob. teźże, dz. cyt., s. 61.

40 Zob. więcej w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005; *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005; *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. tychże, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004; *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

41 M. Kwiatkowska-Ratajczak, dz. cyt., s. 61–62.

Jedną z lektur szkolnych, która – moim zdaniem – sprzyja aksjologicznemu czytaniu utworu literackiego jest powieść fantasty *Hobbit, czyli tam i z powrotem*<sup>42</sup>. Recepcja *Hobbity*<sup>43</sup> w świetle badań prowadzonych nad upodobaniami czytelnicy- mi współczesnej młodzieży oraz moje doświadczenie związane z omawianą problematyką w szkole stały się motywacją do poszukiwania i opisanie kilku strategii postępowania z tym utworem w edukacji polonistycznej w ujęciu aksjologicznym.

Dlaczego literatura fantastyczna powinna być obecna w szkole? I dlaczego warto omawiać *Hobbity*? Powodów wydaje się być kilka.

Badacze fenomenu popularności utworów tego gatunku<sup>44</sup> podkreślają, że fantasty to jedno z najciekawszych zjawisk w światowej literaturze i kulturze XX i XXI wieku – stąd zasadność, aby wybrana książka<sup>45</sup> (która ma też swoją filmową adaptację<sup>46</sup>) Tolkiena znalazła się centrum zainteresowań szkolnego polonisty<sup>47</sup>.

Michał Bardel, krakowski humanista i historyk filozofii, uważa, że „tajemnicą prawdziwości Tolkienowskiego mitu” jest niespieszne, stopniowe wprowadzanie

42 Lektura ta w podstawie programowej z języka polskiego z roku 2009 znajduje się wśród propozycji tekstów kultury zaproponowanych dla uczniów na II etapie edukacyjnym. Uwzględniona została także w nowej podstawie programowej z języka polskiego dla szkoły podstawowej, zatwierdzonej do realizacji od września 2017 roku.

43 Zob. np.: *Forum dyskusyjne miłośników twórczości J.R.R. Tolkiena*, <http://forum.tolkien.com.pl/viewtopic.php?t=3881> (dostęp 3.10.2017); *Hobbicka Norka*, <http://www.tolkien.com.pl/hobbickanorka/index.html>; K. Sokołowski, *Fenomen Tolkiena*, „Fantastyka” 1985, nr 2, s. 5.

44 Zob. np.: E. Korulska, dz. cyt.; G. Trębicki, *Fantasty. Ewolucja gatunku*, Universitas, Kraków 2010; A. Smuszkiewicz, *Zaczarowana gra. Zarys dziejów polskiej fantastyki naukowej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1982; A. Smuszkiewicz, A. Niewiadomski, *Leksykon polskiej literatury fantastycznonaukowej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990; A. Szurek, *Hobbit Tolkiena i Jacksona oczami ogrodnika*, w: *O literaturze i kulturze (nie tylko) popularnej*, red. A. Gemra, A. Mazurkiewicz, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2017, s. 19–28.

45 Na temat fenomenu twórczości J.R.R. Tolkiena wypowiadali się m.in. polscy znawcy literatury i krytycy literaccy. Głos zabrał także Czesław Miłosz. W roku 2002 na łamach „Tygodnika Powszechnego”, doszukując się powodów fascynacji młodych czytelników powieścią *Władca Pierścieni*, doszedł do wniosku, że są nimi doskonała narracja, tajemniczość świata przedstawionego i literackich bohaterów. Zdaniem Miłosza Tolkienowskie utwory są przykładem wzorcowej literatury dla młodzieży, gdyż pozbawione są pesymizmu i charakteryzują się wiernością ideałom, które we współczesnej literaturze odsyłane są najczęściej do lamusa. Por. Cz. Miłosz, *Hobbit: bohater XX w.*, art. cyt., s. 9.

46 Tolkienowska powieść *Hobbit, czyli tam i z powrotem* doczekała się kilku ekranizacji, np. *Hobbit* – trylogia filmowa w reżyserii Petera Jacksona z roku 2012, w skład której wchodzi: *Hobbit: Niezwykła podróż* (cz. I), *Hobbit: Pustkowie Smauga* (cz. II), *Hobbit: Bitwa Pięciu Armii* (cz. III).

47 R. Kochanowicz, *Fantastyka – klucz do wyobraźni. Poradnik dla nauczycieli języka polskiego w gimnazjum*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001; tegoż, *Fantastyczne perspektywy*, „Polonistyka” 2000, nr 1, s. 43–47.



czytelnika w świat literackich bohaterów, z którymi czytający – wraz z rozwojem wydarzeń – zaprzyjaźnia się. To sprawia, że emocjonalnie angażuje się on w przygody literackich bohaterów, wędrujących przez Śródziemie<sup>48</sup>.

Jakie mogą być inne powody, dla których warto omawiać tę powieść z uczniami? *Hobbit* Tolkienu to klasyk gatunku fantasy – stąd zasadność jego poznania. Ponadto, utwór posiada prostą, nieskomplikowaną budowę – stąd łatwo poddaje się wszelkim zabiegom interpretacyjnym (zarówno semantycznym, jak i formalnym).

*Hobbit* reprezentuje bardzo popularny wśród dzieci i młodzieży gatunek literacki, czego dowodzą liczne publikacje i ogólnopolskie raporty z badań zainteresowań czytelniczych nastolatków – stąd nauczyciel ma możliwość zainicjować wiele rozmów o tekście atrakcyjnym dla młodego czytelnika<sup>49</sup>.

Zarówno książkę Tolkienu, jak i adaptację filmową *Hobbitha*, wyróżnia bogactwo szczegółowych opisów miejsc i wydarzeń, a czytelnikowi towarzyszy mapa zamieszczona na końcu utworu – stąd może on rozbudzać swoją wyobraźnię, niemal doświadczać wędrówki razem z bohaterami.

W przeciwieństwie do przestrzeni w baśni – domyślnej i nieokreślonej – przestrzeń w *Hobbicie* jest wyraźna i określona. Powieściowy świat zbudowany jest z niezwykłą precyzją, wręcz z perfekcyjną dbałością o szczegóły. Każda postać, każdy ważniejszy przedmiot mają swoją historię. Tekst objaśniają zarówno dokładne mapy, jak i drzewa genealogiczne. Mapa towarzyszy bohaterom niemal przez cały czas ich wędrówki z Bag End pod Pagórką do odległej Samotnej Góry<sup>50</sup>.

Rzeczywistość, w którą bez reszty zanurza się czytelnik, za sprawą swej logiki i niepowtarzalności sprawia, że czytający odnosi wrażenie osobistego uczestnictwa

48 Por. M. Bardel, *Byłem hobbitem*, „Hobbicka Norka”, <http://www.tolkien.com.pl/hobbickanorka/artykuly/bylem.html> (dostęp 10.10.2017).

49 Potwierdziła to również moja wstępna diagnoza, którą przeprowadziłam wśród 120 ostrowieckich nastolatków. W badaniach dotyczących czytelnictwa uczniów, przeprowadzonych w roku szkolnym 2015/2016 w Ostrowcu Świętokrzyskim, uczestniczyło 120 gimnazjalistów. Ponad 82% respondentów przyznało, że lubi czytać książki i jeśli po nie sięga – to dla przyjemności (39%) lub obowiązku zapoznania się z lekturą szkolną (42%). Badanie preferencji czytelniczych wykazało, że gimnazjaliści (uczniowie mogli zaznaczyć 3 odpowiedzi spośród 11 możliwości) – poza lekturą szkolną – najchętniej sięgają po książkę młodzieżową (43%), przygodową (42%), fantasy (39%) i kryminał (30%). Młodzież w czytanych przez siebie utworach szuka przede wszystkim mocnych wrażeń (45%) i ciekawych postaci (40%).

50 Samotna Góra (inaczej Erebor) jest dawną siedzibą krasnoludów i głównym celem wyprawy bohaterów książki. W dołączonej przez autora na końcu książki mapie widać, iż Samotna Góra położona jest na równinie rozciągającej się na wschód od północnej części Mrocznej Puszczy, w niewielkiej odległości od Długiego Jeziora, stanowiąc charakterystyczny punkt Rhovanionu. Od jej głównego masywu odchodziło sześć długich ramion, a z wnętrza góry wypływała Bystra Rzeka.

w przestrzeni literackiej i udziału w przygodach bohaterów. To właśnie droga<sup>51</sup> wytyczona mapą przodków Thorina wiodąca bohaterów na wschód, równoległe prowadzi czytelnika i „zmusza” do jej studiowania, jakby w obawie o los wędrowców<sup>52</sup>. Droga jest także doskonałym pretekstem do pokazania zmian w bohaterach. Im dłużej wędrują, tym większą mają wiedzę, przechodzą wiele prób, bardziej się rozwijają. Przebyta trasa hartuje bohaterów, uszlachetnia i uczy prawdziwego życia. Przewidział to zresztą zarówno czarodziej Gandalf, jak i Dwalin. Tuż po wyruszeniu w daleką podróż, kiedy tytułowy hobbit użalał się, że zapomniał kapelusza i chusteczki do nosa, krasnolud stwierdził:

Nie bądź taki dokładny [...] i nie przejmuj się drobiazgami. Nim dobrniemy do celu podróży, nauczysz się obywać bez chustki do nosa i bez wielu innych rzeczy. Jeżeli zaś chodzi o kapelusz, mam w kuferku zapasowy kaptur i płaszcz<sup>53</sup>.

Dla Tolkienowskich bohaterów wędrówka „tam i z powrotem” okazała się wielką lekcją życia. Z pewnością także dla czytelnika droga przez Śródziemie może sprzyjać przeżyciu wspólnej przygody z lekturą i odnalezieniu w niej odpowiedzi na wiele ważnych pytań, takich jak cel czy sens ludzkiego życia, gdyż – mówiąc słowami Thorina: „Jeśli się chce coś znaleźć, trzeba po prostu szukać”, choć „kto szuka, ten najczęściej coś znajdzie, niestety czasem zgoła nie to, czego mu potrzeba”<sup>54</sup>. Młody człowiek ma także możliwość współodczuwania i identyfikowania się z wędrującymi bohaterami, jednocześnie śledząc ich wędrówkę na mapie dołączonej przez autora na końcu książki. Ponadto, zachowania bohaterów są często niejednoznaczne – stąd mogą być doskonałym pretekstem do inicjowania rozmów na temat postaw i uznawanych wartości moralnych. Dzięki możliwości identyfikacji z pozytywnymi wzorcami bohaterów młody czytelnik będzie miał z pewnością okazję przekonać się, że warto dążyć do celu i że dobro zawsze zwycięża zło.

Kolejnym zatem powodem, dla którego warto omawiać z uczniami *Hobbita*, jest to, że utwór – choć opowiada o fantastycznych wydarzeniach dziejących się w stworzonym przez autora Śródziemiu – porusza aktualne i ponadczasowe

51 Droga, obok granicy i wieży, należy do podstawowych toposów przestrzennych w literaturze, w tym w fantasy. Jest to element o tyle ważny, że samo jej pojawienie się, niejako wymusza początek jakiejś akcji – pusty trakt oczekuje, że ktoś nim będzie szedł, prędzej czy później na drodze ktoś się pojawi. Droga jest więc związana z porządkiem czasowym, a zarazem zorganizowana w sposób linearny i ukierunkowany, gdyż zawsze prowadzi do jakiegoś miejsca (dokądś). J. Puzynina topos drogi uważa za jeden z podstawowych wyróżników ponowoczesności, por. tejsze, *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 196.

52 Jest to jeden z powodów, dla których *Hobbita* można też określić mianem powieści drogi.

53 J.R.R. Tolkien, dz. cyt., s. 36.

54 Tamże, s. 63–64.

problemy, takie jak wartość przyjaźni między Bagginsem a Gandalfem i krasnoludami, solidarność współtowarzyszy podróży, lojalność wobec przyjaciół, poświęcenie spokojnego życia w imię sprawiedliwości czy odwieczna walka dobra ze złem.

Co zatem może sprzyjać odnajdywaniu wartości w przestrzeni lektury? Nawiązując do założeń teoretyczno-literackich, mogą to być:

- ciekawi, niebanalni bohaterowie,
- wartka akcja (prowadzenie narracji, rozmowy bohaterów),
- przestrzeń literacka (czas i miejsca wydarzeń oraz symbolika miejsc<sup>55</sup>),
- trudne sytuacje, z którymi bohaterowie muszą się zmagać, np. atak wilków, spotkanie z Gollumem,
- przygody bohaterów, które mogą potęgować napięcie, pobudzać ciekawość czytelnika.

Poszukując sposobów prowadzenia rozmowy z uczniami na temat lektury *Hobbita* i jej aksjologicznego czytania, dokonałam dość obszernej analizy projektów metodycznych – zarówno publikacji dostępnych na rynku wydawniczym bądź w bibliotekach, jak również w zasobach cyfrowych<sup>56</sup>. Ważną inspiracją było dla mnie opracowanie metodologiczno-metodyczne poświęcone dziełu Tolkiena autorstwa Ewy Korulskiej, która w książce *Hobbit, czyli Wielka Przygoda z lekturą* wydanej w serii *Metodyczna Biblioteka „To Lubię!”* zaproponowała ciekawe strategie pracy z tą lekturą. Autorka pokazała szkolnym polonistom różnorodne formy aktywności z powieścią *Hobbit* na kilku poziomach, w zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów – czytanie „panoramyczne” (ogarniające cały utwór) i czytanie „przez lupę” (skupiające uwagę na fragmentach i detalach). Analiza publikacji metodycznych uświadomiła mi bowiem, że nie zawsze aspekt wartości dostrzegany jest przez autorów licznych i bardzo zróżnicowanych projektów metodycznych. Chciałabym zatem bardziej wyeksponować wymiar aksjologiczny tego utworu, uwzględniając jednocześnie współczesne realia społeczno-kulturowe, w których funkcjonuje dzisiejszy uczeń. Mam tu na uwadze przede wszystkim (współ)obecność wirtualnego

55 Ważnymi symbolami w utworze mogą być m.in. dom hobbita – norka w wiosce Bag End pod Pagórkem (przestrzeń wewnętrzna, prywatna, dająca bohaterowi poczucie intymności), jaskinia Golluma, Samotna Góra (inaczej Erebor, dawna siedziba krasnoludów i główny cel wyprawy bohaterów książki).

56 Zob. np. R. Jarząbek, *Scenariusz lekcji poświęconych omówieniu lektury „Hobbit, czyli tam i z powrotem” J.R.R. Tolkiena*, <http://www.interklasa.pl/portal/index/dokumenty/interklasa/hobbit.doc?page=info&action=showdoc&oid=240682> (dostęp 12.09.2017); E. Korulska, dz. cyt.; J. Piasta-Siechowicz, M. Iwasiewicz, *Praca z lekturą i jej filmową adaptacją według OWD (Ocenywanie w Dialogu)*. „Hobbit”, „Język Polski w Szkole IV–VI. Zeszyty Kieleckie” 2016/2017, nr 3, s. 42–59; J. Piasta-Siechowicz, G. Miszczyk, *Wyprawa z Hobbitem*, „Język Polski w Szkole IV–VI” 2003/2004, nr 2, s. 62–68; Scenariusz lekcji: *Bilbo Baggins w książce i internecie*, <http://www.scholaris.pl/zasob/64683?bid=0&iid=&query=Hobbit&api=> (dostęp 12.09.2017); A. Sobańska, *Szkolne Śródziemie. Gra literacka*, „Biblioteka w Szkole” 2015, nr 10, s. 28–30.

świata, w który tak ochoczo i często zanurza się młody człowiek, powszechnie nazywany *cybertubylcem* czy *sieciakiem*. Te uwarunkowania dają, w moim przekonaniu, podstawę do tego, aby w polonistycznym warsztacie metodycznym wykorzystywać takie metody, formy pracy i środki dydaktyczne, które dotyczą również cyfryzacji. Stąd w moich propozycjach, zgodnie z koncepcją szkoły drugiej generacji, postulat obecności nowoczesnych technologii przy wykorzystaniu tradycyjnych technik – sprawdzonych i popularnych w edukacji polonistycznej.

Jak zatem można wyzwać wrażliwość aksjologiczną? I w jaki sposób lektura może stać się nośnikiem wartości w szkolnej edukacji polonistycznej?

Podjęmę próbę odpowiedzi na tak postawione pytania na przykładzie własnych doświadczeń dydaktycznych jako nauczycielki języka polskiego. Rekomendowany przeze mnie model pracy z tą lekturą uwzględnia:

- 1) aspekt motywacyjny, w tym rolę czytania domowego i jego ukierunkowanie, na przykład poprzez polecenie uczniom wortalu literackich i stron internetowych poświęconych dziełom Tolkiena<sup>57</sup> oraz literackiej przestrzeni<sup>58</sup>, zachęcanie do czytania recenzji internautów na temat rekomendowanej powieści<sup>59</sup>, włączanie się do dyskusji na temat lektury, pisanie własnej opinii o *Hobbicie*, wyszukiwanie w utworze ciekawych, ważnych – zdaniem uczniów – cytatów, wśród których znajdują się te świadczące o przyjaźni, lojalności, uczciwości, odwadze, bohaterstwie;
- 2) cykl lekcji poświęconych lekturze, dowartościowujący następujące formy aktywności ucznia: swobodne wypowiedzi o lekturze, dyskusja inicjowana sytuacją lub postawą bohatera, projektowanie alternatywnych rozwiązań fabularnych oraz problemowych inspirowanych utworem;
- 3) pozalekcyjną aktywność własną, ukierunkowaną na kształcenie kreatywności uczniów poprzez różnorodne działania intersemiotyczne, takie jak: opracowanie komiksu lub gry planszowej odwołującej się do fabuły *Hobbita*, przygotowanie wywiadu z Bilbo Bagginsem po jego szczęśliwym powrocie do rodzinnego Pagórka, zorganizowanie konkursu inspirowanego zagadkami Golluma i Bagginsa. W moim odczuciu proponowane formy – jeśli będą uwzględniać zainteresowania i predyspozycje młodych ludzi – mogą być dla młodzieży atrakcyjne i z dużym prawdopodobieństwem przyczynią się do rozbudzenia zainteresowań uczniów światem wartości moralnych literackich bohaterów, a tym samym będą wspierać proces kształtowania umiejętności aksjologicznego czytelnia literatury.

<sup>57</sup> Wybrane strony poświęcone szeroko rozumianej tolkienistyce: „Ennorath”, <http://tolkien.com.pl/ennorath/index.php>; „Hobbicka Norka”, <http://www.tolkien.com.pl/hobbickanorka/>; „Ostatni Przyjazny Dom”, <http://www.tolkien.cyberdusk.pl/>.

<sup>58</sup> Zob. Interaktywna mapa Śródziemia, <http://www.lokalizacja.info/pl/rynek-masowy/tech/mapa-srodziemia-nie-tylko-dla-fanow-tolkiena.html#.WgbZUWjWzIU>.

<sup>59</sup> Zob. np. [http://efantastyka.pl/art\\_hobbit-czyli-tam-i-z-powrotem-jrr-tolkien](http://efantastyka.pl/art_hobbit-czyli-tam-i-z-powrotem-jrr-tolkien).

Rozpoczynając szkolną przygodę z lekturą *Hobbity*, warto przede wszystkim doceniać znaczenie czytania intuicyjnego i zapytać ucznia o pierwsze wrażenia. Jest to wstępny etap, na którym pojawiają się wartości i wartościowanie, gdyż uczeń wyraża opinie o lekturze i bohaterach, a także wartościuje, uzasadnia. Warto pozwolić wychowankowi, aby w sposób nieskrępowany dokonał oceny. Dobrym rozwiązaniem mogą być nie tylko wypowiedzi ustne, ale także anonimowe opinie pisemne<sup>60</sup> (dokończanie zdań, np.: *Hobbit* to utwór o...; Dzięki powieści zrozumiałem/łam, że...; W powieści najbardziej zaciekało mnie...; Uważam, że książka jest...). Sądzę, że może to być ciekawy wstęp do projektowania dalszych czynności ukierunkowanych na kształcenie umiejętności mówienia o wartościach<sup>61</sup>.

Dopełnieniem krótkich ćwiczeń leksykalnych mogą być dłuższe wypowiedzi uczniowskie. Proponuję następujące dyspozycje: I. Napisz opowiadanie o przygodach bohaterów na jeden z poniższych tematów: 1) Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło; 2) Prawdziwych przyjaciół poznaje się w biedzie. II. Napisz, z którym powieściowym bohaterem mógłbyś się zaprzyjaźnić i dlaczego. Tak sformułowane propozycje zadań z pewnością wyzwolą uczniowską kreatywność, a także pośrednio pozwolą odnieść się młodemu człowiekowi do problematyki aksjologicznej i etycznej. Mam tu na uwadze na przykład projektowanie własnego zakończenia Tolkienowskiej historii i ćwiczenia symulacyjne. W wersji tradycyjnej mogłyby to być dyspozycje: 1) „Moje zakończenie” – na podstawie *Hobbity* napisz nowe, zaskakujące zakończenie przygód bohaterów; 2) Wyobraź sobie, że Bilbo Baggins nie przyłączył się jednak do wędrowców. Jak, Twoim zdaniem, mogłoby to wpłynąć na jego życie? Opisz jego historię w dowolnej formie (np. list, karta z pamiętnika, opowiadanie); 3) Jak Ty postąpiłbyś na miejscu bohatera? Do kwestii tej odwołam się jeszcze w dalszej części artykułu. Możliwości doskonalenia postaw aksjologicznych uczniów otwierają się bowiem przy okazji odniesień do sytuacji niebezpiecznych, a nawet zagrażających życiu, w które uwikłani zostają fikcyjni bohaterowie.

Jako szkolny polonista na co dzień doświadczam uczniowskiej niechęci wobec czytania, dlatego uważam, że warto także poszukiwać ciekawych form motywowania wychowanków do lektury – zarówno książki, jak i/lub ekranizacji powieści, ale i zachęcać do czytania o lekturze w internecie. Jestem przekonana, że szczególnie w sytuacjach gdy tradycyjne strategie dydaktyczne zawodzą, nauczyciel powinien otworzyć się nowe na narzędzia technologiczne. Nie warto krytykować i „walczyć”

60 Praktyka nauczycielska pokazuje, iż anonimowość wypowiedzi sprawia, że uczeń dokonuje oceny zgodnie ze swoim wewnętrznym odczuciem, a nie wartościuje, niejako przewidując oczekiwania nauczyciela. Należy oczywiście liczyć się także z tym, że uczniowskie odpowiedzi będą dla szkolnego polonisty zaskakujące, ale też uczeń może w ogóle zrezygnować z wyrażenia swojego stanowiska.

61 Zob. np. J. Puzynina, *Język wartości...*

ze zdobycami „epoki cyfrowej”. Dobrze by było, gdyby nauczyciele, organizując szkolne spotkania z lekturą współczesnych nastolatków, dowartościowywali rolę tradycyjnych i nowych mediów, którymi zafascynowane jest „pokolenie sieci”. Warto dziś w równym stopniu upowszechniać informacje o książkach jako zdobyczach Gutenberga i domenie mediów elektronicznych<sup>62</sup>.

Szkolny polonista może zaproponować wiele ciekawych zadań, które zachęcą „tabletowe dzieci” do aktywnego odbioru tekstu kultury. Zasadne wydaje się zatem, aby w kształceniu kulturowo-literackim częściej wykorzystywać film<sup>63</sup> oraz cyfrowe środki dydaktyczne, takie jak prezentacja multimedialna<sup>64</sup>. Przykładem takiej dyspozycji może być prośba o zaznaczenie (wynotowanie) fragmentu (a może fragmentów?), które najbardziej poruszyły czytającego *Hobbita* i/lub oglądającego film czy też wypisanie zdania mogącego, w odczuciu ucznia, stać się jego dewizę życiową. Z pewnością warto wykorzystać też strategię czytania kontekstowego<sup>65</sup>. Należy założyć, że zachęceni przez nauczyciela uczniowie zechcą wzbogacić swoje autorskie prezentacje elementami graficznymi, zdjęciami różnych okładek Tolkienowskiej książki, fotosem filmowym, fragmentem ścieżki dźwiękowej bądź wybranej sceny z filmu. Szkolne projekty, eksponujące teksty ikonograficzne, to dobra okazja do aksjologicznego czytania *Hobbita*. Uczniowie mogą na przykład dyskutować na temat tego, co – ich zdaniem – było ważne dla postaci literackich, jakiej wiedzy na temat postaw i wyznawanych przez bohaterów wartości dostarczają przyszłym czytelnikom ilustracje zamieszczone na okładkach książek czy fotosem filmowe.

62 Szerzej na ten temat piszą m.in.: B. Gromadzka, *Jak nowe media i kultura współczesności wpływają na kształcenie polonistyczne?*, w: *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 79–89; I. Morawska, *Wpływ nowych mediów na doświadczenia kulturowe współczesnych nastolatków*, w: *Człowiek i kultura w komunikacji medialnej*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 221–232.

63 Nasza tradycja literacka zazwyczaj sytuuje film w bliskim sąsiedztwie literatury. Powszechna jest także teza, że film (wraz z radiem i telewizją) zdominował literaturę. Warto więc stworzyć uczniom możliwość rozmowy na temat adaptacji filmowej Tolkienowskiego dzieła. Film stanie się wówczas nie tylko doskonałym uzupełnieniem lekcji, niewątpliwie też alternatywnym rozwiązaniem dla poszukiwań wartości wpisanych w lekturę.

64 Interesujące strategie wykorzystania prezentacji multimedialnej w pracy z lekturą szkolną w erze cyfrowej proponuje A. Pedemska-Kałuża, *Zaproszenie do lektury z wirtualnego świata*, „Polonistyka” 2017, nr 5, s. 25–29.

65 Zob. np. W. Bobiński, *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004; S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991; E. Korulska, *Kontekstowe czytanie kultury*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 5, s. 35–39; *Konteksty polonistycznej edukacji*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, S. Wystouch, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1998.

Dopełnieniem propozycji uwzględniania strategii kontekstowej w pracy z lekturą *Hobbita* może być również przekład intersemiotyczny<sup>66</sup>. Uczniowie mogą tworzyć plakaty lub komiksy inspirowane sytuacjami wymagającymi podjęcia ważnej decyzji, przez to trudnymi dla fikcyjnych bohaterów<sup>67</sup>.

Tworzone projekty edukacyjne z pewnością mogą pomagać odnajdywać w przestrzeni lektury przede wszystkim wartości moralne, co sprzyja dyskusjom na temat motywów postępowania bohaterów oraz konsekwencji podjętych przez nich decyzji. Jakie inne metody może tu zastosować nauczyciel? Możliwości wydaje się być wiele – „myślenie obrazami”<sup>68</sup>, wywiad, pytania do tekstu, bohatera literackiego lub autora. Sprzymierzeńcem w pracy szkolnego polonisty zapewne będą także nowoczesne technologie, alternatywne dla tradycyjnych metod, form i narzędzi dydaktycznych. Duże szanse dostrzegam w wykorzystaniu na lekcji gamifikacji<sup>69</sup>, która jest nośnikiem wartości hedonistycznych, wyzwala pozytywne emocje, a te z kolei ułatwiają proces uczenia się. Wykorzystywanie elementów gry (zabawy, rozrywki) sprawia, że proces uczenia się przestaje być jedynie obowiązkiem, a staje się ciekawą formą przyswajania wiedzy, dzięki czemu człowiek uzyskuje lepsze efekty<sup>70</sup>. Aktywności takie mają nie tylko walor poznawczy, wyzwala także emocje (a te zdaniem psychologów są niezbędne w procesie uczenia się), które pozwalają młodym ludziom identyfikować się z bohaterami, lepiej zrozumieć ich postawy, uznawane wartości. To z kolei może stać się początkiem dyskusji o potrzebach, wartościach, życiowych celach czy pragnieniach.

Dobłą formą wyzwalającą uczniowską kreatywność, rozbudzającą zainteresowanie fabułą utworu i wspomagającą nauczyciela w aksjologicznym czytaniu *Hobbita*, może być – co także potwierdza moja praktyka szkolna – metoda *fabuła*

---

66 Przekład intersemiotyczny może być zadaniem łatwym do wykonania niemal dla wszystkich uczniów, nie tylko posiadających predyspozycje czy zdolności artystyczne. Pomocne dla uczenia mogą być nowoczesne technologie i programy graficzne. Zapewne interesujące prace powstaną w formie komiksu wykonanego za pomocą programu PIXTON lub Toon Doo.

67 Taką sytuacją może być na przykład dylemat tytułowego hobbita: Zostać w domu i wieść spokojne życie czy wyruszyć w nieznaną, aby pomóc krasnoludom w odzyskaniu przez nich skradzionych skarbów przodków?

68 Metoda ta koncentruje pracę wokół trzech pytań: 1) Co wiesz na pewno? 2) Czego się domyślasz? 3) Czego chciałbyś/chciałabyś jeszcze się dowiedzieć?

69 Gamifikacja (określana także jako grywalizacja lub gryfikacja) to dość popularne działanie, funkcjonujące z powodzeniem w życiu społecznym. Polega na zamierzonym zastosowaniu w trakcie projektowania gier takich mechanizmów i technik, które mają walory motywujące, uprzyjemniają nieciekawe czynności, a także powodują zwiększenie zaangażowania. Jej założeniem jest takie ukierunkowanie i mobilizacja działań uczestników, aby cel został osiągnięty.

70 Zob. A. Kubala-Kulpińska, *Gra w szkołę, czyli jak wykorzystać gamifikację na lekcji*, „Polonistyka” 1/2017, nr 16, s. 36–39.

z *kubka*<sup>71</sup>, alternatywna dla popularnej gry *Story Cubes*<sup>72</sup> czy metody *Storyline*<sup>73</sup>. Szczególnie ostatnia z metod może okazać się ciekawym przeżyciem dla uczniów, jeśli zechcą na przykład „założyć” własne biuro turystyczne, pracować w nim i przygotować atrakcyjną ofertę wycieczki do Tolkienowskiego Śródziemia. Warto przy tej okazji porozmawiać z uczniami na temat przestrzeni Śródziemia, która uosabia spotkanie z niewiadomym, jest synonimem niebezpieczeństwa czyhającego w każdej chwili na bohaterów, ale także zaproszeniem do przeżycia przygody i poznania nieznanego świata. Atak goblinów i wilków, groźba utraty życia w pajęczej sieci czy spotkanie w mrocznym lochu z Gollumem – to jedynie wybrane momenty w życiu powieściowych postaci, dzięki którym nauczyciel może zastosować „trening aksjologiczny”. Lektura *Hobbita* motywuje więc do aktywności, pozwala rozwijać uczniowską ciekawość, a poznawanie świata i odwaga w sytuacjach zagrażających własnemu życiu lub życiu innych to powszechnie uznawane wartości: poznawcze, moralne, społeczne, witalne – i na to warto zwracać uwagę młodym ludziom.

Niewątpliwie problemem zasługującym na refleksję aksjologiczną jest również zachowanie Bilba wobec czyhającego na jego życie Golluma. Warto, moim zdaniem, zadać pytania: Jak oceniasz zachowanie hobbita wobec Golluma? Na czym, Twoim zdaniem, polega prawdziwa odwaga? Warto pozwolić uczniom wypowiedzieć się na temat motywów postępowania, etyki hobbita, ale także dowiedzieć się, w jaki sposób współczesny młody człowiek zachowałby się w podobnej sytuacji. Ciekawym doświadczeniem może być także poznanie uczniowskich opinii na temat słów wypowiedzianych w filmie przez Gandalfa na temat konfrontacji tytułowego bohatera z Gollumem i darowania mu życia przez niziołka: „Prawdziwą odwagą nie jest kogoś zabić, lecz wiedzieć, kiedy darować życie”<sup>74</sup>. Dobrze jest też odnieść się do celu i sensu wędrówki, pytając uczniów: Co – Twoim zdaniem

---

71 *Fabuła z kubka* jest metodą, która kształci umiejętność układania opowiadań. Z różnych elementów świata przedstawionego (postacie, cechy charakteru, sposób działania bohaterów, miejsca akcji, komplikacje) powstaje nowa fabuła, np. inne zakończenie omawianego tekstu literackiego. Zastosowanie tej metody umożliwia rozwijanie wyobraźni, a także zachęca do aktywnej pracy na lekcji. Uczniowie doskonalą również umiejętność logicznego myślenia, kojarzenia faktów oraz formułowania wniosków.

72 *Story Cubes* to obecnie popularna gra, składająca się z sześciennych kostek, z których każda zawiera na ściankach odmienny zestaw ilustracji. Zadaniem gracza jest snucie opowieści, rozpoczętej np. słowami „Dawno, dawno temu...” lub „Pewnego razu...”, której fabuła będzie kontynuowana w oparciu o dziewięć obrazów wylosowanych na kostkach. Gracz może rozpocząć swoją historię w dowolnym miejscu, w zależności od tego, który obrazem przykuł jego uwagę.

73 Głównym założeniem metody *Storyline* jest samodzielna aktywność uczniów i wykorzystywanie ich naturalnego entuzjazmu. Uczniowie sami są tu głównymi postaciami w opowiadanej przygodzie/historii (story), a jeśli tak nie jest, muszą sobie te postacie wymyślić.

74 Por. film *Hobbit: Niezwykła podróż*.



– motywowało bohaterów wyruszających na wschód? Jaką lekcję – według Ciebie – wynieśli z podróży „tam i z powrotem”? Tak sformułowane problemy z pewnością będą motywowały do mówienia o wartościach, umożliwią „język wartości”, skłonią do refleksji nad wartościami m.in. moralnymi i społecznymi.

Ciekawym pomysłem może być także zainicjowanie przez nauczyciela opowieści inspirowanej niespodziewaną obecnością krasnoludów w norcie hobbita, co stanie się zapewne okazją do rozmowy o wartościach społecznych. Zadaniem kreatywnym dla uczniów może być wówczas stworzenie historii, rozpoczynającej się od nakreślenia sytuacji wyjściowej (inspirowanej lekturą *Hobbita*<sup>75</sup>). Nauczyciel może tak sformułować polecenie: Dokończ opowieść, której początek może stanowić wstęp: „Jest środa. Wczesny poranek. Bilbo Baggins skończył właśnie jeść śniadanie, gdy przypomniał sobie, że poprzedniego dnia nieopatrznie zaprosił Gandalfa na herbatę...”. Przywołanie okoliczności pojawienia się w norcie tytułowego hobbita niespodziewanych gości z pewnością pozwoli nauczycielowi zainicjować rozmowę na temat gościnności i zasad właściwego zachowania. Stanowi to również dobrą okazję do twórczej dyskusji wokół omawianego problemu: W jaki sposób postąpiłbyś (postąpiłabyś), będąc na miejscu Bagginsa, gdyby do Twojego domu nagle przybywali nieproszeni goście? Inną dyskusję może zainicjować dylemat: Nieproszeni goście – dobrodziejstwo (radość) czy udręka (problem) gospodarza?

Warto w tym miejscu odnieść się do popularnej metody drzewka decyzyjnego. Jej zastosowanie umożliwi uczniom zmierzyć się z problemem, którego doświadczył hobbit. Postawmy zatem prowokacyjne pytanie: Jak powinien, Twoim zdaniem, postąpić Bilbo Baggins – wyruszyć w nieznaną z krasnoludami czy pozostać we własnym domu. Metody aktywizujące, do których zalicza się drzewko decyzyjne, mają niezaprzeczalne walory edukacyjne – uczą samodzielnego poszukiwania rozwiązań, pozwalają dostrzec związki między rozwiązaniami oraz skutki przyjętego rozwiązania (zarówno pozytywne, jaki i negatywne), wywołają nie tylko kreatywność, także prowokują ucznia do refleksji na temat celów i wartości uznawanych przez osobę podejmującą decyzję.

Zadania inspirowane różnorodnymi metodami i wykorzystujące zarówno tradycyjne, jak i nowoczesne technologie, wywołujące uczniowską ciekawość, zapewne sprawią, że młody człowiek odkryje różnorodne wartości, których nośnikiem jest rekomendowana przeze mnie lektura. Ponadto takie niekonwencjonalne metody pracy mogą przeciwdziałać szkolnej nudzie, gdyż atrakcyjne jest przede wszystkim to, co nowe, dalekie od rutyny.

Świadectwem odbioru proponowanej przeze mnie Tolkienowskiej powieści mogą być przykładowe wypowiedzi uczniów. Poproszeni o krótką refleksję, czy i dlaczego warto przeczytać *Hobbita*, najczęściej udzielali odpowiedzi: *jest to fajna*

75 Por. J.R.R. Tolkien, dz. cyt., s. 11.

*przygoda, która nas uczy, że zawsze trzeba być sobą; jest to fantastyczna opowieść, która potrafi przenieść w inny świat; książka pobudza wyobraźnię; ciągle coś się tam dzieje; jest to lektura szkolna, ale daje do myślenia; chciałbym mieć takich przyjaciół jak Hobbit, bo zawsze mógłbym na nich liczyć.*

Edukacja aksjologiczna jest ciągłym wyzwaniem, przede wszystkim dla szkolnego polonisty. Zaprezentowane przeze mnie przykładowe strategie pracy z powieścią fantasy są przykładem wydobywania z lektury walorów aksjologicznych. Uważam, że zbyt rzadko problematykę wartości eksponuje się w edukacji kulturowo-literackiej. Dlatego proponuję jeszcze większe zaangażowanie – warto wciąż postulować o to, aby na lekcji uczeń jak najczęściej mógł doświadczać wartości. Moim zdaniem powieść Tolkiena jest dobrym narzędziem pozwalającym nauczycielowi zarówno wprowadzać ucznia w świat wartości, jak i kształtować jego świadomość aksjologiczną. Sprzyjać jednak temu będą przemyślane i niebanalne aktywności, które zmotywują ucznia do lektury i wywołą przyjemność czytelnictwa. Szkolna sztampa, frazesy i bezrefleksyjność ze strony nauczyciela mogą, niestety, przyczynić się do pogłębiania uczniowskiej niechęci wobec lektury szkolnej.

---

## Bibliografia

- Bardel Michał, *Byłem hobbitem*, „Hobbicka Norka”, <http://www.tolkien.com.pl/hobbickanorka/artykuly/bylem.html> (dostęp 10.10.2017).
- Bartmiński Jerzy, *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Bobiński Witold, *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. Anna Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004, s. 217–237.
- Chrzastowska Bożena, *Wartości odkrywane, narzucone i postulowane w szkolnej edukacji polonistycznej*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. Małgorzata Czermińska i in., t. 2, Universitas, Kraków 2005, s. 306–322.
- Fantasy. Ilustrowany przewodnik*, red. Andrzej Miszkurka, Arkady, Warszawa 2003.
- Głowiński Michał, Okopień-Sławińska Aleksandra, Sławiński Janusz, *Zarys teorii literatury*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.
- Gromadzka Beata, *Jak nowe media i kultura współuczestnictwa wpływają na kształcenie polonistyczne?*, w: *Edukacja a nowe media*, red. Małgorzata Latoch-Zielińska, Iwona Morawska, Małgorzata Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 79–89.
- Handke Ryszard, *Lektura jako poznanie i samopoznanie*, w: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji: Antropocentryczno-kulturowy nurt*

- w kształceniu polonistycznym, red. Zenon Uryga, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1998, s. 97–104.
- Interpretacje aksjologiczne*, red. Władysław Panas, Andrzej Tyszczyk, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997.
- Janus-Sitarz Anna, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Universitas, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz Anna, *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, Universitas, Kraków 2008.
- Jedliński Ryszard, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. Małgorzata Czermińska i in., t. 2, Universitas, Kraków 2005, s. 74–84.
- Kochanowicz Rafał, *Fantastyka – klucz do wyobraźni. Poradnik dla nauczycieli języka polskiego w gimnazjum*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001.
- Korulska Ewa, *Hobbit, czyli Wielka Przygoda z lekturą*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.
- Kubala-Kulpińska Aleksandra, *Gra w szkołę, czyli jak wykorzystać gamifikację na lekcji*, „Polonistyka” 1/2017, nr 16, s. 36–39.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1994.
- Leszczyński Grzegorz, Zając Michał, *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2013.
- Miłosz Czesław, *Hobbit: bohater XX w.*, „Tygodnik Powszechny” 2002, nr 8, s. 1–9.
- Morawska Iwona, *Wpływ nowych mediów na doświadczenia kulturowe współczesnych nastolatków*, w: *Człowiek i kultura w komunikacji medialnej*, red. Małgorzata Karwatowska, Robert Litwiński, Adam Siwiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 221–232.
- Myrdzik Barbara, *Nauczyciel jako organizator dialogu ucznia z tradycją*, w: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. Barbara Myrdzik, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 175–187.
- Myrdzik Barbara, *O poznawaniu i doświadczaniu wartości w procesie edukacyjnym*, w: Barbara Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, s. 88–132.
- Pedemska-Kałuża Anna, *Zaproszenie do lektury z wirtualnego świata*, „Polonistyka” 2017, nr 5, s. 25–29.
- Podstawa programowa. Język Polski. Szkoła podstawowa – klasy IV–VIII*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2017.

- Podstawa programowa z komentarzami. Język Polski*, t. 2, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
- Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*, red. Stefan Sawicki, Andrzej Tyszczyk, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.
- Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. Anna Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004.
- Puzynina Jadwiga, *Język wartości*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.
- Puzynina Jadwiga, *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 196–201.
- Puzynina Jadwiga, *Słowo – wartość – kultura*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998.
- Sawicki Stefan, *Aksjologiczne wymiary literatury*, w: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. Małgorzata Czermińska i in., t. 2, Universitas, Kraków 2005, s. 298–305.
- Sawicki Stefan, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, w: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*, red. Stefan Sawicki, Andrzej Tyszczyk, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1992, s. 95–101.
- Słownik literatury popularnej*, red. Tadeusz Żabski, Wydawnictwo Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, Wrocław 2006.
- Smuszkiewicz Antonii, *Fantastyka i pajdologia. Studia i szkice*, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 2013.
- Smuszkiewicz Antoni, *Fantastyka w gimnazjum*, w: *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. Małgorzata Karwatowska, Małgorzata Latoch-Zielińska, Iwona Morawska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 143–159.
- Stoff Andrzej, *Wartości sytuacyjne dzieła literackiego*, w: *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, red. Stefan Sawicki, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1992, s. 111–135.
- Szurek Agnieszka, *Polska dyskusja o fantasy w latach 1990–2002*, <http://www.tolkien.com.pl/hobbickanorka/artykuly/pols.html>, (dostęp 2.05.2017).
- Tolkien John Ronald Reuel, *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, przeł. Maria Skibniewska, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1997.
- Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. Edward Fiała, Andrzej Tyszczyk, Ryszard Zajączkowski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

---

Edyta Wójcicka

## Lektura szkolna jako nośnik wartości Na przykładzie powieści Johna Ronalda Reuela Tolkiena *Hobbit, czyli tam i z powrotem*

### *Streszczenie*

Celem artykułu jest próba ukazania wybranych strategii dydaktycznych związanych z wprowadzaniem uczniów w świat wartości, których nośnikiem są omawiane na lekcjach języka polskiego lektury. Problem ten został omówiony na przykładzie powieści fantasy J.R.R. Tolkiena *Hobbit, czyli tam i z powrotem*. Badania nad recepcją tej książki w Polsce przez współczesnych nastolatków oraz moje doświadczenie związane z omawianą problematyką stały się motywacją do opisanie kilku – jak sądzę ciekawych – strategii postępowania z tą lekturą w edukacji polonistycznej w ujęciu aksjologicznym.

**Słowa kluczowe:** lektura szkolna, edukacja aksjologiczna, wartości, fantasy, nastolatek, współczesność

## The required reading as a carrier of values on the example of *The Hobbit or There and Back Again* novel by J.R.R. Tolkien

### *Summary*

The purpose of this article is an attempt to show what role required reading can play as a carrier of values in the literacy and cultural education of teenagers. This problem will be discussed on the example of fantasy novel *The Hobbit or There and Back Again* by J.R.R. Tolkien. Research on the reception of this book in Poland by contemporary teenagers and my experience with the discussed issues have motivated me to describe a few – interesting in my opinion – strategies for dealing with this novel in Polish language education in axiological terms.

**Keywords:** required reading, axiological education, values, fantasy, teenager, contemporary times

**Edyta Wójcicka**, mgr, absolwentka filologii polskiej i etyki. Doktorantka w Katedrze Edukacji Polonistycznej UMCS w Lublinie. Wieloletni doradca metodyczny i nauczycielka języka polskiego we wszystkich typach szkół. Wizytator Wydziału Rozwoju Edukacji w Mazowieckim Kuratorium Oświaty. Zainteresowania naukowe: dydaktyka literatury, aksjologia literacka. Autorka wielu publikacji naukowych i metodycznych, w tym dwóch książek: *Rola mediów społecznościowych w kształtowaniu kultury czytelniczej nastolatków*, „Folia Bibliologica” 2017, t. XIX, s. 135–151; *Wokół Szkiców o dojrzałości, kulturze i szkole. Refleksje, badania, inspiracje*, „Acta Humana” 2017, nr 8, s. 265–270; Aneta Pierścińska-Maruszewska, Edyta Wójcicka, *Trzymaj styl. Praktyczna nauka poprawnej polszczyzny*, Wydawnictwo Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego, Kielce 2013; *Zostań mistrzem ortografii. Zbiór dyktand do praktycznej nauki poprawnej pisowni dla ucznia, rodzica i nauczyciela*, Wydawnictwo Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego, Kielce 2018.

**Elżbieta Mazur\***

 <https://orcid.org/0000-0001-6986-9386>

# Literackie podróże, czyli o przestrzeni i miejscu w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku (na przykładzie poezji Adama Zagajewskiego i prozy Andrzeja Stasiuka)

## Uwagi wstępne

W kształceniu polonistycznym szkół średnich powinno się znaleźć miejsce i czas na omawianie literatury współczesnej okresu okołoprzełomowego oraz twórczości ostatnich dekad. Wychodząc naprzeciw zainteresowaniom czytelniczym młodzieży, warto więcej uwagi poświęcić zjawiskom łączonym z 1989 rokiem, jako czasem przynoszącym zmiany nie tylko w życiu politycznym i społecznym, lecz także w literaturze. Trzeba również uwzględnić twórczość najnowszą, dość często odwołującą się do zjawisk *in statu nascendi* odzwierciedlających problemy XXI wieku.

Przedmiotem rozważań będą zatem kwestie tożsamości, poetyka miejsca i migracji, a także doświadczenia podróży w poezji Adama Zagajewskiego z tomów *Jechać do Lwowa* (1985) i *Ziemia ognista* (1994)<sup>1</sup> oraz w prozie Andrzeja Stasiuka (na przykładzie opowiadania *Miejsce* z tomu *Opowieści galicyjskie* (1995) i powieści

---

\* Dr hab., prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Kolegium Nauk Humanistycznych, Instytut Polonistyki i Dziennikarstwa, ul. Rejtana 16c, 35-959 Rzeszów, e.mazur@univ.rzeszow.pl

<sup>1</sup> A. Zagajewski, *Ziemia ognista*, Wydawnictwo a5, Poznań 1994, dalej: Zo; A. Zagajewski, *Jechać do Lwowa i inne wiersze*, Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa 2009, dalej: JL; cyfra po skrócie oznacza numer strony.

*Wschód* (2014)<sup>2</sup>. Rzecz jasna, pojawią się także odwołania do innych utworów i esystryki obydwu pisarzy. Interesujące wydają się sposoby ukazywania przestrzeni w literaturze polskiej ostatnich dekad, jako epoce cechującej się nomadyzmem, jak też podejście twórców do problemu różnic między Wschodem a Zachodem. Przywoływane tutaj utwory są również okazją do mówienia o procesach migracyjnych i wielokulturowości w edukacji polonistycznej.

Badaniem przestrzeni i miejsca w teorii i praktyce literackiej zajmuje się geopoetyka. Jej domeną jest topografia, czyli zapis miejsc<sup>3</sup>. Przestrzeń nie jest więc traktowana wyłącznie jako kategoria wewnątrztekstowa. Przestrzenie i miejsca kształtują tożsamość jednostkową oraz zbiorową, są związane z refleksją egzystencjalną (przeszłością i czasem teraźniejszym), natomiast za sprawą kategorii doświadczenia również z refleksją (auto)biograficzną i antropologiczną. Miejsce w kulturze jest przestrzenne, funkcjonuje dzięki zbiorowemu wyobrażeniu jako przestrzeń identyfikacji czy zakorzenienia, a niekiedy obcości. Chociaż miejsce jest konkretną przestrzenią, nie zawsze jest ona całkowicie uchwytana, mianowicie w literaturze łączy się z kreacją<sup>4</sup>. *Dziennik okrętowy* Stasiuka rozpoczyna monolog:

Oczywiście, geografia nie jest tak ważna, jak wyobraźnia, choćby z tego względu, że częściej jest pułapką niż schronieniem. Niemniej jednak te dwie dziedziny, tak od siebie odległe, są powiązane ze sobą węzłem silniejszym niż szaleństwo i rozsądek razem wzięte. Chociażby z tego względu, że szlachetniejsza forma rojenia na jawie zawsze za swój przedmiot bierze przestrzeń<sup>5</sup>.

Geografia literacka traktowana jest jako doświadczenie kulturowe mające wpływ na konstruowanie miejsc i przestrzeni związanych z problematyką tożsamości czy pamięci.

Z kolei zainteresowanie organizacją procesu dydaktycznego, obejmujące analizy i interpretacje wybranych do analiz utworów literatury współczesnej, skłania do przyjrzenia się obowiązującym dokumentom programowym. Mianowicie, w obowiązującej w szkołach ponadgimnazjalnych podstawie programowej poezja

2 A. Stasiuk, *Miejsce*, w: *Opowieści galicyjskie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995, dalej: M, Og; A. Stasiuk, *Wschód*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2014; dalej: W.

3 Zob. E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014; A. Kronenberg, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2015.

4 A. Kunce, *Miejsce i rytm. O doświadczaniu miejsc w kulturze*, w: *Genius loci. Studia o człowieku i przestrzeni*, red. Z. Kadłubek, Wydawnictwo Fa-art, Katowice 2007, 95–96.

5 A. Stasiuk, *Dziennik okrętowy*, w: J. Andruchowycz, A. Stasiuk, *Moja Europa. Dwa eseje o Europie zwanej Środkową*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2000, s. 77; dalej: Dzo, ME.



Zagajewskiego znajduje się w kanonie<sup>6</sup>. Autor *Jechać do Lwowa* istnieje obok takich twórców, jak Ewa Lipska i Stanisław Barańczak. W podstawie do języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych niestety nie ma poezji Lipskiej i Zagajewskiego. Na liście znaleźli się natomiast: Marcin Świetlicki, Jan Polkowski i Wojciech Wencel<sup>7</sup>. Z kolei prozy Stasiuka, w świetle rozporządzenia obowiązującego w szkołach ponadgimnazjalnych, wśród tytułów kanonicznych wprawdzie nie umieszczono, natomiast ogólne sformułowanie: „wybrana powieść lub zbiór opowiadań z XX lub XXI wieku”<sup>8</sup> może – w miarę możliwości czasowych – pozwolić na analizę wybranego utworu autora *Murów Hebronu*. Natomiast w nowej podstawie w kanonie zakresu podstawowego znalazło się *Miejsce* (z tomu *Opowieści galicyjskie*), poza tym jako lektury uzupełniające mogą być omawiane utwory spośród podanych w rozporządzeniu lub „inne utwory literackie wybrane przez nauczyciela”<sup>9</sup>.

Prawdą jest, że musi upłynąć sporo czasu, aby twórczość zaliczana do najnowszej znalazła stałe miejsce w kanonie, jednak szkoda, że zmiany bywają motywowane również względami pozaartystycznymi. W obowiązującym w szkołach średnich od roku szkolnego 2019/2020 rozporządzeniu znalazł się natomiast zapis następujący:

Podstawa programowa kładzie duży nacisk na zapoznavanie uczniów z literaturą współczesną, dlatego też materiał literacki, poczynając od dzieł literatury starożytnej aż do literatury wojny i okupacji oraz utworów tematycznie z nią związanych musi zostać zrealizowany w klasach I–III. Klasa IV liceum ogólnokształcącego oraz IV i V technikum w całości przeznaczone są na czytanie utworów literatury po 1945 r. oraz kształcenie i rozwijanie refleksji o ich związkach z tradycją literacką i kulturową<sup>10</sup>.

Ponadto z analiz dokumentów programowych wynika, że podczas interpretacji literatury uczeń powinien dostrzegać w utworach ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, w tym poczucie wspólnoty, inność, solidarność; rozumieć czym jest wolność i tolerancja. Dla przyjętych w niniejszych rozważaniach problemów, istotnych w epoce migracji, stanowi to ważny punkt odniesienia.

6 Podstawa programowa przedmiotu język polski. IV etap edukacyjny. Zakres podstawowy, w: Podstawa programowa kształcenia ogólnego, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. z 2009 r. Nr 4, s. 50.

7 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Język polski. Zakres podstawowy i rozszerzony, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r., Dz.U. z dnia 2 marca 2018 r., poz. 467, s. 35.

8 Podstawa programowa..., Zakres rozszerzony, s. 50.

9 Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego..., s. 36–37.

10 Tamże, s. 39.

## Miasto(a) Zagajewskiego

Barbara Toruńczyk uznaje wiersze z tomu *Jechać do Lwowa* za swoisty autoportret artysty, przywołując zdarzenia następujące:

Pochodził z miasta utraconego przez Polskę w wyniku II wojny światowej. Przesiedlony (na Ziemię Odzyskane) wraz z rodzicami zaznał smaku wyobcowania. Pozbawiony poczucia własnej tożsamości, wszędzie trochę nie na miejscu, wykończony. Dojrzywał wśród obcych murów, jako świadek bolesnej, przesłaniającej barwy życia, tęsknoty najbliższych. Wychowywany w kulturze stałych wartości i wiernej pamięci, obserwował u bliskich odruch mityzacji przeszłości, rytuał obłaniania jej w legendę. Sam kierował się nienasyconym pragnieniem życia, scalenia ze światem, zakorzenienia w „tu i teraz”, przeniknięcia zagadkowej, codziennie oczerzianej rzeczywistości, a od pewnego momentu także opisaną jej złożonej natury<sup>11</sup>.

Tytułowy wiersz zbioru *Jechać do Lwowa* jest imaginacyjną podróżą poety do miejsca urodzenia. Jednak z mitologizacją miejsca spleta się tutaj poetyka migracji. Osoba mówiąca znajduje się w permanentnej podróży, a Lwów za sprawą pamięci i wspomnień jest pewną obsesją:

Jechać do Lwowa. Z którego dworca jechać  
do Lwowa, jeżeli nie we śnie, o świcie,  
[...]  
Zawsze było za dużo Lwowa, nikt nie umiał  
zrozumieć wszystkich dzielnic, usłyszeć  
szeptu każdego kamienia, spalonego  
przez słońce, [...]  
pakować się, zawsze, codziennie  
i jechać bez tchu, jechać do Lwowa, przecież  
istnieje, spokojny i czysty jak  
brzoskwinia. Lwów jest wszędzie.  
(*Jechać do Lwowa*, *JL*, 35–37)

Stwierdzenie osoby mówiącej: „Lwów jest wszędzie” to podkreślenie uniwersalizmu tego miejsca pamięci, które znajduje się jakby poza czasem, jest jednak traktowane jako matecznik dla poetyckiej wyobraźni<sup>12</sup>. Wiadomo, że poeta świadomie nie doświadczył Lwowa, więc należy je traktować jako doświadczenie *genius loci*. „Duch miejsca” kształtował poetę i determinował jego wybory. Przypomnijmy, że:

<sup>11</sup> B. Toruńczyk, *Czytając Adama Zagajewskiego*, w: *„I cień i światło...”. O twórczości Adama Zagajewskiego*, red. A. Czabanowska-Wróbel, Wydawnictwo a5, Kraków 2015, s. 44–45.

<sup>12</sup> Por. R. Górczyńska, *Szkic wieczności*, w: *„I cień i światło...”*, s. 215.

W doświadczeniu *genius loci* dokonują się dwie rzeczy: zostają jakoś szczególnie „ukierunkowany” przez daną przestrzeń oraz świat; miejsce nabiera teraz jakiejś specyficznej „grubości”. Obydwa te zjawiska spotykają się w chwili, w której czuję, że dana przestrzeń „odnosi się” do mnie, nie otacza mnie po prostu, lecz niejako „dotyka”, „wchodzi” we mnie, staje się elementem mojego ciała. Dokonuje się tu osobliwe połączenie snu i jawy, mitu i twardej rzeczywistości<sup>13</sup>.

Świadomość, że Lwów to miejsce bezpowrotnie utracone i permanentne poczucie samotności, a niekiedy wręcz bezdomność poety, potwierdzają również na przykład frazy z wiersza *Dom*: „Czy pamiętasz jeszcze, czym był dom?/ Dom – kieszeń w płaszczu styczniowej zawiei”; „Domy, domy, gdzie jesteście, pod którym oceanem, w którym wspomnieniu, pod dachówką którego nieistnienia?/ Gdy wiatr otwierał okna, do pokoi/ wdzierala się sina przyszłość/ i dławiała oddech muslinowych firanek” (*Dom, Zo*, 41). Dom-topos traktowany w literaturze polskiej po-Mickiewiczowskiej jako ostoja polskości i tradycji duchowej pojawia się tutaj w wersji zaprzeczonej, mianowicie jako zburzony dom-ojczyzna i brak domu oraz poczucie bezdomności w świecie.

W poezji i eseistyce Zagajewskiego znajduje również odzwierciedlenie trauma związana z wychodźstwem i poczucie obcości miejsc innych. Najpierw były Gliwice – „brzydkie, przemysłowe miasto”, w którym osiedliła się rodzina Zagajewskich. W zbiorze esejów *Dwa miasta* poświęconym miejscu narodzin i dorastania czytamy: „przez wiele lat opowiadano mi o niezwykle pięknym mieście, które moja rodzina musiała opuścić (o Lwowie). [...] Dlatego właśnie – a przynajmniej tak mi się wydaje – stałem się notorycznie bezdomny”<sup>14</sup>. Kolejne, po Lwowie i Gliwicach, miasta Zagajewskiego to Kraków, następnie Paryż, i wiele odwiedzanych podczas podróży, jak Wenecja, Nowy Jork i inne.

Doświadczenia (e)migracyjne stały się przyczyną wykreowania w poezji Zagajewskiego obcego miasta. Pisaniu o tych „innych” miastach, towarzyszy niekiedy refleksja o oswojaniu obcości lub o przejściowości sytuacji. Poeta mówi, mnożąc obrazy:

Miasta są wolne, o ileż swobodniejsze  
niż ludzie. [...]

Miasta jak promy płyną powoli po  
stromych wirach dziesięcioleci,  
miasta altany w gęstych ogrodach  
oddają zwycięzcom place defilad  
i cmentarze, cieniste cmentarze.

(*Miasta, JL*, 48)

<sup>13</sup> T. Sławek, *Miasto zapomniane przez Boga i ludzi i fragment z Horacego*, w: *Genius loci...*, s. 67.

<sup>14</sup> A. Zagajewski, *Dwa miasta*, Biblioteka Zeszytów Literackich, Oficyna Literacka, Paryż-Kraków 1991, s. 8.

Poetyka tego wiersza opiera się na tzw. pamięci skojarzeniowej, czyli zestawianiu różnych elementów rzeczywistości, jak budowle, postaci, dzieła sztuki. Pisanie o miejscach łączy się w wierszu Zagajewskiego z pamięcią asocjacyjną, ponieważ poeta przechowuje budzące intymne skojarzenia miejsca we wspomnieniach. Wyobraźnia opierająca się na sferze poznania i odkrywania miejsc, ale także na erudycji i wrażliwości układa się w liryczny dyskurs o czasie i przemijaniu. Poeta „uniwersalizuje temat wygnania, ukazuje nomadyczny wymiar istnienia człowieka, który dzięki stracie odkrywa wartość tego, co utracone”<sup>15</sup>. Bycie w drodze jest okazją do wspomniania i pamięci o zdarzeniach czy miejscach, ale też potwierdza, że poeta również w obcych miastach poszukuje trwałych śladów cywilizacji.

Poetyka migracji rozumiana jest jako dyskurs nadający sens opuszczeniu ojczyzny i pobytowi poza jej granicami<sup>16</sup>. Zagajewski wyjechał z Krakowa do Paryża w 1982 roku, gdy w Polsce trwał stan wojenny. Do wydarzeń z 13 grudnia 1981 roku porównanych do powstańczych zdarzeń z 1863 roku nawiązał następująco:

Obraz ten został w mojej pamięci, chociaż tego samego dnia działo się wiele innych spraw, ważniejszych, bardziej dramatycznych. Dopiero później zrozumiałem, dlaczego tak się stało. Ci myśliwi, w swoich kurtkach, przepasanych płaszczach, zimowych czapkach, wysokich butach, mężczyźni różnych pokoleń, niosący na ramieniu strzelby, przypominali powstańców, byli rozproszoną powstańczą armią. To Powstanie Styczniowe składało broń, kapitulowało przed Grudniem<sup>17</sup>.

Również w wierszu dom pojawia się fraza: „na ścianie wisiał krzywo krzyż/ z przegranego powstania” (*Dom, Zo*, 41). Jego twórczość nie jest jednak bliska idei literatury zaangażowanej (w przypadku twórców pokolenia Nowej Fali mamy do czynienia raczej z wyjazdami traktowanymi jako sytuacje egzystencjalne, niekoniecznie polityczne). Chociaż dla pokolenia „BruLionu” tom *Jechać do Lwowa* i zbiór esejów *Solidarność i samotność* w latach osiemdziesiątych stały się doświadczeniem formacyjnym, to Zagajewski odmawiał żałoby, nie chciał przyjąć roli poety cierpiącego za ojczyznę. Jego twórczość poetycka bliska jest nowoczesnemu klasycyzmowi, dla jej zrozumienia ważne są konteksty filozoficzne i kulturowe<sup>18</sup>.

15 A. Czabanowska-Wróbel, *Laudacja Adama Zagajewskiego*. Uniwersytet Jagielloński 2012, w: „I cień i światło...”, s. 130.

16 Zob. P. Czapliński, *Kontury mobilności*, w: *Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku*, red. P. Czapliński, R. Makarska, M. Tomczok, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2013, s. 16.

17 A. Zagajewski, *Solidarność i samotność*, Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa 2002, s. 87.

18 Wiersze mówiące o miastach, nawiązujące do sztuki, np. *Widok Delft* czy *Bezdomny Nowy Jork* nie są przedmiotem tego szkicu. Zob. E. Mazur, *Kilka uwag o pięknie praktycznym (na przykładzie poezji przełomu XX i XXI wieku inspirowanej malarstwem Jana Vermeera van Delft)*, w: *Dyskursy*

Warto jednak podkreślić, że boleśnie odczuwał sowietyzację, pisząc „odebrany mi został łatwy, naturalny niejako dostęp do powszechnej oczywistości prawdy”<sup>19</sup>, a traumatyczne doświadczenie wygnania rezonujące w jego utworach związane jest z ucieczką rodziny Zagajewskich ze Lwowa w 1945 roku. To ono sprawiło, że poeta tak często podejmuje temat braku zakorzenienia i bycia w drodze.

Poetyce migracji i odczuwanej z tego powodu obcości odpowiada wyznanie:

W Paryżu było mglisto, meteorolodzy  
zapowiadali pochmurny, chłodny dzień.  
Czułem gniew na siebie, na moje  
ciasne, splecione życie.  
Sekwana dusiła się w murach nabrzeża.  
[...]  
Mgła wchodziła do ust, do płuc,  
jakby powietrze płakało  
(*Referendum*, *Zo*, 21)

Oczywiście ważne jest to, że Paryż postrzegany jest tutaj niczym miasto-więzienie, jednak istotniejszy jest stan duchowy osoby mówiącej. Przemysław Czapliński zauważa, że poetyka migracji jest obecnie związana z jej autokreacyjnym charakterem:

Być migrantem to w pewnym sensie być skazanym na stwarzanie samego siebie [...]. Migrant jest człowiekiem w ruchu, który na nowo stawia pytania o tożsamość i więź, ustawicznie przepatrując swoją przeszłość i sylabizując swoją przyszłość. Być migrantem to układać opowieść, w której Ja nie ma stabilnego miejsca, a więź z Innymi nie ma trwałych gwarancji<sup>20</sup>.

W poezji Zagajewskiego dość często znajduje odzwierciedlenie poczucie błąkania się po obcym mieście (miastach), które splata się z potrzebą doznawania zachwyty. Sprawia to, że doznania estetyczne mierzą się z wykorzeniem i obcością, i ostatecznie nie możemy się uwolnić od odczuwania strachu, a niekiedy przerażenia:

Pewien podróżny, który w nic nie wierzył,  
znalazł się w lecie w obcym mieście.  
Kwitły tam lipy i obcość kwitła żarliwie.  
[...]

---

pogranicza. *Wektory literatury*, red. J. Pasterska i Z. Ożóg, Wydawnictwo URz, Rzeszów 2019, s. 632–636.

<sup>19</sup> A. Zagajewski, *W cudzym pięknie*, Wydawnictwo a5, Kraków 1998, s. 11.

<sup>20</sup> P. Czapliński, dz. cyt., s. 41–42.

i dzwony kościołów bijące unisono  
 mogły znaczyć coś więcej niż zwykle znaczyły.  
 Może dlatego podróżny co chwilę

kładł na piersi, nieufnie sprawdzając  
 czy wciąż ma przy sobie bilet powrotny  
 do miejsc zwyczajnych, w których my mieszkamy.  
 (*Podróżny, Zo, 40*)

W obcych miastach przychodzimy na świat,  
 nazywamy je ojczyzną, lecz niedługo  
 wolno nam podziwiać ich mury i wieże.  
 [...]

W obcych miastach  
 oglądamy dzieła dawnych mistrzów  
 i bez zdziwienia rozpoznajemy własne  
 twarze na starych obrazach.  
 (*Piosenka emigranta, JL, 16*).

W tytule jednego z cytowanych powyżej wierszy uwagę zwraca ‘piosenka’, która niesie na ogół konotacje pozytywne, jednak „mrok wciąż rzuca cień”<sup>21</sup> na pojawiające się w poetyckich obrazach światło. Poeta często łączy przeciwieństwa, to poezja dualizmów i zaskakujących skojarzeń. Poczucie obcości łączy się z dyskursem emigracyjnym. Należymy do świata cywilizacji europejskiej, a mimo to jesteśmy ciągle w drodze, a miasta na szlaku tej wędrówki są „obce” (*W obcych miastach* i *Ciepły deszcz* z tomu *Plótno* (Paryż 1990), *Podróżny (Zo)*).

Bycie w drodze oznacza w poezji autora *Jechać do Lwowa* nie tylko ucieczkę, lecz także poszukiwanie nowych doświadczeń. Na kanwie takich doświadczeń opiera się sytuacja liryczna wiersza zatytułowanego *Wędrowiec*:

Wchodzę do poczekalni dworcowej, gdzie  
 duszne powietrze.  
     W kieszeni mam książkę,  
 czyjeś wiersze, ślady natchnienia.  
 Obok, na ławkach, dwóch włóczęgów i pijak  
 [...]  
 Na drugim końcu sali, patrząc gdzieś  
 w górę, w stronę Italii i nieba,

21 Por. M. Lundquist, *Tłumacząc Dzieło Stworzenia*, przekł. Z. Kruszyński, w: „*I cień i światło...*”, s. 59.

siedzi wytworne starsze małżeństwo.

Zawsze byliśmy podzieleni. [...]

Zatrzymuję się na moment,  
niepewny do którego przyłączyć się  
cierpienia.

Wreszcie siadam pośrodku,  
Czytam. Jestem sam, ale nie samotny.  
Wędrowiec, który nie wędruje.  
(*Wędrowiec*, JL, 65).

Poeta operuje paradoksem, potwierdzeniem: „jestem sam, ale nie samotny” oraz „wędrowiec, który nie wędruje”. Bohatera lirycznego ogranicza zamknięta przestrzeń dworca, jednak tak naprawdę możliwe jest podróżowanie w sferze myśli i uczuć<sup>22</sup>. Jest tutaj wędrowcem, poetą w podróży, a nie emigrantem.

Poza tym, ważnym miastem jest w poezji Zagajewskiego Kraków, miasto w którym studiował i w którym mieszka. W eseistycznej książce zatytułowanej *W cudzym pięknie* pierwsze studenckie wrażenia opisał następująco:

Na zewnątrz był komunizm i mróz, a jeśli nie mróz, to dokuczliwa, nieustająca mżawka, która jeszcze bardziej brudziła mury. [...] A jednak miasto było ładne. Lekkość renesansu unosiła je ponad błoto i podłość jesieni, ponad niekończące się *sfumato* mżawki. [...] Ciężkie jak ołów, lekkie jak renesans. [...]

To była moja pierwsza jesień w tym mieście; chłodna i deszczowa jesień. [...] Podziwiałem to miasto, byłem nim zachwycony, ponieważ znajdowałem tu nie przerwana przez wojnę ciągłość życia. Był rok 1963, miałem osiemnaście lat<sup>23</sup>.

Obraz zbudowany na zasadzie kontrastu, historia – ale bez patosu – i melancholijna aura Krakowa składają się na osobną poetykę tego miasta. Trzeba też zwrócić uwagę na słowa: „moja pierwsza jesień w tym mieście”, podkreślające samotność poety.

Podobnie, melancholijnie, o tym mieście wypowiada się podmiot liryczny wiersza *Widok Krakowa*, w którym poeta prowadzi grę z czasem:

Przedemną Kraków, szara dolina.  
Plantami, gęstym tunelem, biegnie  
dziewczyna na wykład, spóźniona.  
[...]

<sup>22</sup> Por. J. Klejnocki, *W obcym mieście*. „Sam, ale nie samotny”, w: tenże, *Bez utopii? Rzecz o poezji Adama Zagajewskiego*, Wydawnictwo Ruta, Wałbrzych 2002, s. 112–113.

<sup>23</sup> A. Zagajewski, *W cudzym pięknie...*, s. 37–38.

Biegnie szybko, lecz się nie przesuwają,  
 wciąż jest w tym samym miejscu  
 (*Widok Krakowa, JL, 76–77*)

*Widok Krakowa* to obraz miasta utkany ze wspomnień z czasów studiów i sprzed emigracji do Paryża w 1982 roku. Ponownie temat ów pojawi się w tomie *Powrót* z 2003 roku, gdy po dwudziestoletnim okresie (e)migracji Zagajewski wrócił do Krakowa. Odkrywanie dobrze znanych sprzed lat zakamarków konfrontowane jest z obrazami współczesności.

Pora na kilka uogólnień. Poezja autora *Jechać do Lwowa* powinna współtworzyć kanon szkolnej edukacji polonistycznej, ponieważ mówi o istotnych problemach współczesnej cywilizacji. Punktem wyjścia jest często konkret, który stopniowo przechodzi w metaforę i symbol. Twórca pokazuje jednostkę uwikłaną we współczesną historię, stąd Lwów bywa przeciwstawiany miastom obcym. W poezji autora *Ziemi ognistej* zaobserwować można przy tym kilka odmiennych spojrzeń na miasto: Lwów jako *genius loci*, obce miasto-moloch i miasto prywatne, czyli Kraków. Wykreowane w poezji Zagajewskiego miejsce znaczące „przechowuje” poeta we wspomnieniach, z kolei obce miasto, jako przestrzeń zamknięta, ukazywana w kontekście egzystencjalnym najczęściej rodzi lęk, a poeta eksponuje w ten sposób poczucie samotności jednostki w wielkim mieście. Sądzić można, że bezpiecznie czuje się w „renesansowym, dumnym mieście”.

## Miejsce(a) Stasiuka

Proza Stasiuka zasługuje na uwagę, ponieważ odwołuje się do ponadczasowych zagadnień egzystencjalnych, pozwala zrozumieć dzisiejszemu czytelnikowi komunizm, stanowi okazję do dyskusji na temat tego, czym jest wolność i tolerancja, poza tym mówi o przemijaniu.

Oto jak bohater *Dziennika okrętowego* wspomina swoje lata szkolne i początki podróżowania:

Wczesne lata siedemdziesiąte... tak, wtedy zaczynała się prawdziwa wolność podróżowania. Ojciec odwoził mnie na dworzec PKS Stadion, wsadzał do autobusu i jechałem prosto na wschód, do dziadków, do podlaskiej wsi rozłożonej na wysokiej skarpie nad Bugiem (*Dzo, ME, 132*).

Oczywiście wyprawy na Podlasie nie odbywały się tylko w poszukiwaniu korzeni, ale także z tej przyczyny, że podróże na Zachód były niemożliwe. Bohater *Dziennika...* za sprawą synestezji kreśli miasta widziane oczyma wyobraźni, z perspektywy żyjącego za żelazną kurtyną ucznia komunistycznej szkoły:



Paryż był szarobłękitny. Londyn lekko zielonkawy, Madryt brązowy z oliwkowym odcieniem. Wiedeń chyba czerwony, wpadający w róż. Berlin na pewno bury. W dzieciństwie nie tylko samogłoski mają swoje kolory. Właściwie wszystkie rzeczy, zwłaszcza te nigdy nie widziane, emanują tajemniczym blaskiem (*Dzo, ME*, 131).

Pisarz często podkreśla w taki sposób różnice między Wschodem a Zachodem, zwracając uwagę, że doświadczenie komunizmu sprawiło, że na Zachodzie postrzegani jesteśmy jako outsiderzy ze Wschodu. W jego pisarstwie interesująca okazuje się jednakże „przemiana prowincjonalizmu z kompleksu w świadomą strategię”<sup>24</sup>.

W *Opowieściach galicyjskich* Stasiuk także kreuje wizerunek pisarza outsidera, który wybiera ucieczkę z centrum na obrzeża: do Beskidu Niskiego<sup>25</sup>. Peryferyjność nie jest i w tym przypadku kompleksem, prozaik opuszcza centrum i jednocześnie odrzuca „kompleks barbarzyńcy”<sup>26</sup>.

Jednak tereny pogranicza, które mają być ucieczką z wyniszczającego psychikę miasta, nie uzdrawiają. W tym pejzażu żyją ludzie biedni, wyniszczeni przez alkoholizm, zmagający się z utratą pracy. Ich portrety i historie złożyły się na opowieści tworzące cykl<sup>27</sup>, którego akcja rozgrywa się w czasie transformacji ustrojowej. Zmiany historyczne, a wraz z nimi społeczno-obyczajowe wymusiły aktywność adaptacyjną mieszkańców, którzy do tej pory żyli w symbiozie z naturą.

Pisarz antropomorfizuje naturę, zbliżając ją ku człowiekowi, ukazuje ludzkie bytowanie utrwalone w rytuałach codzienności podobnych w swoim trwaniu do porządków natury, kreuje możliwe światy rzeczy z właściwym im cyklem narodzin i rozpadu.

Opowieści o bieszczadzkiej codzienności z końca świata układa w serię obrazów rzeczywistości postrzeganej jako jedność kulturowo-cywilizacyjna powstała z wymieszania wysokich i niskich obiegów, a także jedność porządków natury, wśród których porządek powszedniego ludzkiego istnienia jest tylko jednym z wielu. W ujęciu Stasiuka nie jest to jedność ani doskonała, ani dążąca do zhierarchizowanej, ustrukturyowanej aksjologicznie, doskonałości<sup>28</sup>.

24 E. Dutka, *Pytania o Europę „zwaną Środkową” w pisarstwie Andrzeja Stasiuka*, w: *taż, Próby topograficzne. Miejsca i krajobrazy w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014, s. 212.

25 Zob. P. Czapliński, *Mapa, córka nostalgii*, w: *tenże, Wzniośle tęsknoty. Nostalgie lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001, s. 117.

26 P. Czapliński, *Barbarzyńca na zagrodzie. Podróż do Niemiec i polska dusza*, „Tygodnik Powszechny” 2007, nr 42, s. 24.

27 *Opowieści galicyjskie* doczekały się adaptacji filmowej: *Wino truskawkowe* (2008), reż. Dariusz Jabłoński.

28 H. Gosk, *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej*, Świat Literacki, Izabelin 2002, s. 142.

*Miejsce* nie jest w tym względzie wyjątkiem, jest celową strategią cechującą prozę Stasiuka, *Opowieści galicyjskie* zbudowane są bowiem na antynomiach: poszukiwanie wewnętrznego ładu i harmonii zderza się z degrengoladą popegeerowskich wsi i wątkami obyczajowymi<sup>29</sup>.

Fabuła opowiadania *Miejsce* opiera się na zdarzeniach rozgrywających się po 1989 roku przeplatanych zdarzeniami fikcyjnymi, będącymi snuciem opowieści o przeszłości (o cerkwi, ludziach zamieszkujących w przeszłości pogranicze, łemkowszczyźnie, wielokulturowości i historii). Stasiuk pokazuje w ten sposób tradycję i obyczajowość ludową, a przede wszystkim kulturę, która żyła swym własnym życiem, bez świadomości bycia kulturą. Zaznaczyć też trzeba, że przedstawione w opowiadaniu zdarzenia fikcyjne są prawdopodobne, szczególnie te o randze pozaliterackiej, czyli historycznej.

Jak wiadomo, przełom XX i XXI wieku oznacza także zjawisko globalizacji kultury, które jest zagrożeniem dla autentyczności kultury dawnej. Stąd ważną cechą prozy Stasiuka jest nostalgia za światem, który minął. W *Opowieściach galicyjskich* pisarz dąży do zwięzłości wywodu poprzez ograniczanie refleksji do spostrzeżeń pozornie najprostszych. Jego bohater stwierdza: „miejsca nie można przenieść” (*M, Og*, 35), pozostaje niezmiennie, żyje we wspomnieniach, mimo że:

Bardzo szybko się uwinęli. W dwa miesiące. Pozostał prostokąt szarej, gliniastej ziemi. W lesistym i bezludnym pejzażu ta nagość wygląda jak płatek zdartej skóry. W przyszłym roku, pierwszy raz po dwustu latach, wyrosnie tutaj trawa. Albo raczej pokrzywy – one najprędzej zjawiają się w miejscach porzuconych przez ludzi.

– Co tu było? – zapytał mnie mężczyzna [...]

– Cerkiew – odpowiedziałem

– I co się stało?

– Nic. Zabrali ją do muzeum.

– Całą?

– Całą, ale po kawałku [...]

– Szkoda – powiedział.

– Tak – odmruknąłem. (*M, Og*, 29)

<sup>29</sup> Podczas spotkania z Andrzejem Stasiukiem, które odbyło się w Uniwersytecie Rzeszowskim 24 kwietnia 2014 r. w ramach sympozjum, pisarz zapytany czy *Opowieści galicyjskie* są zbiorem opowiadań, czy powieścią odpowiedział następująco: „Trudno to rozpoznać, bo teksty, które złożyły się na tę książkę, były pisane na początku jako portrety ludzi z prowincji, z upadających PGR-ów i w pewnym momencie się przemieniły w prozę literacką z realizmem psychologicznym [...]. Rzeczywiście, nie bardzo wiadomo, czym jest ta książka. Jest w niej jakaś fabuła, ale czy jest to już powieść, czy jednak wciąż reportaż? Nie wiem. To jest hybryda – jak cała współczesność”. *Dzikość lektury. Spotkanie z Andrzejem Stasiukiem*, w: *Miejsca, ludzie, opowieści. O twórczości Andrzeja Stasiuka. Studia i szkice*, red. M. Rabizo-Birek, M. Zatorska, D. Niezgodna, Wydawnictwo URz, Biblioteka „Frazy”, Rzeszów 2018, s. 20.

Zwraca uwagę swoista oszczędność słowa, cechująca kulturę ludową, w której duże znaczenie mają gesty, praktyki sakralne, elementy ikoniczne. Najważniejsze jest jednak tytułowe miejsce, narrator-bohater konstatuje: „Pomyślałem sobie, że mężczyzna, zapewne przez przypadek, sfotografował przestrzeń, w której znajdował się ikonostas. Teraz była opróżniona z kształtów, lecz wypełniało ją światło” (*M, Og, 31*). To doświadczenie nazwać można fenomenologią „ducha miejsca”. Jak wiadomo, *Genius loci* to doświadczenie przestrzeni, którą wypełniają rzeczy nieuchwytnie i niedostrzegane wcześniej.

Oto zakończenie opowiadania:

Nie jestem miłośnikiem ruin. Ale wizja odnowionej świątyni stojącej pomiędzy innymi domami i sprzętami tak samo wyjętymi z ich czasu i miejsca ma w sobie skazę jednowymiarowości. Badacze owadzych nogów będą się spierać o rutenizację albo latynizację fryzów i przedstawień. Barok będzie szedł o lepsze z bizantyjskością, policzone zostaną proporcje i ktoś ostatecznie ustali typ i czystość bryły. Lecz miejsca nie można przenieść. Miejsce nie ma wymiarów. Jest punktem i nieuchwytną przestrzenią. Dlatego wciąż nie mam pewności, czy rzeczywiście ją zabrano.

Mężczyzna zamknął futerał aparatu.

– A w którym miejscu było wejście? – zapytał.

– Tu. Stoi pan na progu (*M, Og, 35*)

*Miejsce* to opowieść o przemijaniu i o wsi, która istnieje tylko w pamięci. Oto wymowny fragment opowiadania: „stary człowiek wskazywał miejsca, gdzie stały domy, wymieniał imiona, opowiadał okruchy jakichś zdarzeń” (*M, Og, 34*). Pisarz zwraca uwagę na zróżnicowanie etniczne terenów pogranicza, jednak nie przedstawia tego w ujęciu stereotypowym: „swoi – obcy”. Jeśli sygnalizuje takie przeciwstawienie, to ma ono charakter kontekstowy, zależny od konkretnego kontekstu znaczeniowego – historycznego, społecznego i kulturowego<sup>30</sup>. Sygnalizuje, że grupę etniczną Łemków wyróżnia deklarowane poczucie odrębności, w tym określone elementy kultury, jak budownictwo czy strój<sup>31</sup>. Zdaje sobie sprawę, że piękno ziem pogranicza, ale także i symbioza kultur są zagrożone.

„Im obraz dalej sięga w przeszłość, tym jego kolory, kształty i zdarzenia bardziej przypominają alegorie i symbole” (*M, Og, 31*) – powiada narrator opowieści. Za sprawą metaforyzacji języka zostają przekroczone granice dosłowności i realizmu, ważne jest rozumienie symboliczne, które potwierdza związki prozy Stasiuka z opowiadaniem Brunona Schulza.

<sup>30</sup> Zob. Z. Benedyktowicz, *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000, s. 30.

<sup>31</sup> Por. R. Reinfuss, *Łemkowie jako grupa etnograficzna*, „Prace i Materiały Etnograficzne”, t. 7, 1948/1949, s. 71 i nast.

Fascynację Wschodem i obecność dyskursu o przemijaniu potwierdza także jedna z najnowszych książek Stasiuka powieść hybryda *Wschód*. Opublikowana w 2014 roku eseizowana proza jest wspomnieniem z podróży po wschodniej Polsce i z wyprawy do Rosji, Mongolii i Chin. Jej fabuła zawiązuje się podobnie jak opowiadanie *Miejsce* – to również wschodnia Polska w okresie transformacji ustrojowej:

Minionego lata Dżery kupił wyposażenie sklepu z pegeeru. Wszystko: lady, półki, jakieś gablotki i starodawną wagę z szalkami i wskazówką wędrującą za szkiełkiem. Ładowaliśmy ten komunistyczny zabytek na klepisko stuletniej łemkowskiej chałupy[...], cudem przeżyłej we wsi, z której zniknęły wszystkie domy. Przepadło, rozpadło się, poszło z dymem, sześćdziesiąt cztery chałupy. [...] przetrwała jedna i teraz upychaliśmy do jej wnętrza komunistyczne resztki. [...] Ładowaliśmy. Drewno i sklejka były tłuste od dotyku rąk i rzeczy, nasiąknięte zapachami i ciężkie. Życie w nie weszło i zastygło. Warstwy życia: łemkowszczyzna, komunizm i teraz my, spoceni od tego ciężaru (*W*, 7; 11–12).

Stasiuk sytuuje bohaterów w lokalnych przestrzeniach, posługuje się idiolektami, by uwiarygodnić prezentowany wycinek przestrzeni. Geograficzny wymiar i zakres przestrzeni wyznaczają nazwy miejscowe. Narrator-bohater *Wschodu* znajduje się w drodze, dzięki temu poznajemy wybrane miejsca, krajobrazy i spotykanych podczas podróży ludzi. Obserwuje przyrodę, najczęściej nieskażoną przez cywilizację.

Wymowny jest na przykład obraz podróży bohatera przez Podkarpacie, towarzyszy mu bowiem słuchanie i śpiew godzinek. „Śpiewam, by przywołać pamięć swoich babek i dziadków” (*W*, 93) – powiada. Liturgia godzin zawiera teksty modlitw kanonicznych śpiewanych na jutrznię, prymę, tercję, sekstę, nonę, nieszpory i kompletę. W powieści dzięki intertekstualnej grze znalazły się strofy śpiewane o świcie: „zaczniście wargi nasze, chwalić pannę świętą...” i w trzeciej godzinie dnia: „tyś krzak Mojżeszów, boskim ogniem gorejąca...”. Pisarza fascynuje ów odchodzący świat, gdy na prostych ludzi „spływał [...] dar poezji” (*W*, 93–94). W dziele zwracają uwagę zabiegi intertekstualne, w tym aluzje do *Księgi Wyjścia*: „I matka, i ojciec opuścili swoje wsie w ramach wielkiej wędrówki wyklętych ludów. Zostali wywiedzeni z domu niewoli” (*W*, 25).

Nietrudno zauważyć, że Stasiuk z nostalgią pisze o czasie przeszłym. Ważne są więc w utworze opisy spotkań z matką żyjącą w świecie, który pisarz uważa za bliiski, jednak bezpowrotnie utracony i zamknięty. Jak podkreśla Bernadetta Darska:

Opowieści Stasiuka towarzyszy słowo „schylek”. [...] Umiejętność zauważania następującego końca wydaje się niewypowiedzianym wprost, istotnym postulatem tej książki. Stasiuk przecież niepokoi się, czy w kontekście przyszłości przetrwa pamięć i czy nie odetniemy się od tego, co było, na tyle mocno, że przestaniemy zauważać

przeszość. Pisarz znakomicie niuansuje te kwestie, stawiając siebie w centrum, ale i poddając własne doświadczenia dyskretnej uniwersalizacji<sup>32</sup>.

Takie myślenie można śledzić obserwując bohatera w podróży. Stasiuk ukazuje bowiem nomadyczny wymiar istnienia, człowieka w ruchu, który jednak wraca do miejsc ważnych, ale też podróżuje na Wschód w celu przepracowania komunizmu. Z tego względu *Wschód* poświęcony jest podróży po Rosji, Chinach i Mongolii. Nie jest zatem kontynuacją cyklu utworów o Europie Środkowej (*Jadąc do Babadag*, 2004, *Fado*, 2006), lecz opowieścią o peryferyjnych zakątkach kontynentu. Stasiuk odchodzi zresztą od terminu Europa Środkowa pojmowanego jako „wspólnota losu i kultury” (*Dzo, ME, 106*). Towarzyszy mu jednak obecne we wcześniejszych utworach stereotypowe przeciwstawienie Wschód – Zachód. Mianowicie, Wschód to Słowiańszczyzna, a Zachód to inność/obcość<sup>33</sup>. Podróż Stasiuka to także podróż w głąb siebie. Przywołajmy fragment rozmowy z matką: „Synku, chciałabym, żebyś na Zachód jeździł, mówi. Mama, jak ja mam na Zachód jeździć? Z tej nadbużańskiej równiny? Z tych piasków, w które waliły pioruny? Z tych wądołów ze stojącą zielonkawą wodą?” (*W, 55*).

Zainteresowanie Wschodem, to czym jest, jak jest rozumiany i na czym polega jego „inność” w rozmowie z Piotrem Brysaczem tłumaczy Stasiuk następująco:

Bo na Wschodzie w ogóle umysł lepiej działa. Ma więcej miejsca. Tak mi się wydaje. Jednych przeraża ta otchłań, a mnie nastraja medytacyjnie. Step [...] to jest coś w rodzaju zmaterializowanej religii. [...] Tam rzeczywiście jest większa zgoda, by się rozpuścić w tej przestrzeni – nawet jak ona skrywa jedynie pustkę. A może właśnie dlatego<sup>34</sup>.

Stasiuk podróżuje coraz dalej na Wschód, by odnaleźć „pożywkę dla wyobraźni”, by kontemplując przestrzeń rozmyślać o przemijaniu, by podjąć próbę uporania się z demonami przeszłości i pokazać wieloaspektowo uwikłanie Polaków żyjących w PRL-u w komunizm. Rosja „była wszędzie, w radiu, w czarno-białym telewizorze, w gazetach, w atmosferze”, ale tak naprawdę nikogo nie interesowała. Pisarz stara się dziś „dotknąć Rosji”, ale – nie w Moskwie i Petersburgu, tylko „na krańcach imperium, gdzie przybyszowi trudniej zamydlić oczy”<sup>35</sup>. Poza tym, ciąg-

32 B. Darska, „*Wschód*” Andrzeja Stasiuka, <https://kultura.onet.pl/recenzje/wschod-andrzeja-stasiuka-recenzja/q6ty942> (dostęp 16.09.2017).

33 Zob. E. Dutka, dz. cyt., s. 208–209.

34 A. Stasiuk, *Rozbić namiot na Gobi, patrzeć jak Bug płynie...*, w: *Patrząc na Wschód. Przestrzeń, człowiek, mistycyzm*, pytał P. Brysacz, Fundacja Sąsiedzi, Białystok 2013, s. 15.

35 Zob. D. Nowacki, *Stasiuk węży na Wschodzie*, [http://wyborcza.pl/1,75410,16649423,Stasiuk\\_weszy\\_na\\_Wschodzie\\_NOWA\\_KSIAZKA\\_.html](http://wyborcza.pl/1,75410,16649423,Stasiuk_weszy_na_Wschodzie_NOWA_KSIAZKA_.html) (dostęp 16.09.2017).

nie go coraz dalej na Wschód, ponieważ: „Rosja była źródłem, ale to Chiny miały stać się falą, która zaleje świat. Dlatego musiałem tam pojechać, żeby zobaczyć, w co zmienia się komunizm, którego byłem dzieckiem” (W, 214).

Ironizuje na temat konsumpcjonizmu, ale ma świadomość, że poddaliśmy się kiczowi i tandecie:

Ten Lewiatan świata zdąża do chwili, gdy z różowego plastiku, z gumy i folii będzie w stanie wyprodukować nasze myśli i sny (W, 234).

Same Chiny ciekawiły mnie umiarkowanie. Były za stare, zbyt skomplikowane, by szczerze się nimi zainteresować. Przerastały mnie pod każdym względem, ale zdradzały mi moją przyszłość. Były najstarsze na świecie i dlatego najlepiej wiedziały, co się stanie (W, 235).

Pamiętamy podobne przeciwstawienie ducha Europy Środkowej „zmaterializowanemu Zachodowi”:

Być może tak będzie wyglądała przyszłość. Nasze ojczyzny, nasze kraje znikną jako duchowe, kulturowe punkty odniesienia. Zniknie Polska, znikną Włochy, zniknie Francja. Dlaczego nie? Coraz więcej rzeczy znika i coraz więcej pojawia się nowych. Zostanie Fiat, Coca-Cola, Microsoft, Nike i Johny Walker. Potem i Fiat i Ford znikną, zniknie nawet Nokia i nastaną ich przyszłe doskonalsze wcielenia, do których będziemy się modlić, prosząc o pociechę i nadzieję. Bardzo możliwe, że właśnie w ten sposób Zachód nareszcie połączy się ze Wschodem. Bezdomność duchowych emigrantów stanie się na koniec wspólnym domem<sup>36</sup>.

Otóż, coraz trudniej o wybór między kulturą duchową i materialną, wiernością i wygodą, życzliwością i obojętnością. Do tego typu konstatacji potrzebna jest jednak otwarta przestrzeń, a przekraczanie granic jest także symbolem wolności. Poza tym przemieszczanie się w poszukiwaniu nowego, ale i powroty do miejsc znanych, które pod nieobecność zdążyły się zmienić, to cecha charakterystyczna obserwowania świata przez Stasiuka<sup>37</sup>.

W przywoływanych tutaj opisach krajobrazów pochodzących z prozy podróżnej Stasiuka wynika, że narrator jego fabuł umiejscowiony jest zawsze w określonej przestrzeni, która jest miejscem konkretnym, charakteryzowanym topograficznie. Twórca skupia się przy tym na wybranych szczegółach opisywanych miejsc posługując się często synestezją. Pisarz pośrednio mówi też, że tolerancja oznacza poszanowanie poglądów i zachowań innych.

<sup>36</sup> A. Stasiuk, *Fado*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2006, s. 96–97.

<sup>37</sup> B. Darska, dz. cyt.

## Podsumowanie

Wybrane utwory Zagajewskiego i Stasiuka pokazują poetę w podróży i pisarza w podróży. Zasadnicze różnice polegają na odmiennym spojrzeniu twórców na przestrzeń. Miejsca Zagajewskiego to zamknięta przestrzeń miasta, natomiast peryferia Stasiuka pokazane są jako przestrzeń otwarta. Kolejne ważne tropy interpretacyjne dotyczą doświadczenia migracji i doświadczenia komunizmu. Mianowicie, doświadczenie migracyjne w poezji Zagajewskiego powiązane jest z problematyką wspomnienia i pamięci oraz wyobcowania, natomiast doświadczenie podróży na Wschód w prozie Stasiuka motywowane jest mierzaniem się z doświadczeniem komunizmu, a jego podróż po wschodniej Polsce jest także nostalgiczną opowieścią o przemijaniu.

Obydwaj twórcy poruszają problemy szczególnie ważne na przełomie XX i XXI wieku, gdy migracja traktowana jest jako doświadczenie generacyjne. Zamiast konkluzji przywołajmy fragment eseju Stefana Symotiuka:

Istnieją „epoki czasu” i „epoki przestrzeni”. [...] W jakiej epoce żyjemy? Sądząc po pazerności wędrowniczej, po tym, że ludzkość poddała się ogromnej lawinie nomadyzmu turystycznego, że przenosi się z miejsca na miejsce, aby gdzieś w symbolicznych okolicach po prostu trochę „pobyć” – żyjemy w epoce przestrzeni. [...] Krzątamy się w panicznym pośpiechu, dążąc do czegoś w sposób przypominający ucieczkę. Nie mamy czasu na kontemplację czasu<sup>38</sup>.

## Bibliografia

- Benedyktowicz Zbigniew, *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- Czapliński Przemysław, *Barbarzyńca na zagrodzie. Podróż do Niemiec i polska dusza*, „Tygodnik Powszechny” 2007, nr 42, s. 24.
- Czapliński Przemysław, *Kontury mobilności*, w: *Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku*, red. Przemysław Czapliński, Renata Makarska, Marta Tomczok, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2013, s. 16.
- Czapliński Przemysław, *Mapa, córka nostalgii*, w: Przemysław Czapliński, *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie lat dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001.
- Darska Bernadetta, „Wschód” *Andrzeja Stasiuka*, <https://kultura.onet.pl/recenzje/wsход-andrzeja-stasiuka-recenzja/q6ty942> (dostęp 16.09.2017).
- Dutka Elżbieta, *Pytania o Europę „zwaną Środkową” w pisarstwie Andrzeja Stasiuka*, w: Elżbieta Dutka, *Próby topograficzne. Miejsca i krajobrazy w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2014.

38 S. Symotiuk, *Miejsce i czas*, w: *Genius loci...*, s. 120.

- Genius loci. Studia o człowieku i przestrzeni*, red. Zbigniew Kadłubek, Wydawnictwo Fa-art, Katowice 2007.
- Gosk Hanna, *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej*, Świat Literacki, Izabelin 2002.
- Klejnocki Jarosław, *W obcym mieście. „Sam, ale nie samotny”*, w: Jarosław Klejnocki, *Bez utopii? Rzecz o poezji Adama Zagajewskiego*, Wydawnictwo Ruta, Wałbrzych 2002.
- Kronenberg Anna, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2015.
- „I cień i światło...”. *O twórczości Adama Zagajewskiego*, red. Anna Czabanowska-Wróbel, Wydawnictwo a5, Kraków 2015.
- Mazur Elżbieta, *Kilka uwag o pięknie praktycznym (na przykładzie poezji przełomu XX i XXI wieku inspirowanej malarstwem Jana Vermeera van Delft)*, w: *Dyskursy pogranicza. Wektory literatury*, red. Jolanta Pasterska, Zenon Ożóg, Wydawnictwo URz, Rzeszów 2019.
- Miejsca, ludzie, opowieści. O twórczości Andrzeja Stasiuka. Studia i szkice*, red. Magdalena Rabizo-Birek, Matylda Zatorska, Damian Niezgodą, Wydawnictwo URz, Biblioteka „Frazy”, Rzeszów 2018.
- Nowacki Dariusz, *Stasiuk węszy na Wschodzie*, [http://wyborcza.pl/1,75410,16649423,Stasiuk\\_weszy\\_na\\_Wschodzie\\_\\_NOWA\\_KSIAZKA\\_.html](http://wyborcza.pl/1,75410,16649423,Stasiuk_weszy_na_Wschodzie__NOWA_KSIAZKA_.html) (dostęp 16.09.2017).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Język polski. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r., Dz.U. z dnia 2 marca 2018 r., poz. 467.
- Podstawa programowa przedmiotu język polski. IV etap edukacyjny. Zakres podstawowy i rozszerzony*, w: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz.U. z 2009 r. Nr 4.
- Reinfuss Roman, *Łemkowie jako grupa etnograficzna*, „Prace i Materiały Etnograficzne”, 1948/1949, t. 7, s. 71 i nast.
- Rybicka Elżbieta, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków 2014.
- Stasiuk Andrzej, *Dziennik okrętowy*, w: Jurij Andruchowycz, Andrzej Stasiuk, *Moja Europa. Dwa eseje o Europie zwanej Środkową*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2000, s. 77.
- Stasiuk Andrzej, *Fado*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2006.
- Stasiuk Andrzej, *Opowieści galicyjskie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Stasiuk Andrzej, *Rozbić namiot na Gobi, patrzeć jak Bug płynie...*, w: *Patrząc na Wschód. Przestrzeń, człowiek, mistycyzm*, pytał Piotr Brysacz, Fundacja Sąsiedzi, Białystok 2013.
- Stasiuk Andrzej, *Wschód*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2014.



Zagajewski Adam, *Dwa miasta*, Biblioteka Zeszytów Literackich, Oficyna Literacka, Paryż–Kraków 1991.

Zagajewski Adam, *Jechać do Lwowa i inne wiersze*, Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa 2009.

Zagajewski Adam, *Solidarność i samotność*, Fundacja Zeszytów Literackich, Warszawa 2002.

Zagajewski Adam, *W cudzym pięknie*, Wydawnictwo a5, Kraków 1998.

Zagajewski Adam, *Ziemia ognista*, Wydawnictwo a5, Poznań 1994.

---

Elżbieta Mazur

## Literackie podróże, czyli o przestrzeni i miejscu w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku (na przykładzie poezji Adama Zagajewskiego i prozy Andrzeja Stasiuka)

### *Streszczenie*

Artykuł dotyczy problemów tożsamości, poetyki miejsca i migracji oraz podróży w poezji Adama Zagajewskiego z tomów *Jechać do Lwowa* (Londyn 1985) i *Ziemia ognista* (Poznań 1994) oraz w prozie Andrzeja Stasiuka na przykładzie opowiadania *Miejsce* (*Opowieści galicyjskie*, Kraków 1995) i powieści *Wschód* (Wołowiec 2014). Autorka, odwołując się do wybranych tekstów obydwu twórców, prezentuje sposoby ukazywania przestrzeni w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku naznaczonej doświadczeniem migracji i komunizmu. Szkic analityczno-interpretacyjny zawiera także uwagi związane z organizacją procesu dydaktycznego, ponieważ omawiane tutaj utwory mogą być inspiracją do mówienia o procesach migracyjnych i wielokulturowości na lekcjach języka polskiego w szkole średniej.

**Słowa kluczowe:** poetyka miejsca, przestrzeń w literaturze, podróż, migracja, tożsamość, komunizm

## Literary travels: about space and place in Polish literature of the late 20<sup>th</sup> and early 21<sup>st</sup> centuries (as seen in the poetry of Adam Zagajewski and the prose of Andrzej Stasiuk)

### Summary

The article deals with the problems of identity, poetics of place, migration and travel in Adam Zagajewski's poetry, in the volumes: *Going to Lvov* (London 1985) and *The Land of Fire* (Poznań 1994); as well as in Andrzej Stasiuk's prose: the short story *Place* (*Tales of Galicia*, Kraków 1995) and the novel *The East* (Wołowiec 2014). The author, in invoking selected texts by the above artists, presents ways of portraying space in Polish literature of the late 20<sup>th</sup> and early 21<sup>st</sup> centuries, marked by the experiences of migration and communism. This analytical and interpretative study also includes remarks concerning the organisation of the teaching process, as the works discussed here may be used as inspiration for discussions related to migration processes and multiculturalism during Polish language lessons at high school levels.

**Keywords:** poetics of place, space in literature, travel, migration, identity, communism

**Elżbieta Mazur**, dr hab., prof. UR – literaturoznawczyni, dydaktyk literatury, pracuje w Instytucie Polonistyki i Dziennikarstwa Uniwersytetu Rzeszowskiego; zainteresowania badawcze: poezja XX i XXI wieku, ekfrazy, podróżopisarstwo, teksty kultury w edukacji polonistycznej, glottodydaktyka; autorka książek: „*Rozpoznania*”. *O twórczości poetyckiej Emila Granata* (2001), *Oswajanie nowoczesności. Poezja i krytyka Zbigniewa Bieńkowskiego* (2015) oraz kilkadziesiąt artykułów i recenzji; redaktorka i współredaktorka czterech tomów zbiorowych, m.in.: *Tradycje literatury polskiej XX wieku. Rozprawy i szkice* (2010), *Literatura współczesna w edukacji polonistycznej*, t. I, *Analizy i (re)interpretacje* (2017).

# **ZMIANY I PRZEZWYCIĘŻANIE PROBLEMÓW**



**Iwona Morawska\***

 <https://orcid.org/0000-0001-7866-2272>

## The literary and cultural education of “screen readers”. Reflections inspired by the new core curriculum and more

*Literature lessons, as proposed by hermeneutics of H.G. Gadamer, P. Ricoeur and J. Tichner, should pose questions about the presence of values in works of literature, about truth and falseness, about our relationships with transcendence, about the modes of existence in the world, about the understanding of others. What becomes important during lessons is discussion and dialogue, joint yet individual answer to the question of what a text says to me, and what it symbolises for me. That entails the authenticity of existence in the world, the creation of own existence.”*

Stanisław Bortnowski<sup>1</sup>

The current transformations in the Polish school system triggered by the 2017 new core curriculum<sup>2</sup> fit the trend of contemporary discussions and disputes con-

---

\* Ph.D. hab., Marie Curie Skłodowska University, Faculty of Humanities, Department of Polish Teaching and Education Innovation, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4a, 20-031 Lublin, iwomorawska@gmail.com

- 1 S. Bortnowski, “Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury”, in: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak (eds.), vol. III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, p. 283. [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish].
- 2 *Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum of kindergarten upbringing and the core curriculum of general education for primary schools, including for pupils with minor or severe mental disabilities, general education for trade 1<sup>st</sup> degree schools, general education for special schools preparing for professional work, and general education for post-high school schools* (Journal of Laws of 2017, Item 356, pp. 59–70).

cerning education, which by being the subject of interdisciplinary studies is often discussed in strict reference to the reality in which it is designed, fulfilled, and evaluated.<sup>3</sup> As Tadeusz Miczka aptly noted, there has been a continuing dispute on whether education is a tool used for taming reality or rather for creating, altering or modelling it. He argued that both opinions have as many opponents as proponents, and that is why in the education-upbringing practice there exists, or at least there should exist, a compromise between the two approaches.<sup>4</sup> That assumption is aligned with the notion of education and the school as an entity which can influence the development of young people in many dimensions:

School occupies within the social landscape a unique place, even if it has already been deprived of its leading role in creating social imagination. It is probably the last body which gathers the representatives of all social groups and cultures, where discussions are held (...) on the meanings and values of collective life, where those meanings can be juxtaposed, and where through that juxtaposition new meanings may arise.”<sup>5</sup>

People have stressed that with the spread, competitiveness and popularity of the new media and virtual reality, school education is still important in the process of life initiation for the existing culture, inherited as the mother culture, but which is also experienced as one which is universal, global, and related to all humans (which entails the functions traditionally assigned to school: adaptation and formation, reconstruction, and emancipation functions). Despite many critical remarks directed at school (some more justified than others), it would be difficult to deny that the knowledge gained through it and the related key skills, attitudes, competences, perceptions, and manners of evaluating the world may and should fulfil the role of a “compass” for young people in their later lives, which they will be able to use to consciously, mindfully, independently and responsibly move through the complicated, hybrid, multidimensional world.<sup>6</sup> This is extremely important,

---

3 Vide A. Waško, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania* <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawaprogramowa.pdf> [accessed on: 15.10.2017]; J. Żurek, “Szkola na fundamentach”, *Głos Nauczycielski* 2017, issue 7; K. Biedrzycki, “Szkola jak z ‘Ziemi obiecanej’”, *Gazeta Wyborcza* 2016, 25–26.06.2016. Vide also: *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, R. Nowakowska-Siuta (ed.), Impuls, Krakow 2014.

4 T. Miczka, “Glokalizacyjne i multimedialne horyzonty współczesnej edukacji”, in: *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria – praktyka – oddziaływanie*, M. Sokołowski (ed.), Oficyna Wydawnicza “Kastalia”, Olsztyn 2003, p. 17.

5 T. Szukdlarek, *Media: szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Impuls, Krakow 2009, pp. 113–114.

6 B. Mika, “Nowoczesna szkoła – ponowoczesny uczeń”. Wychowanie do uczestnictwa w kulturze jako wyzwanie edukacyjne w erze globalizacji”, in: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, headed by Wiesława Korzeniowska, Impuls, Krakow 2001.

particularly now, since as of the 2017/2018 school year the new system of Polish school education has been introduced, which entails systemic-curricular solutions. That means there is a need to once again re-evaluate previously utilised teaching strategies, including those of Polish philological education. It should be stressed that every promise of change<sup>7</sup> naturally offers hope that the existing solutions will be improved. That hope is usually accompanied by the realisation of the necessity of transformations, innovation, and reconstruction in almost every domain of a society's life to modernise and improve it.<sup>8</sup> This often triggers questions directed for common consideration, which originate in researchers who study the changes in culture, community life, and education: What would culture be worth without changes, turns, crises, or without establishing new trends for going forward...?

The main feature of today's world is the state of constant reform: the incessant re-reforming of education without seeing it through. (...). The lack of consistence in fulfilling new reforms and a lack of training for teachers results in chaos or passive opposition, i.e. remaining in inherited habits or the convenient yielding to pupils' emotions.<sup>9</sup> (...) A reform is supposed to release children and teenagers from the burden of unnecessary knowledge useless in their development. It is supposed to change learners' habits, shift focus from the material onto learners and their development, lead teachers from their subject-centred classifications, teach them cooperation, i.e. joining the efforts of teachers of various subjects together to build a coherent vision of the world and integral personalities of learners."<sup>10</sup>

There are completely contrary positions on this indicated problem which are difficult to overlook. These are often an expression of deep scepticism and aversion to the never-ending attempts at "correcting" and "improving" the school system. These attitudes are the result of the fact, as indicated in recent history, that reforms, of education in particular, despite the entailed confusion, amount of effort, and considerable costs, usually only slightly corresponded to society's expectations

7 *Dobra Szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi.* Ministry of National Education, <http://reformaedukacji.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/broszura-dobraszkoła-plik-internetowy.pdf> [accessed on: 15.12.2017].

8 Vide, e.g.: B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, UMK, Toruń 2003; R. Schulz, *Kształcenie dla innowacji dydaktycznych*, UMK w Toruniu, Toruń 1992; *Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*. Vol. 2, *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, headed by B. Śliwerski, Impuls, Krakow 2007.

9 B. Chrzastowska, "Szkoła w zapaści czy ożywienie", *Polonistyka* 2013, issue 3, p. 3.

10 B. Chrzastowska, "Czego Jaś się nie nauczył...", in: *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, M. Kujawska (ed.), UAM, Poznań 2001, p. 73. Vide also "Edukacja polonistyczna w perspektywie najnowszych zmian. DYSKUSJA PANELOWA", in: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, M. Karwatowska, L. Tymiak (eds.), UMCS, Lublin 2017.

and hopes for a real improvement of the quality of education and the results of the work of schools.<sup>11</sup> That has led many to believe that all changes in education continue to lead in the wrong direction, that they cost too much, that they offer little in return, that they constitute an element of ideological and political battles, or that for many other reasons “they harm the school system.”<sup>12</sup> Not wishing to deny anyone the right to air such opinions, I find it difficult to disagree with the fact that... “fortunately the school system is not created solely by curricula and textbooks (not even the core curriculum – note by I.M.), but living and thinking people: teachers and pupils.”<sup>13</sup> They must, however, have a good understand of what the designed changes are to consist of, as many specialists in the field have stressed. (...) **A teacher cannot be an obedient executor of someone else’s ideas. They must be the co-creators of “the new thing”. They have to want to identify with “the new.”**<sup>14</sup> Barbara Myrdzik spoke in a similar vein stressing that

(...) one cannot forget about the need to create conditions which can help teachers feel as the CREATORS OF THE REFORM (...) they should have the sense of real freedom from any mandates, directives, guidelines, (...) Only when teachers stop being afraid of the risk of personal liability for the shape of the undertaken educational activities, will they be able to ensure subjectivity.<sup>15</sup>

When discussing the issue of teaching literature and culture to 4–8<sup>th</sup> graders (in 2017) in the context of the statement quoted, it would be difficult to deny that good changes, innovations, and modernisations are necessary for the school system even if these entail sometimes controversial, decisions, or other unknown risks. What is important is to be always guided by the thought that:

The need to introduce changes improving education, including in terms of teaching language and the mother tongue, does not relieve us of our obligation to indicate those areas of Polish philological education which constitute a point of reference for innovations. An improvement-oriented change is meaningful only if permanent

11 Vide Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Universitas, Krakow 2014.

12 Vide, e.g.: K. Biedrzycki, “Szkoła jak z ‘Ziemi obiecanej’”, *Gazeta Wyborcza* 2016, 25–26.06.2016, p. 23. J.S. Żurek, “Szkoła na fundamentach”, *Głos Nauczycielski* 2017, issue 7.

13 B. Chrzęstowska, *Słowo wstępne do: Programu liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum*, Warsaw 1990, p. 6; B. Chrzęstowska, “W trosce o szkołę i język polski”, *Polonistyka* 2009, issue 4.

14 “Wszystko w rękach nauczycieli” (editorial discussion), *Nowa Polska* 1998, issue 3, p. 3; S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną*, Stentor, Krakow 2009.

15 B. Myrdzik, “Czy stać nas na podmiotowość w szkolnej edukacji”, *Język Polski w Szkole dla klas IV–VIII 1997/1998*, col. 1, p. 14.



and durable points of the area of life being modified are indicated, points which constitute a cultural bridge between “former and earlier years.”<sup>16</sup>

The core curriculum is a mandatory document (serving the function of a constitution), that fulfils a regulating and coordinating role, that requires the interested parties to fulfil the objectives, tasks, content, etc. specified in it, and that serves as the basis for creating examination tasks, etc. However, one cannot deny that the question of whether it will be understood and if so, how people will understand it, and what the strategies of its implementation will be, strategies eventually determined by teachers and pupils (parents and other entities participating in school life). Despite many reservations raised regarding the document (some more justified than others), its contents and major assumptions seem to have created conditions enabling various pedagogical and teaching strategies in terms of planning and fulfilling the process of Polish philology education, in line with the core curriculum’s underlying vision of the “good school” as an institution which plays a major role in the lives of pupils; one which is modern yet rooted in tradition, which adds value, understandably, to the significance of the national ethos, and which operates for the benefit of the propagation of universal values:

**One should remember that the core curriculum is a strategic document with a framework character—the task of supplementing it with detailed teaching content and selecting the forms, methods and teaching means remains the personal choice of every teacher** (emphasis – I.M.) who fulfils a curriculum accepted for use at a school by the headmaster. It is the individual curricula that enable the consideration of many variables, which determine the level of education depending on, e.g.: educational, upbringing or environmental situations, the needs of pupils, and teachers’ personalities and preferences. Therefore, it constitutes both “a tool and a justification for coordinating pupils’ work, equipment, and teaching. That helps schools offer the proper learning conditions.”<sup>17</sup>

The top-down yet rather generally formulated recommendations for schools and education require interpretative and contextual reading. Those contexts, to which I will continue to refer when trying to discuss selected phenomena, features and determiners which could define the cultural and literary education of 4–8<sup>th</sup> graders framed “anew”, mainly include the aspects and conditions of school Polish education which influence its shape, meaning, quality, importance, success,

---

<sup>16</sup> M. Wróblewski, “Innowacje, innowacje”, *Polonistyka* 2012, issue 4, p. 5.

<sup>17</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem* (W. Kozak). *Szkoła podstawowa. Język polski* (commentary, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [accessed on: 30.10.2017].

etc. Those include, first of all, **subjective conditions**, which refer to pupils and school Polish teachers, whose engagement and the role they play or which they may play, as entities within “the process of education, depend on the philosophy of education assumed by the executors of the reform (i.e. teachers, authors of curricula and textbooks, examiners, education superintendents, etc.) and the related axiology, in line with the theoretical assumption that education always entails a philosophy of the human (of culture or values) which (...) can result from both realised development procedures and unrealised theoretical approaches; it can be clearly articulated in, or omitted from, the basic layer of a theory. Either way it is always present, and its nature determines the approach to people, and the educational priorities and objectives.”<sup>18</sup> Allow me to add that it would be a good thing if the related decisions, choices and strategies of actions drew from trends and concepts matching the principles of anthropocentric and activity-based education, cultural education and aesthetic education discovered anew, and the new humanities, i.e. trends which focus of subjectivity, dialogueness, openness, and other humanistic values. Other **subject-based conditions** of school **education**, which mostly consist of literary and cultural content (in its strict association with knowledge about the language and linguistic education, communication, art, the media, and the axiosphere), are included in the area of the objectives and tasks of the Polish language as a school subject. Their significance and strategic role in the education of the younger generation is undeniable, though they largely depend on the conceptual and methodological assumptions on which the Polish education taught in schools is based upon. Specialists have justifiably argued for it to be strictly associated with contemporary interdisciplinary scientific thought, at the same time stressing that:

Polish lessons are probably one of the few elements of reality where one can still discuss matters related to aesthetic taste, and where it is befitting to discuss art and its role in human existence. Mind you, Polish lessons prepare young people for something more than just passing another exam (...) their objective has been, and it should continue to be to make young people interested in internal mental culture perceived through a teacher’s experience and through what pupils know about the world. An obvious element to be raised in this context would be the importance of language in communication, and the value of language itself.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> J. Gora, “Koncepcja człowieka jako kwestia przedzałożeniowości myślenia i postępowania pedagogicznego”, in: *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, J. Danilewska (ed.), Krakow 2005, p. 266.

<sup>19</sup> M. Wróblewski, “Gra o polski”, in: *Polonistyczne drogi*, M. Wróblewski (ed.), UMK, Toruń 2008, p. 255.

The quoted statement corresponds to the set of education conditions which could be referred to as **process oriented**. They mainly consist of answering the questions about strategies in education at its planning, fulfilment and assessment stages. That means solutions which would ensure success and attract the younger generation to culture and literature education, and which would most of all counter the phenomena of which the school system is often accused, and sometimes rightly so; these include: traditionalism, conservatism, conventionalism, materialism, mindlessness, instrumental approach to pupils, "teaching to match tests", etc.:

Schools closed shut against the nature of civilisational changes and the needs of pupils are not able to initiate conditions which would foster the development of adequate cognitive skills (including information literacy) necessary for them to function in the modern world,<sup>20</sup> nor will they be able to answer many important questions, including, e.g.: "How the proportions between authority and freedom should be defined, between individual strivings and the respect for an individual's entitlement to free choice, between their own lifestyles and the necessary formation of their characters and the related will to appropriately direct their axiological choices, so that those individuals could one day become fully-fledged members of a growing community (...) how adherence to national culture and the need to meet the requirements of ever growing complexity of the modern civilisation should be reconciled,<sup>21</sup> etc.

Among the (intratextbook, extratextbook and intertextbook, interpretative, etc.) contexts strictly related to Polish philological education discussed in the subject literature, a major role is played by the so-called external contexts, which in the light of interdisciplinary research into education in the "screen age" (including Polish philological education) should play an important role in designing and modernising it. They are associated with, e.g. the notions in the new humanities, the new media age, the "web society", and other phenomena, trends and streams of scientific, cultural, social, etc. development, which not only determine the exceptional nature of "our times", but which, most of all, should motivate people to seek and implement solutions, including educational, which would enable people to offer answers in a wise, interesting and successful manner for all entities of social life, but especially the younger generation, about the challenges and opportunities offered by the modern world often referred to as hybrid. Its peculiarities and challenges are the focus of many studies:

---

<sup>20</sup> K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warsaw 2015, p. 448.

<sup>21</sup> T. Szkołut, "Edukacja dla Europy i edukacja dla Polski w epoce globalizacji", in: *Sztuka - edukacja - współczesność*, A.M. Żukowska (ed.), UMCS, Lublin 2007, pp. 98, 112.

In the hybrid world, education gained a new area, mainly information and communication-oriented, which considerably exceeds the traditional school framework – it has spread widely and every recess of the hybrid space can be a field for practising education, and many other forms of activity. Those include education which ever so often steps out of schools and which is informal, spontaneous (...), in which the content of the intellectual space of people migrates to the virtual space as especially the young generation is eager to treat cyberspace as an extension of their minds, memory in particular. (...) the influence of the internet and, more generally, other ICT tools on the intellectual functioning of people, mainly depend on the rationality of their usage. Persons who are intellectually rich, i.e. wise, can use internet resources to multiply their knowledge and their “intellectual stock”, while persons who are intellectually poor often limit their activities to “copy/paste” operations thus not only becoming even poorer intellectually, but they also expose themselves to legal problems. By expanding the notion of educational space, the hybrid world offers (...) new opportunities and carries new hazards. Therefore, it requires users responsible for their own development. The problem is that excessive immersion in the digital world leads (...) to a lowering of the sense of responsibility of modern humans.<sup>22</sup>

Considering the general provisions of the core curriculum, and the above discussion of the conditions related to its implementation, one would find it difficult to negate the position that the process of cultural and literature education of 4–8<sup>th</sup> graders should have much in common with the subject literature discussed in projects of media, integral, creative and axiological education, “education towards wisdom”, and competences (media, literature, and linguistic skills included in them (including reading, interpretative and creative skills, social skills, intercultural skills, self-development skills, etc.)). Indeed, cultural and literature education designed in a multifaceted manner should be also marked by categories and phenomena which have been assigned the dominant significance in defining the trends of the contemporary and future cultural and educational development by modern humanistic thought. These include, e.g.: intermediality, intertextuality, interactivity, cultural transgressions and transformations, intersemioticity and multi-sensoricity, the combination of real and virtual forms of participation in culture, dialogueness, discursivity and plurality, innovativeness and creativity, the combination of modernity and tradition, the restoration of culture’s existing markers, values and symbols, triggering culture memory, etc. The only indicated spaces available for educational usage display a strict association with the objectives and tasks “of the Polish language in primary schools” as described in the new

---

<sup>22</sup> J. Morbitzer, “O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie”, *Labor et Educatio* 2015, issue 3, p. 427.

core curriculum. The participants of the process include, apart from teachers, 4–8<sup>th</sup> graders, who are referred to (through a mental shortcut) as "screen readers"<sup>23</sup> thus trying to emphasise the exceptionality/distinctiveness/uniqueness of the cultural experiences which apply to early teenagers, and to their attitudes, their preferred lifestyles, forms of communication, the ways in which they value the world, etc. One cannot omit it when trying to properly design and later successfully implement a dedicated process of literature and cultural education for them.

As stressed by many researchers, the dominant role of the new media and technology in contemporary culture, and the related cultural changes and inter-generational differences, are an excuse for creating metaphorical determinations, which are used to define the young generation of "the internet age", which is also referred to as: "the web generation", "the e-generation", "tablet children", "digital natives", "screen people", "Born Digital", "net-generation", etc. The author of one of the many publications devoted to the issue indicated that:

A new generation is beginning to have a say. A generation which grew up in front of the screens of computers and cellular telephones. A generation which can easily move through various applications, navigate websites, use communicators and e-mail every day, and spend their time chatting online (...) It is a generation of new readers accustomed to different sentence structures, different text layouts, and non-linear delivery; to pictograms, emojis, tables, and colour highlights; to scrolling text up and down, to copying and compiling, to unobstructed use of intellectual property. (...) It is a generation which at will copies and pastes into their own works fragments of other people's texts; which is accustomed to receiving answers immediately (...) accustomed to poorly developed content, intentionally violating in their communication with each other the rules of spelling and punctuation.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> The category of a "screen reader" was introduced to the language of Polish philological education by Aniela Książek-Szczepanikowa (vide idem., *Ekranowy czytelnik wyzwanie dla polonisty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1996). According to my underlying assumption, the semantics of the notion includes the contemporary younger generation, i.e. children and teenagers (but not only) growing up surrounded by media screens, who are therefore also sometimes referred to as "the web generation", "digital natives", "tablet children", etc. Regardless of which one is used, each carries meanings, connotations and determinations which bring to mind forms of cultural behaviour specific for contemporary teenagers, which to a large extent are a result of the impact of the new media and technology. Vide also: Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, IKiCz Biblioteka Narodowa, Warsaw 2008.

<sup>24</sup> Ł. Gołębiewski, *Śmierć książki. No future book*, Biblioteka Analiz, Warsaw 2008. Vide also idem., *Gdzie jest czytelnik*, Biblioteka Analiz, Warsaw 2012; A. Kowalska, *Nowy odbiorca. Przemiany obrazu odbiorcy w wybranych koncepcjach współczesnej kultury*, Oficyna Naukowa, Warsaw 2014.

The indicated problem, apart from the fact that it matches the course of many debates on education in the “e-book age”, applies to the need, commonly felt today, to re-evaluate and expand the traditional forms of participation in culture and the related processes of education. That need is forced by the new media and multimedia, information and communication technologies, and the ever-present screens, all developing dynamically, which have been assigned a landmark culture-making significance in reference to the history of reading, readership and the book culture (the so-called “screen age”):

The space of human existence is saturated by various types of screens which causes some researchers to see in them a new cultural category and to term the contemporary social formation as the screen society. The members of the generation of contemporary teenagers, considering their constant use of audio-visual media, are referred to as “screen people” (...), while interpersonal relations increasingly consist of relations between the screens of various communication technologies. (...) Apart from screens which are the creations of culture, civilisation, and technology, there are also screens of nature, e.g. water or the sky. (...) A screen also functions as a window onto: the social reality (television), the illusion of reality (film and cinema), as well as an announcement of alternative forms of existence (various forms of online communication), which open for users a considerably extensive field for self-creation activities, e.g. in computer games, chat rooms, and blogs.<sup>25</sup>

It is worth stressing what many specialists in the field have noted; that in the times of the dominance of hypermedia and the dynamic development of cyberculture, traditional reading usually associated with the logosphere, i.e. the culture of thoughts, words, meanings, and wisdom, is actually not becoming inferior. On the contrary, it is perceived as an irreplaceable means of learning such rare yet highly sought after skills of “liquid modernity” such as, reflexiveness, critical thinking, understanding, assessment, etc. Many authors agree that the cyberculture being born before our very eyes is generating, in addition to the existing ones, new modes of reading and a reading culture, the characteristics of which include selectiveness, randomness, “jumping from here and to there”, non-linearity, hypertextual reception, etc. The “new screen reading” is done with a mouse click or by switching channels; its nature is visual and tabular, intersemiotic, polymedial, multi-sensory, interactive, etc. Without delving deeper into the descriptions of the specific phenomena of the “screen reading culture”, one should stress that the one thing that is present in all the studies devoted to it is the need for arranging educational situations which would support the younger generation in their acquisition of the

---

<sup>25</sup> A. Ogonowska, “Od społeczeństwa ekranów do społeczeństwa nadzoru”, in: idem., *Między reprezentacją a symulacją. Szkice z socjologii mediów*, Krakow 2007, pp. 191–209.

skills necessary for independent and meaningful functioning in various areas of life (real and virtual, material and spiritual, personal and social, communication network, etc.) That mainly applies to media and information competences, which, it should be strongly emphasised, should be strictly related (and thus developed) to the competences associated with the area of literature and cultural education.<sup>26</sup> In line with the theoretical assumptions, they constitute the inseparable element of general education (being its expansion), which forms the basis for "human becoming". Regardless of the expansion of new media, the progressive use of technology, and digitalisation, human personality, identity, autonomy, and subjectivity should be and still are understood as, e.g.:

- shaping and developing in people their humanity, which requires individual discovery, understanding and experiencing culture (both its heritage and contemporary culture), and internalisation of the fundamental values of humanities, as well as stimulating the pursuit for their fulfilment in various areas of activity, which will enable every person to discover the meaning of their lives and make them reality; (...)
- development of the aesthetic sphere (sensitivity, skills) of the human and the multi-faceted mental developed triggered by the experience of art, beauty (...); – introduction into the world of values and the symbolic culture enriching people's lives to include extra-utilitarian values (...) Those could be referred to as raising in the spirit of humanistic values and for participation in the symbolic culture and the multi-faceted mental development, and developing a rich and autonomous personality under the influence and through the processes of that participation.<sup>27</sup>

In light of the discussion up to this point, one could conclude that the process of designing literature and cultural education for contemporary pupils should include the combination of various forms of participation in culture (traditional and those related to the mediasphere and technosphere), particularly as aptly noted by some researchers:

(...) there is actually no major difference between the traditional and the electronic forms of receiving literary content if words interact with an unlimited imagination and imagination of a recipient, which in themselves are the main source of all "special effects. (...) technology as an auxiliary factor in perfecting the reader experience (works in such a way that – note by I.M.) everything is basically based on the same

---

<sup>26</sup> Vide Z.A. Kłakówna, "Kształcenie językowe jako rozwijanie kompetencji kulturowej", in: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, headed by Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Wadawnictwo Naukowe AP in Krakow, Krakow 2007, pp. 37–50.

<sup>27</sup> Dz. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Adam Marszałek, Toruń 2006, pp. 199–200.

scenario: a person reaches for a book, gets engrossed in it, and feels, to some extent, as part of the story they are reading.<sup>28</sup>

In the context of the quoted remark, cultural and literature education which include contemporary reading lessons should constitute an invaluable experience for young people, which through skilfully arranged lessons and socialization exercises will support the learning of literary and non-literary cultures (including film culture, theatre culture, art culture, audiovisual culture, etc.) in its extensive relations to the axiosphere, media-sphere, and techno-sphere, and the culture of everyday life. It is important to foster in pupils the practice of connecting reading set books with references to various sources of information (about a book, its versions, adaptations, etc.), including to the internet, dictionary and encyclopaedia publications, online discussion forums, utility texts, and other so-called quasi-texts. One cannot omit the fact that today:

Literary texts usually function in certain environments; they also cover other texts, which exist within a specific distribution in relation to one another. Those quasi-texts, located in the fringes of media categorisation which applies to them, refer to specific works of literature by taking the form of, e.g. a blurb addressed to readers and placed on the back cover of a book, which, in fact, functions as an invitation to read the book.<sup>29</sup>

When young people are convinced that they are able to understand something better, in a similar situation when reading a future, i.e. different, book, thanks to explanations from other sources, they will seek explanations on their own. They will discover that thanks to reading they will know more and better understand themselves, others, and the world. It is important to ensure that a well-devised process of education, which respects the subjectivity of pupils and the reality in which they develop, enables young people to find in their readings various cultural texts, as in the following experiences:

A person with a keen interest in the world will find something interesting in every book. (...) They can find something interesting in everything and such reading (...) offers greatest pleasure. (...) Furthermore, reading can be practised virtually

---

<sup>28</sup> M. Skibińska, *Technicyzacja kultury czytelniczej*, [http://www.pkult.amu.edu.pl/2\\_2009/Skibinska\\_Technicyzacja.pdf](http://www.pkult.amu.edu.pl/2_2009/Skibinska_Technicyzacja.pdf) [accessed on: 30.08.2017].

<sup>29</sup> J. Paech, "Niezwyczajny świat paratekstualności", in: *Pogranicza audiowizualności*, A. Gwóźdź (ed.), Universitas, Krakow 2010, p. 59. Vide also: M. Maryl, *Życie literackie w sieci. Pisarze, instytucje, odbiorcy wobec przemian technologicznych*, IBL, Warsaw 2015; A. Ślósarz, "Wiedoliteratura jako ekspresja pełni emocjonalnego doświadczenia", *Annales. Educatio nova* 2017, issue 2.



everywhere and throughout one's life (...). There are very few such pleasures which cost so little, which never end, and which do not require any special preparations. /.../ The true pleasure in reading consists of (...) also that one can put down a book, look into the sky and think about what they had read or simply daydream. On top of that /.../ one enters a community /.../ of all who have read or are reading the same book. /.../ The true joy in reading is the ability to read for hours without stopping, to completely detach oneself from the world around us and immerse oneself in the book. /.../ That who can read /.../ will never be bored. Boredom is a great hazard both for people and the entire society!<sup>30</sup>

The thoughts of Andrzej Drózdź provide an interesting expansion and complementation of the quoted remarks, which are worth quoting at this point as an important source of inspiration for the cultural and literary education of contemporary teenagers:

Every reader opening a book has something in them of a character in a literary utopia: traveller, castaway or dreamer exploring unreal lands. Books encourage people to become nomads, to travel from one title to another, upon going through a few pages, to live for a while in the open landscapes of chapters. (...) Those with the greatest determination would eagerly say about their books using Heraclitus' words: "gods make presence here, too." (...) Books which remind people about timeless values restore people's faith, freedom, and their lost power. (...) Within books, there exist sacred places marked by heroism, to which readers return as in a cleansing pilgrimage to become certain the choices they made were just. Heraclitus' "here, too", referring to a place where gods live, helps people understand the spaces of books in which readers reside together with the characters of their readings. Thus, their private homelands of their imagination, where they live seemingly and truly, the borders of which have been the subject on continued disputes.<sup>31</sup>

That does not mean, though, that the fulfilment of the core curriculum's assumed objectives and tasks cannot occur as an intentional combination of traditional and modern media, methods, and forms of education. It is obvious that when devising the process of educating "screen readers", a responsible and competent teacher will consider not only the old tried and tested means, but also new tools and technologies, e.g.: social media, virtual worlds, blogs, online games, opened

---

<sup>30</sup> M. Król, "Czytanie", *Tygodnik Powszechny* 2006, issue 33, p. 16.

<sup>31</sup> A. Drózdź, *Od liber mundi do hipertekstu. Książka w świecie utopii*, Biblioteka Analiz, Warsaw 2009, 2<sup>nd</sup> edition, p. 346-347. Vide also: Ch. Vandendorpe, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, trans. A. Sawisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw 2008.

educational resources, “participatory culture texts”, etc.<sup>32</sup> Their usage should be accompanied by a commonly shared conviction that success in a world of constant and rapid technological and communication developments will be available only for those who are able to balance their personal, social and technological developments. That applies to the “strive for *harmonia mundi*”, i.e. the achievement of a desired state of balance between the human being, nature and technology; for the human to triumph over technology, not the other way around, to paraphrase Alvin Tofler. That can be aided by: a well-developed mind, a passion for learning, and the ability to apply knowledge in practice..., which are considered *the new keys to the future* and are discussed in more detail in studies of information and meta-cognitive competences.<sup>33</sup> If absorbed during the literary and cultural education of 4–8<sup>th</sup> graders, they should trigger inspiration drawn from numerous currently highly valued streams, concepts and studies into the process of education in the digital age. At this point, one could recommend, e.g.:

- the assumptions of cognitive psychology and constructivism in the process of education (J. Piaget, L. Wygotski, J. Bruner) in relation to pupils and their social and cultural environment (including the linguistic and communication environment), which in practice can be fulfilled, e.g. through cooperative education, which elevates the value of the advantages of learning in cooperation and “from one another;”<sup>34</sup>
- the key theses of humanistic psychology (C. Rogers), where every person possesses the necessary resources for coping with their own problems and taking liability for their actions; resources which in certain situations should be activated and developed thanks to well-organised educational and upbringing and prophylactic influences;
- the principle of triple subjectivity, which integrates new scopes of the rights and obligations of teachers, pupils, and parents, understood within the categories of cooperation and self-fulfilment, authentic dialogue, negotiations and decision-making, as well as the shaping of an atmosphere of trust in the search, discovery and fulfilment of common values;
- the vision of the good, safe and modern school as a “place of educational opportunities”, which satisfies the mental and developmental needs of pupils, and

32 Vide I. Pulak, “Kompetencje informacyjne i medialne nauczyciela/ucznia we współczesnym świecie”, in: *Edukacja w przebiegu życia: od dzieciństwa do starości*, Impuls, Krakow 2010; *Teksty kultury uczestnictwa*, A. Dąbrowska, M. Maryl, A. Wójtowicz (eds.), IBL, Warsaw 2016.

33 The Labor Secretary’s Commission’s report on Achieving Necessary Skills, *What Work Requires of Schools*. As quoted in A. Cudowska, “Rozwijanie zdolności metapoznawczych dziecka jako niezbywalny element jego podmiotowego bycia w świecie”, in: *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, J. Izdebska, Trans Humana, Białystok 2008.

34 Z. Meger, *Strategia edukacji kooperatywnej z przykładami realizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2017.

which is an "environment of authentic learning, work on oneself, the art of co-existence, cooperation, dialogue and agreement in an atmosphere of kindness, mutual understanding and openness,"<sup>35</sup> etc.

- the concept of upbringing understood as an "introduction to worthy life", where the lead thought and the general assumptions are contained in the subsequently designed educational situations and the related interactions between pupils and teachers who care about the subjectivity of young people, a fact which can be expressed in the following words directed to pupils: "Do you wish to enter a worthy life? Then come and try walking alongside me but try walking on your own and do not imitate me. Let my walking beside you be only your protection, because I want you to feel that you are not alone, that you do not have to rely only on yourself when you do not know what is happening inside you, when your view of your situation and the sense of the values calling you become blurred. You can turn to me for help to see more clearly and to understand more deeply. Never ask me what you are supposed to do or what you should value highly, but you can always ask me whether in that which you intend to do, in your sense of values I see any delusion, falseness or simple reactivity. I will only tell you what I myself can see, what I myself understand. And sometimes I will turn to you with the same question;"<sup>36</sup>
- the message of the "pedagogy of the heart in the 21<sup>st</sup> century", emphasising the importance of raising a good and responsible person prepared "for such a use of freedom not to harm themselves or others, and to love selflessly, faithfully, wisely and generously, to be a person of a righteous heart,"<sup>37</sup> because, as many proponents of education thus oriented argued: "in the world of high technology, there is a need (...) for a tender touch of another person. Excessive loneliness is inefficient. (...) for "lamp" words which give light and warmth, magical wands of the formative assessment cannot be replaced by the cold screen of cutting-edge computers, tablets or smartphones (...) there is a need for interactive education open to the needs of others,"<sup>38</sup> but the researchers of education

---

35 Vide: E. Mikoś, M. Feiner, "Zmiany w sposobie myślenia o szkole", *Polonistyka* 2002, issue 4; J. Morbitzer, *Szkoła w epoce płynnej rzeczywistości*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosc-2>, [accessed on: 15.02.2017]; A. Murzyn, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków 2013.

36 S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw 1988, pp. 131-132.

37 Vide M.B. Rosenberg, *Porozumiewanie bez przemocy. O języku serca*, trans. M. Kłobukowski, Jacek Santorski & Co., Warsaw 2003; B. Śliwerski, "Pedagogika serca w XXI wieku", in: *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczuk, B. Śliwerski (eds.), "Difin", Warsaw 2016.

38 A. Karpińska, "Dydaktyczne myślenie o szkole jako miejscu edukacyjnej szansy – dydaktyczne dylematy i strategie", in: *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, A. Harbartski,

in the “digital age” are increasingly more appreciative of the constructivist and connectivist approach,<sup>39</sup> logodidactics supporting the personal and community-oriented development of people seeking the key to a wise and happy life,<sup>40</sup> and, finally, neurodidactics, which utilises to a fuller extent the capabilities of the brain in the process of education.<sup>41</sup>

If intended to constitute education “with the pupil in the centre” “in which a treasure is hidden”, literary and cultural education devised in the new core curriculum cannot avoid elements, contexts and competences considered in scientific discourse and in studies on contemporary education as its indicators, aspects and components. Those are, apart from those already mentioned above, the following notions and forms of influence:

| forms of educational influence  | possible implementations in cultural and literary education<br>(example tasks for pupils – “screen readers”)   |
|---|--|
| development of subjective competences, including narrative, social and communication competences necessary for building identity (in its personal, community and cultural dimensions) | Provoking, particularly 7–8 <sup>th</sup> graders, e.g. within “literature strolls through the internet”, personal reflections (and then sharing them with the whole class) on topics which cannot be settled in a finite manner and are important for various reasons for personal and community development, e.g.: “Is it necessary to know the Epilogue and the Invocation of A. Mickiewicz’s Pan Tadeusz or C. K. Norwid’s Moja piosnka (II) in the age of computerisation, modernity and openness of national borders?” |
| inclusion of notions associated with media education in the process of “education for and through reading” literature and other media   | e.g. Prepare a multimedia presentation on a set book. Read internet opinions on a set book and write your opinion about the topic.   |

E. Krysztofik-Gogol (eds.), Adam Marszałek, Toruń 2016, p. 33. Vide also A. Grodecka, “Dydaktyka polonistyczna w kontekstach neuronalnych”, in: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, M. Karwatowska, L. Tymiakin (eds.), UMCS, Lublin 2017; A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, UAM, Poznań 2012.

<sup>39</sup> J. Garbula-Orzechowska, “Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce”, in: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Huryło et al. (eds.), Impuls, Krakow 2009.

<sup>40</sup> I. Majewska-Opiełka, *Logodydaktyka w edukacji: o wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015.

<sup>41</sup> Vide M. Żylińska, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, UMK, Toruń 2013; *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, W. Sikorski (ed.), „Dobra Literatura”, Słupsk 2015.

|   |   |
|---|---|
| creating opportunities for acquiring information-communicational and media competences within literature and cultural education   | e.g. Compare posts on fora devoted to school set books and present your findings and your opinion about them.   |
| supporting the integration of various forms of participation in real and virtual culture  | e.g. "Draft a Wikipedia entry", "Respond to an e-mail or a text message", "Review a website" (selected ones, devoted to one of "our" set books, note by I.M.) <sup>a)</sup>   |
| elevating the value of the place and role of ethical norms, procedures, speech and communication ethics, creation of bonds, supporting spirituality and spiritual development, etc.                                 | e.g. Triggering set book-inspired questions <sup>b)</sup> : What is important for man and why in Jan Kochanowski's epigram <i>Na dom w Czarnolesie</i> ?; Why did the Little Prince seek a friend? What was the motivation behind the decisions of the characters in the book and film "Kamienie na szaniec"? etc.  |
| integrating in the educational practice the culture of words and images, the audio and videospheres, multimedia, primary and secondary orality, literacy and tele-literacy as alternative forms of reading activity | e.g. Select for discussion one of the provided sentences using the available sources of information (including the internet):<br>- Scandal in paintings or not? – discussion spurred by some versions of Virgin Mary in European painting.<br>- Desecration or elevation of masterpieces? The Last Supper and other works of art in the workings of modern advertising. |
| considering inter-cultural notions in Polish philological education content, motivation for seeking and discovering dialogue between cultures in tradition and modernity  | e.g. Interpretative reading of international documents defining human rights and the rights of nations to freedom, emphasising the importance of cultural heritage and universal values in building inter-personal relations, mutual communication (e.g. fragments of the Universal Declaration of Human Rights, fragments of John Paul II's homilies, etc.);           |

- a) S. Bortnowski, "Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury", in: *Wychowanie. Pojęcia - Procesy - Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, M. Dudzikowa, M. Czerepniak-Walczak (eds.), vol. III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, p. 283. [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish].
- b) A. Ślórsz, "Szkolny polonista wobec imperium ekranów", in: *e-polonistyka*, A. Dziak, S.J. Żurek (eds.), KUL, Lublin 2008, p. 166.

Own work.<sup>42</sup>

In the light of existing research, "screen readers" require support in acquiring tools enabling them to move confidently, safely, responsibly and wisely through the "information jungle", which will protect them against "web loneliness",

<sup>42</sup> Cf. B. Bodzioch-Bryła, *Z nowymi medi@mi „w kulturze” i „o kulturze”. Studia Kulturoznawcze*, WAM, Krakow 2015.

“loneliness of the soul”, and the emptiness of thought and actions. Clearly, the term “digital natives”, often used in reference to them, is not actually true, as it is difficult to consider as such those “web children” and somewhat older teenagers who have problems with concentration, drawing general conclusions or assuming a broader viewpoint under the influence of long-term contact with on-screen media and modern technology. They are hampered by their “shallow minds” caused by excessive immersion in the world of new media, helplessness in facing the overflow of information which they cannot understand, interpret, evaluate or use. As a result, there are fewer and fewer people, including young people, who possess the skill of being creative, highly-valued in today’s world, related to the art of creating themselves in the reality of the constantly changing and unstable world.<sup>43</sup> Such diagnoses trigger postulates regarding the school system, and its place in culture and the lives of young people:

(...) the school system’s challenges have included for many years the need to shape intellectual and moral competences in pupils and to prepare them for participation in the understanding and interpretation of cultural phenomena, as well as to prepare them for life in the society. A pupil should make the effort to formulate their needs and values, while school should offer them the opportunity to receive culture free of trivialisation, nihilism, and popular availability. School surely does not have to be a place where the analysis of the phenomena of reality occurs through the process of explaining from “simple to even simpler.” The social project of intellectual and spiritual life assumes the existence of a certain, fulfilled rationally and critically, obligation on the part of the communities of educators and teachers. They cannot submit to the rules of marketisation, or the fancy of emotions or temporariness.<sup>44</sup>

An important role to be played in that process is that of the culture of a school created by a specific community, i.e. teachers, pupils, parents and other entities cooperating to build a community of people who learn and who are able to draw mutual advantages from this knowledge, who appreciate their own work and achievements, who can assign it a broader scope through various forms of cultural animation at school and outside it (subject-oriented and inter-subject competitions, celebratory meetings, hobby groups, exhibitions, projects, pupils’ own creativity, etc.) Thus, the designed and understood process of integral education,<sup>45</sup> of which cultural and literature education is an inseparable part, fits the framework of thin-

---

<sup>43</sup> A. Karpińska, “Dydaktyczne myślenie o szkole jako miejscu edukacyjnej szansy – dydaktyczne dylematy i strategię”, in: *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, p. 31.

<sup>44</sup> B. Kleboko, “Czytelnik w mediosferze – współczesny uczeń wobec wyzwań obowiązkowych lektur szkolnych”, in: *Edukacja wobec przemian kulturowych*, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (eds.), UMCS, Lublin 2017.

<sup>45</sup> Vide W. Andrukowicz, *Edukacja integralna*, Impuls, Krakow 2001.

king about pupil activity as postulated by the authors of various publications devoted to the issue, as indicated in the fragment quoted below:

The causative power, being a feature of creative activity, is increasingly often considered in relation to human self-creation. A creative activity, in the past reserved only for some, has become one of the basic postulates of the modern school, democratic in its assumptions and practise, while the *homo creator* is the upbringing model in various curricula throughout the world. (...) To be active means to be ready to fulfil an updated value, and to treat life as a task. (...) The creative activity of the human mind is shaped and developed using language, culture codes, traditions, etc., i.e. in a living relationship with others, both those former and contemporary. In the education process young people should, therefore, not only absorb the "set of tools" developed by culture, including those of linguistic and communication competences, but also their own visions of the world and themselves.<sup>46</sup>

There is no doubt about the fact that, apart from pupils, the strategic role in that process is to be played by Polish teachers:

It is they, as aptly stressed by Paweł Sporek, who predominantly shape the course of the education process and have a direct influence on the organisation of pupils' contacts with works and thus with specific attitudes of characters inscribed in literature and art. When a Polish teacher proves to be a person sensible to the mental autonomy of their pupils and if she/he is aware of the fact that the path towards role models must lead through a space of human freedom of choice, one can hope pupils' identities will be built through their contacts with various role models, some closer while others distant from young readers. Of course, that also has to occur within the space of the freedom of the teacher, who will be able to influence the selection of books to match the complexity of the human and the world, and the attitudes presented in them will serve as material for creative discussions in class on the values in the life and actions of individuals.<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> B. Myrdzik, M. Karwatowska, "Wstęp", in: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, B. Myrdzik, M. Karwatowska (eds.), UMCS, Lublin 2011, p. 12.

<sup>47</sup> P. Sporek, "Ideał i wzorzec w edukacji szkolnej", *Nowa Poliszczyzna* 2007, issue 2, p. 48.

## Bibliography

- Andrukowicz Wiesław, *Edukacja integralna*, Impuls, Krakow 2001.
- Biedrzycki Krzysztof, "Szkoła jak z 'Ziemi obiecanej'", *Gazeta Wyborcza* 2016, 25–26.06.2016.
- Bodzioch-Bryła Bogusława, *Z nowymi medi@mi „w kulturze” i „o kulturze”*. *Studia Kulturoznawcze*, WAM, Krakow 2015.
- Borawska-Kalbarczyk Katarzyna, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warsaw 2015, p. 448.
- Bortnowski Stanisław, "Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury", in: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, Maria Dudzikowa, Maria Czerepniak-Walczak (eds.), vol. III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, p. 283. [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish].
- Bortnowski Stanisław, *Jak zmienić polonistykę szkolną*, Stentor, Krakow 2009.
- Chrząstowska Bożena, "Czego Jaś się nie nauczy...", in: *Problemy współczesnej edukacji historycznej*, M. Kujawska (ed.), UAM, Poznań 2001, p. 73.
- Chrząstowska Bożena, *Słowo wstępne do: Programu liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum*, Warsaw 1990, p. 6.
- Chrząstowska Bożena, "Szkoła w zapaści czy ożywienie", *Polonistyka* 2013, issue 3, p. 3.
- Chrząstowska Bożena, "W trosce o szkołę i język polski", *Polonistyka* 2009, issue 4.
- Cudowska Agata, "Rozwijanie zdolności metapoznawczych dziecka jako niezwykły element jego podmiotowego bycia w świecie", in: *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, Jadwiga Izdebska, Trans Humana, Białystok 2008.
- Dąbrówka Andrzej, Maryl Maciej, Wójtowicz Aleksandra (eds.), *Teksty kultury uczestnictwa*, IBL, Warsaw 2016.
- Dobra Szkoła. Reforma edukacji. Najważniejsze zmiany. Pytania i odpowiedzi*. Ministry of National Education, <http://reformaedukacji.men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/broszura-dobra-szkola-plik-internetowy.pdf> [accessed on: 15.12.2017].
- Drózdź Andrzej, *Od liber mundi do hipertekstu. Książka w świecie utopii*, Biblioteka Analiz, Warsaw 2009, 2<sup>nd</sup> edition, p. 346–347.
- Garbula-Orzechowska Joanna, "Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce", in: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Lucyna Huryno et al. (eds.), Impuls, Krakow 2009.
- Gołębiewski Łukasz, *Gdzie jest czytelnik*, Biblioteka Analiz, Warsaw 2012.
- Gołębiewski Łukasz, *Śmierć książki. No future book*, Biblioteka Analiz, Warsaw 2008.
- Gora Jerzy, "Koncepcja człowieka jako kwestia przedzałożeniowości myślenia i postępowania pedagogicznego", in: *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Joanna Danilewska (ed.), Krakow 2005, p. 266.



- Grodecka Aneta, "Dydaktyka polonistyczna w kontekstach neuronalnych", in: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, Małgorzata Karwatowska, Leszek Tymiakin (eds.), UMCS, Lublin 2017.
- Grodecka Aneta, Podemska-Kałuża Anna, *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, UAM, Poznań 2012.
- Jankowski Dzierżymir, *Edukacja wobec zmiany*, Adam Marszałek, Toruń 2006, pp. 199–200.
- Karpińska Anna, "Dydaktyczne myślenie o szkole jako miejscu edukacyjnej szansy – dydaktyczne dylematy i strategie", in: *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, Andrea Harbatski, Elżbieta Krysztofik-Gogol (eds.), Adam Marszałek, Toruń 2016, p. 31.
- Karwatowska Małgorzata, Tymiakin Leszek (eds.), "Edukacja polonistyczna w perspektywie najnowszych zmian. DYSKUSJA PANELOWA", in: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, UMCS, Lublin 2017.
- Klebeko Beata, "Czytelnik w mediosferze – współczesny uczeń wobec wyzwań obowiązkowych lektur szkolnych", in: *Edukacja wobec przemian kulturowych*, Iwona Morawska, Małgorzata Latoch-Zielińska (eds.), UMCS, Lublin 2017.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Universitas, Krakow 2014.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, "Kształcenie językowe jako rozwijanie kompetencji kulturowej", in: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, headed by Zenon Uryga, Ryszard Jedliński, Maria Sienko, Wydawnictwo Naukowe AP in., Krakow 2007, pp. 37–50.
- Kowalska Anna, *Nowy odbiorca. Przemiany obrazu odbiorcy w wybranych koncepcjach współczesnej kultury*, Oficyna Naukowa, Warsaw 2014.
- Kozak Wioletta, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski* (commentary, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> [accessed on: 30.10.2017]).
- Król Marcin, "Czytanie", *Tygodnik Powszechny* 2006, issue 33, p. 16.
- Majewska-Opiełka Iwona, *Logodydaktyka w edukacji: o wychowaniu mądrego i szczęśliwego człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015.
- Maryl Maciej, *Życie literackie w sieci. Pisarze, instytucje, odbiorcy wobec przemian technologicznych*, IBL, Warsaw 2015.
- Meger Zbigniew, *Strategia edukacji kooperatywnej z przykładami realizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2017.
- Miczka Tadeusz, "Glokalizacyjne i multimedialne horyzonty współczesnej edukacji", in: *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria – praktyka – oddziaływanie*, Marek Sokołowski (ed.), Oficyna Wydawnicza "Kastalia", Olsztyn 2003, p. 17.

- Mika Bogumiła, “Nowoczesna szkoła – ponowoczesny uczeń. Wychowanie do uczestnictwa w kulturze jako wyzwanie edukacyjne w erze globalizacji”, in: *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, headed by Wiesława Korzeniowska, Impuls, Krakow 2001.
- Mikoś Elżbieta, Feiner Małgorzata, “Zmiany w sposobie myślenia o szkole”, *Polonistyka* 2002, issue 4.
- Morbitzer Janusz, “O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie”, *Labor et Educatio* 2015, issue 3, p. 427.
- Morbitzer Janusz, *Szkoła w epoce płynnej rzeczywistości*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosci-2>, [accessed on: 15.02.2017].
- Murzyn Andrzej, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Impuls, Krakow 2013.
- Myrdzik Barbara, “Czy stać nas na podmiotowość w szkolnej edukacji”, *Język Polski w Szkole dla klas IV – VIII 1997/1998*, col. 1, p. 14.
- Myrdzik Barbara, Karwatowska Małgorzata, “Wstęp”, in: *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, Barbara Myrdzik, Małgorzata Karwatowska (eds.), UMCS, Lublin 2011, p. 12.
- Nowakowska-Siuta Renata (ed.), *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, Impuls, Krakow 2014.
- Ogonowska Agnieszka, “Od społeczeństwa ekranów do społeczeństwa nadzoru”, in: Agnieszka Ogonowska, *Między reprezentacją a symulacją. Szkice z socjologii mediów*, Krakow 2007, pp. 191–209.
- Paech Joachim, “Niezwyczajny świat paratekstualności”, in: *Pogranicza audiowizualności*, Andrzej Gwóźdź (ed.), Universitas, Krakow 2010, p. 59.
- Przyborowska Beata, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*, UMK, Toruń 2003.
- Pulak Irena, “Kompetencje informacyjne i medialne nauczyciela/ucznia we współczesnym świecie”, in: *Edukacja w przebiegu życia: od dzieciństwa do starości*, Impuls, Krakow 2010.
- Rosenberg Marshall B., *Porozumiewanie bez przemocy. O języku serca*, trans. M. Kłobukowski, Jacek Santorski & Co., Warsaw 2003.
- Ruciński Stanisław, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw 1988, pp. 131–132.
- Schulz Roman, *Kształcenie dla innowacji dydaktycznych*, UMK w Toruniu, Toruń 1992.
- Skibińska Małgorzata, *Technicyzacja kultury czytelnicy*, [http://www.pkult.amu.edu.pl/2\\_2009/Skibinska\\_Technicyzacja.pdf](http://www.pkult.amu.edu.pl/2_2009/Skibinska_Technicyzacja.pdf) [accessed on: 30.08.2017].
- Sporek Paweł, “Ideal i wzorzec w edukacji szkolnej”, *Nowa Poliszczyna* 2007, issue 2, p. 48.

- Szkołut Tadeusz, "Edukacja dla Europy i edukacja dla Polski w epoce globalizacji", in: *Sztuka – edukacja – współczesność*, Anna Marta Żukowska (ed.), UMCS, Lublin 2007, pp. 98, 112.
- Szkudlarek Tomasz, *Media: szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Impuls, Krakow 2009, pp. 113–114.
- Szmidt Krzysztof J., "Teoretyczne i metodyczne podstawy rozwijania zdolności 'myślenia pytajnego'", in: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Wiesława Limont, Kamila Nielek-Zawadzka (eds.), Impuls, Krakow 2006.
- Śliwerski Bogusław (headed by), *Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*. Vol. 2, *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, Impuls, Krakow 2007.
- Śliwerski Bogusław, "Pedagogika serca w XXI wieku", in: *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, Ewa Lewandowska-Tarasiuk, Jan Łaszczyk, Bogusław Śliwerski (eds.), „Difin”, Warsaw 2016.
- Śłósz Anna, "Szkolny polonista wobec imperium ekranów", in: *e-polonistyka*, A. Dziak, S.J. Żurek (eds.), KUL, Lublin 2008, p. 166.
- Śłósz Anna, "Wieloliteratura jako ekspresja pełni emocjonalnego doświadczenia", *Annales. Educatio nova* 2017, issue 2.
- Waśko Andrzej, *Nowa podstawa programowa języka polskiego dla kl. IV–VIII szkoły podstawowej. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawaprogramowa.pdf> [accessed on: 15.10.2017].
- Vandendorpe Christian, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, trans. Anna Sawisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw 2008.
- Wróblewski Maciej, "Gra o polski", in: *Polonistyczne drogi*, M. Wróblewski (ed.), UMK, Toruń 2008, p. 255.
- Wróblewski Maciej, "Innowacje, innowacje", *Polonistyka* 2012, issue 4, p. 5.
- Zasacka Zofia, *Nastoletni czytelnicy*, IKiCz Biblioteka Narodowa, Warsaw 2008.
- Żurek Sławomir Jacek, "Szkola na fundamentach", *Głos Nauczycielski* 2017, issue 7.
- Żylińska Marzena, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, UMK, Toruń 2013.

---

Iwona Morawska

## **Edukacja literacko-kulturowa „ekranowych czytelników”. Refleksje inspirowane nową podstawą programową i nie tylko**

### *Streszczenie*

Artykuł jest głosem w dyskusji nad zmianami, które wiążą się z nową reformą polskiej oświaty (wprowadzaną od roku szkolnego 2017/2018). Ważną jej część stanowi projektowany w podstawie programowej proces kształcenia kulturowo-literackiego uczniów klas 4–8, którzy są tu opisywani jako reprezentanci pokolenia „ekranowych czytelników”. Przyjęta perspektywa pozwoliła przedstawić możliwe kierunki postępowania dydaktycznego wobec potrzeb rozwojowych i społeczno-kulturowych uczniów wzrastających pod znacznym wpływem nowoczesnych mediów i technologii. Zaproponowane rozwiązania są przykładem i zachętą do interpretacyjnego, refleksyjnego, twórczego czytania i wdrażania aktualnej podstawy programowej.

**Słowa kluczowe:** edukacja polonistyczna, kultura i literatura, reforma oświaty, podstawa programowa, strategie kształcenia, uczniowie, czytanie, „epoka ekranów”

## **The literary and cultural education of “screen readers”. Reflections inspired by the new core curriculum and more**

### *Summary*

The article is a voice in the discussion on the changes entailed by the new reform of the Polish education system (introduced as of the 2017/2018 school year). An important part of it is the process of the cultural and literary education of 4–8<sup>th</sup> graders described in the core curriculum, who are described as representatives of the generation of “screen readers”. The assumed perspective enabled the author to present the possible directions of educational activities in the face of the developmental and socio-cultural needs of pupils growing up under the major impact of modern media and technology. The proposed solutions offer examples and encouragement for interpretative, reflective and creative reading and implementation of the binding core curriculum.

**Keywords:** Polish philological education, culture and literature, reform of the education system, core curriculum, education strategies, pupils, reading, "the screen age"

**Iwona Morawska**, dr hab. prof. UMCS w Zakładzie Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UMCS w Lublinie; wieloletnia nauczycielka języka polskiego; autorka i recenzentka licznych publikacji z zakresu kształcenia polonistycznego; współorganizatorka i uczestniczka wielu konferencji naukowych; autorka warsztatów i szkoleń metodycznych dla nauczycieli języka polskiego jako ojczystego i języka polskiego jako obcego; członek Lubelskiego Towarzystwa Naukowego, Sekcji Psychologii Klinicznej i Edukacji Zdrowotnej PAN/oddział w Lublinie; członek Komisji Edukacji przy Komitecie Nauk o Literaturze PAN; w 2012 odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.



**Danuta Łazarska**\*

 <https://orcid.org/0000-0003-0930-0969>

## “I remember when at school...” On the importance of autobiographical elements not only for their authors – the students of Polish studies<sup>1</sup>

The term “autobiography” derived from Greek means a record of one’s own life. Dictionaries define it as works and records which present the life of an author, their fortunes and deeds, events which they witnessed, and their experiences, the evolution of their views and attitudes towards people and the world.<sup>2</sup> Autobiographies, just like journals, diaries, and letters, are referred to in Polish as personal document literature.<sup>3</sup> It was defined in a similar vein by Edward Kasperski, who claimed that it is a type of an “expression which within the limits of a specified system of forms specialises in reporting facts and events from the life of its author.”<sup>4</sup> According to Philippe Lejeune, a person developing an autobiography, i.e. a prose retrospective story, emphasises their individual fate and personality.<sup>5</sup>

An autobiography “considered as a literary genre, as well as perceived more broadly as a manner of viewing and describing the world consisting of putting

---

\* Ph.D. hab., Professor the Pedagogical University. Pedagogical University, Faculty of Philology, Institute of Polish Philology, Chair of Teaching Literature and the Polish Language, ul. Podchorążych 2, 30-084 Krakow, danutal@op.pl

1 In the text I present the results of my research (financed by myself, i.e. the author of this article).

2 *Słownik terminów literackich*, J. Sławiński, Ossolineum, Wrocław 1988, p. 47.

3 R. Zimand, *Diarysta Stefan Ż.*, Ossolineum, Wrocław 1990, pp. 6–45.

4 E. Kasperski, “Autobiografia. Sytuacja i wyznaczniki formy”, in: *Autobiografizm – przemiany, formy, znaczenia*, H. Gosk, A. Zieniewicz (eds.), Dom Wydawniczy ELIPSA, Warsaw 2001, p. 10. [Unless indicated otherwise, English versions of quotations were translated from Polish]

5 Ph. Lejeune, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, R. Lubas-Bartoszyńska (ed.), trans. A. Labuda et al., Universitas, Krakow 2001, p. 1.

it through a filter of sensations and experiences of its author”<sup>6</sup> fits the category of autobiographism. However, it is not always the case that “every autobiographical account takes the shape of an autobiography.”<sup>7</sup> An autobiographical expression entails the construction of a relationship between the sender and the recipient, supported by trust in the veracity of the details included in the work. According to Małgorzata Czermińska, the important elements of such literature include the place and the existence of an autobiographical attitude of the author who creates it.<sup>8</sup> One could also claim that the record of one’s life becomes a reflection of the societal changes which to a lesser or greater extent impact the person editing the autobiography. It also reflects the personal identity of the sender. “Here, according to Regina Lubas-Bartoszyńska, the most important question for one’s identity, i.e. ‘who am I?’ or ‘how am I?’ are the basic questions.”<sup>9</sup>

A major role in any broad or narrow attempts at presenting one’s own life is played by autobiographical memory, i.e. the memory of one’s individual past. By considering it as permanent declarative memory, psychologists have defined its components: episodic and semantic.<sup>10</sup> Autobiographical memory enables the person to store in their mind facts regarding consecutive stages of life and related memories. Therefore, both episodic and semantic memories, strongly conditioned by emotional experiences, may apply to many matters, e.g. family or school affairs, or the period of university studies. Thus, the memory of the history of one’s own life remains strictly related to the autobiographical knowledge of the person reminiscing on their past and with the process of creating autobiographical records. It also influences the shaping of the identity of an individual who lived in a specific place and at a specific time, and who was subject to various influences of the surrounding reality. Quoting Anthony Giddens, a sociologist, one would have to consider that the identity

It is «*the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography*».  
Identity here still presumes continuity across time and space: but self-identity is

---

<sup>6</sup> A. Wnuk, “Powieść poetycka wobec autobiografii”, *Świat Tekstów. Rocznik Słupski* 2011, issue 9, p. 15.

<sup>7</sup> E. Kasperski, *op. cit.*

<sup>8</sup> M. Czermińska, *Autobiografia i powieść, czyli pisarz i jego postacie*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1987, p. 12.

<sup>9</sup> R. Lubas-Bartoszyńska, “Tożsamość i autobiografia”, *Przestrzenie teorii* 2, Poznań 2003, p. 143. [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9218/1/009\\_Regina\\_Lubas\\_Bartoszy%C5%84ska\\_To%C5%BCsamo%C5%9B%C4%87\\_i\\_autobiografia\\_139\\_157.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9218/1/009_Regina_Lubas_Bartoszy%C5%84ska_To%C5%BCsamo%C5%9B%C4%87_i_autobiografia_139_157.pdf) [accessed on 7.07 2017].

<sup>10</sup> A. Walczak, B. Wiśniewska, “Pamięć autobiograficzna”, *Psychiatria i Psychologia Kliniczna* 2011, issue 11 (1), p. 52; <http://www.gazeta.psychiatria.com.pl/index.php/wydawnictwa/2011-vol-11-no-1/pamiec-autobiograficzna?aid=32> [accessed on: 16.05.2016].



such continuity as interpreted reflexively by the agent. This includes the cognitive component of personhood.<sup>11</sup>

Specialists in the field analyse autobiographical works from various angles. These include focusing on the attitudes of the authors of recollections on their own lives, the manner in which they establish contact with readers, or the impact of autobiographical memory on the construction of such records. They also seek the relationships between works of different genres and autobiographies, and in defining the importance of the latter in the life of their authors and readers.<sup>12</sup> What other role can an autobiography fulfil? It can also serve the purpose of diagnosing various problems, which stem from social, moral and cultural changes, and the search for their solutions.

## Research objectives and method

In the article I present the results of my study of students starting Polish studies. I asked them, just as I did with their older colleagues, to create anonymous and free reflections on the figure of a student, i.e. a student as a human and as a recipient of literature.<sup>13</sup> In total, I collected 136 works by first year students. Please bear in mind that the collected works are not autobiographies. Nonetheless, they do include more or less extensive autobiographical sections, i.e. the most interesting for me were the traces of the school lives of the study subjects. I diagnosed the problems which existed at school, as indicated by the subjects, the places and attitudes of the authors of these texts, and the roles of the latter. It is also important to study the impact of emotions and the memory of an individual's past, and its function on the development of school memories, and on the development of various habits of thinking about oneself, pupils, teachers, and literature. All that leads to the formulation of conclusions on the importance of these profiled autobiographical elements for their authors and for the recipients of such writings, as well as Polish philological teaching for schools and universities. Therefore, I consider the study

---

<sup>11</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, trans. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PAN, 1<sup>st</sup> edition reprinted, Warsaw 2002, p. 75. [English version: A. Giddens, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity Press, Oxford 1991, p. 53]

<sup>12</sup> Cf. A. Wnuk, *op. cit.*, pp. 22–23.

<sup>13</sup> I offered a detailed discussion of the study groups in my book: *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Wydawnictwo Naukowe UP, Krakow 2015, pp. 94–114. In this article, I focussed solely on the autobiographical elements present in the texts by first year students. The matters related to the autobiographical elements, as identified in the studied texts, were not published, though they were strictly related to the research results and conclusions discussed in the indicated publication.

of texts in which students presented events from their school youth as important and new in relation to various discussions by specialists on the topics of pupils and school, and the impact of school on the pupils' later fortunes.

I utilized document analysis to conduct the study. It consists of a description and interpretation of various broadly considered works. According to educators the interpretations

are created either through the intentions of their creators, or as a result of special guidelines of a person who initiates and conducts a study. Such documents usually constitute a more or less finished product of specific activities of children, the youth or adults. Therefore, sometimes it is not the course of the activities which result in the creation of a work that is the main object of the analysis of documents, but the product itself as the final result of the performed activities.<sup>14</sup>

Document analysis is used for a qualitative study. Its goal is not only to examine the internal world of the author of a text, but to focus on the external world which surrounds them. From the sociological point of view, it enables the analysis and interpretation of various social phenomena related to the experiences of an individual, and their relations and interactions with others.<sup>15</sup>

### Testimonials, experiences and... provocation

It is worth while to begin the consideration of the issue by giving voice to the authors of the studied texts. Here are several examples:<sup>16</sup>

(...) w szkołach nikt się nie zastanawiał nad uczniem – człowiekiem, który ma lepszy lub gorszy dzień, coś się z nim w środku dzieje i dzieje się coś w jego rodzinie. Nie przypominam sobie lekcji, na których polonistka i inni nauczyciele próbowali we mnie dostrzec normalnego człowieka z emocjami. Ale dobrze pamiętam, że ciągle mówili, co i jak trzeba robić, ile przeczytać, jak się uczyć, żeby zdać maturę. [(...) at school no one cared about a pupil – a person who had better and worse days, what was happening inside them, or what was happening in their family. I cannot remember a lesson during which a Polish teacher or other teachers would try to see in me a regular person with emotions. But I remember well

<sup>14</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Krakow 2000, p. 212.

<sup>15</sup> U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, trans. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2011, pp. 13–14.

<sup>16</sup> I should explain that the quoted fragments of texts by first year students were not corrected in any way.

enough them telling us what should be done and how, how much to read, how to study to pass the matura exam]

Szkolny stres wpłynął źle na moje relacje z rodzeństwem, mamą i chęć do życia. Jak sobie o tym przypomnę to wydaje mi się, że zabraknie mi w życiu czasu i siły na spokojne i zwykłe życie. Czułem się w szkole jak człowiek, ale jakiś chory – bo zestresowany i bardzo taki jakiś malutki przy nauczycielach i zdolniejszych uczniach. [School stress negatively impacted my relations with my siblings, mum, and my will to live. Now when it comes back to me it seems that I won't have enough time or strength in my life to lead a peaceful regular life. At school I felt like a person, but as if a sick one—because I was stressed and somewhat small when facing the teachers and more talented pupils.]

Uczniowie to nie roboty! Chociaż goni się ich do roboty, a mało zachęca lub wcale nie zachęca. Taki przymus pamiętam z mojej szkoły. Zawsze przeciw temu się buntowałam i odczuwałam nienawiść do lekcji, do nauczyciela. Nie mam nic przeciwko, żeby się uczyć, ale wołałabym, żeby mnie w ciekawy sposób motywować do czytania utworów. Pozytywnie było w szkole podstawowej (bardzo lubiłam ciepłą, życzliwą polonistkę, a ona mnie i wszystkich z mojej klasy), źle, gdy byłam w gimnazjum i liceum. Bo tam był pęd i nerwy, że znowu czegoś nie przeczytałam i nie wiem, a trzeba było, bo będzie źle na egzaminach. Zaraz się denerwuję, gdy o tym sobie przypominam. Został mi uraz do czytania książek.

[Pupils are no robots! And yet they are made to work hard, yet with little or no incentive. I remember that pressure from my school. I always rebelled against that and I felt hatred towards lessons, to the teachers. I see no problem in learning, but I would prefer it if I had been motivated in an interesting way to read works. It was positive at primary school (I liked my warm kind Polish teacher very much, and she liked me and everyone in my class). It was bad at middle school and high school. There you had the constant race, and anxiety that once again I didn't read something and that I didn't know but I should have had because otherwise the exams would turn out poorly. I become anxious even reminiscing that. I have this trauma about reading books.]

(...) uczeń jest człowiekiem, wiem to dobrze, bo chociaż dopiero co przyszedłem na studia i jestem studentem – człowiekiem. Pamiętam, że w szkole podstawowej czułem się jak człowiek na każdej lekcji, ale najbardziej na polskim. Gimnazjum przeleciało tak szybko, że nie pamiętam, żadnych odczuć szkolnych wskazujących, że byłem za człowieka uważany. A byłem nim, bo czułem smutek i żal, gdy zmarł kolega z klasy i stres na każdym teście i myślałem (wiadomo: myślę, więc jestem) o uczuciach o nawiązaniu poważnej znajomości z moją koleżanką spoza szkoły. Wspominając to, jak było w liceum, uważam, że nauczyciele chyba nie mieli i nie mają czasu na myślenie o uczniu-człowieku lub nie widzą takiej potrzeby.

[...] a pupil is a person; I know that well because though I just started studying and I am a student – a person. I remember that at primary school I felt like a person in every class, but most of all during Polish classes. Middle school went past so quickly that I don't remember, no school experiences indicating that I was considered a person. But I was a person because I felt sadness and grief when my classmate died, and stress during every test, and I thought (clearly: I think, therefore I am) about pupils about establishing a serious acquaintance with a friend of mine from outside the school. When reminiscing on high school I think that the teachers probably didn't have time for thinking about the person-pupil, or they didn't find it necessary.]

W liceum [...] stawałam się rzeczą w rękach nauczycieli ciągle krytykujących mnie i resztę, a czasami byłam człowiekiem, z którym próbowano rozmawiać tak o życiu, ale częściej poza lekcjami, a nie wtedy gdy przerabialiśmy jakieś utwory. Moim zdaniem zależało to od stosunku nauczyciela do pracy, do klasy i konkretnego ucznia. Przy nauczycielu lubiącym uczniów czułam się jak człowiek, przy innym jak kukła pociągana za sznurki na lekcji i jeszcze na dodatek w domu również byłam kukłą. Pamiętam, że w szkole wcześniej było różnie, ale najbardziej ludzko czułam się w szkole podstawowej na polskim, na którym robiliśmy z naszą panią różne rzeczy (np. teatralne). Morał z tego taki, że to, czy zobaczę w uczniach ludzi będzie zależeć ode mnie – nauczycielki i moich doświadczeń.

[At high school [...] I became an object in the hands of the teachers who constantly criticised me and the rest, while sometimes I was a person with whom they tried to talk about life, but more often outside the classroom, not when we were analysing some texts. As I see it, it all depended on the attitude of a specific teacher to their work, class and a specific pupil. In the company of a teacher who liked pupils I felt like a person, while in the company of another I felt like a puppet whose strings were pulled during a class, and, additionally, I was a puppet at home, too. I remember that early at school it was so-so, but I felt like a person the most at primary school during Polish classes, when we did various things with our teacher (e.g. staged plays). The moral of the story is that it depends on me-the teacher and my experiences whether I will see a person in a pupil or not.]

(...) nawet, jeśli byłoby inaczej, uczniowie w szkole są przede wszystkim uczniami. Zdecydowanie tak uważam, obserwując aktualne życie szkolne. Szkoła zawsze była dla mnie szkołą, a ja w niej uczennicą, która na lekcjach odbierała literaturę i była również człowiekiem. W każdej szkole i na każdej lekcji zawsze czułam się człowiekiem i tak mnie traktowano.

[...] even if it would be different, pupils at school are most of all pupils. I strongly think so as I observe the current school life. School has always been school for me, and I was there a pupil who in classes received literature and was also a person. At every school and in every class, I always felt like a person and I was treated that way.]

What connects the above-quoted fragments selected from many other similar ones? They are bound together through these subjects' negative and positive thoughts about their not so distant school past. A major issue for the subjects was how a pupil was perceived at school. Usually as someone who feels at school like an object, not as a person who experiences various emotions and events in their private and school life. Such subjective observations by students who have just stopped being pupils could be considered outrageous. There is no shortage of teachers who make sure pupils are treated as individuals and placed in the centre of the planned and conducted classes. However, it is best to consider the texts by the students as a diagnosis of problems present at schools influenced by the various changes of the 21<sup>st</sup> century. What were the problems indicated by the study subjects?

One such problem was the incorrect understanding among educators of what it means to accept the individual nature of pupils when designing and conducting classes, and how to understand the formative role of education and its philosophy, as also indicated by Krzysztof Koc.<sup>17</sup> Another issue was that sometimes those responsible for the education and upbringing of young adults succumb to the pressure of time. That anxiety in teachers about not fulfilling the study material results in their adjusting pupils to Polish as a class subject and not to the capabilities, needs, and interests of pupils, as it has been indicated by educators for many years.<sup>18</sup> Such a situation prevents teachers from considering a pupil a person. That, in turn, does not help create objectives of Polish education which places teenagers at the foundation. Neither does it help to prepare them for independent analysis and interpretation of various cultural texts and seeking a place for themselves in later life.

Another problem indicated by the study subjects were the methods used to motivate pupils to prepare for and engage in various activities during classes. Students mainly associated this problem with teachers' lack of time. There were also the infrequent statements about teachers lack of creativity in triggering teenagers to work. Much has already been written in the subject literature on the role of teachers in inspiring pupils to work during Polish classes. One has to agree with those like Barbara Myrdzik or the authors of the texts included in the book *Twórcze praktyki polonistyczne*, who expect Polish teachers to develop pupil creativity and imagination, and who suggest how to motivate children and youth to read literature, and actively and responsibly participate in culture.<sup>19</sup>

---

17 K. Koc, "Filozofia nauczania", in: *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, M. Kwiatkowska-Ratajczak (ed.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, p. 68.

18 e.g. Jan Polakowski, Zenon Uryga, Barbara Myrdzik, and Maria Jędrychowska.

19 Cf. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006, pp. 230-266; *Twórcze praktyki polonistyczne*, A. Janus-Sitarz (ed.), Universitas, Kraków 2015.

Another problem indicated in the students' texts on school life were the relations between pupils and Polish teachers. First year students saw these poor relations as the reason for the dissatisfaction of teachers in their work, and their already established negative attitudes towards specific classes and students. Students also reported on the arrogant attitudes among pupils towards school and teachers, and on the lack of authority figures among the latter. The analysis of the texts indicated that the study subjects felt more like objects than subjects during classes; it also indicated incorrect interpersonal relations, distorted dialogue between school entities, which is "increasingly problematic, according to Maciej Wróblewski, or even undesired,"<sup>20</sup> and low motivation among pupils to fulfil tasks which may, e.g.: (1) cause the development of aggressive attitudes of teenagers towards other people, (2) impact family relations where young people do not always feel they are treated as people, (3) cause unwillingness to participate in classes, often in combination with school phobias, (4) shatter the system of values, and (5) cause a lack of desire to read or a low willingness to experience literature. If one considers the fifth factor, which impacts the shaping of teenagers' attitudes towards works of literature, one should agree with a statement by Anna Janus-Sitarz:

The attitude of young people to reading, the ability to find in books that which impacts them, the ability to hear from the pages of books the questions posed by literature, all that is strongly influenced by their individual approaches to reading and the model of encounters with literature as proposed to pupils by their Polish teachers, but also, more generally, the style of a teacher's teaching.<sup>21</sup>

In the light of the above discussion, one should also consider the place of the authors in the students' autobiographical fragments. They, being first year students, strongly associated with, as they put it, "school brothers and sisters", "the schooler community", or "pupil soul mates". Their strong attachment to their lives as pupils should not come as a surprise, as they fulfilled for twelve years one of the social roles with which they were assigned. The analysis of the more or less extensive autobiographical elements present in all of the collected texts indicated that when writing them students assumed one of the two attitudes: (1) introvert, where the illustration of the internal experiences of the writing *I* were a person's internal emotions, and (2) extrovert, where the external reality was viewed from the perspective of the speaking *I*. The identified attitudes distributed throughout the texts referred to those which the researchers of autobiographical texts assign to authors of the stories of one's own lives.

---

<sup>20</sup> M. Wróblewski, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2014, p. 241.

<sup>21</sup> A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy. Inspiracje. Rekomendacje*, Universitas, Kraków 2016, p. 91.

Therefore, a question arises about the students' intentions in recalling their school years. In the light of the collected texts, three purposes for creating such records emerged.<sup>22</sup>

The first purpose: **to offer testimony** – for 88.97% of the authors of the works it meant revealing what it was like at school and what happened in particular during Polish lessons. The development of their reflections on being a pupil became for the first-year students a pretext to inform from a witness perspective on the reality they knew well, and on the people with whom they came into contact. It also proved important for them to discuss events which happened mainly during literature lessons, which they participated in as witnesses or which they observed. Those applied to, e.g. the modes of motivating pupils to study, read, and to discuss works of literature, and the attitude of the youth to literature, Polish teachers, and school in general. They also used that urge, which could be referred to as autobiographical, to present their place within that relationship, and to relate their own lives to their school existence.

The second purpose: **confessing about one's own experiences** – entailed, as stated by 60.29% of the students, e.g. a (dis)like for reading literature, teachers, and school in general. It also proved important for the students (former pupils) to use their personal experiences in recording their negative and positive emotions, which were strongly related to, e.g. their family homes, first love, and the impact of such experiences on them as persons. It was clear that the fact of confessing their internal experiences and the mainly negative emotions still deeply rooted in the study subjects impacted their texts. This was also connected with expressing themselves as persons usually manifesting their objection to the school environment, which surrounds pupils/students. However, I should stress that the texts I collected also included statements in which the study subjects presented positive approaches to school, teachers, literature, and life.

The third purpose: **provoking the reader** – that applied to the attempts by 39.7% of the authors to establish a connection with the readers of the students' school autobiographies, and provoke the readers to think about students' past and the situation of current pupils, strongly inscribed in the various spaces of the contemporary world. Though such fragments lacked any direct address to the reader, the manner in which they were written and the many questions and exclamations they included encouraged a potential reader to develop deep considerations for the issues raised by the authors of the personal school recollections, and to react to these issues. They may also spur in a reader the need to: (1) portray the students, both as pupils and later as first year university students, (2) diagnose the modes of thinking about teachers, pupils and literary texts which they developed at school,

---

<sup>22</sup> The total of the data exceeds one hundred per cent as in the collected works I diagnosed more than one purpose for developing such texts.

(3) examine their linguistic skills of building such expressions, and (4) consider the manner in which the study subjects were prepared for fulfilling the profession of a Polish teacher.

The above-discussed intertwined purposes of the autobiographical fragments written by the student subjects bring to mind the discussions by Czermińska.<sup>23</sup> She referred to the narrations of authors in autobiographical writings as: testimony, confession and a challenge posed for readers. They also indicated the budding need inside people who are starting Polish studies to write about themselves, and to write and create themselves.

Therefore, the autobiographical elements identified in the analysed texts enabled the students to fulfil additional markers of the autobiographical attitude. And it entails also the personal participation of a writer in the expression, and their responsibility for the words being written, and the internal need to communicate themselves to a specific You.<sup>24</sup>

When introducing autobiographical fragments into their musings on pupils as people and recipients of literature, the study subjects sometimes referred rather emotionally to the experiences from their own school life. Thus, they indicated the subjective manner of experiencing that which they experienced at school. The intensity of emotions, from apathy to agitation and fear, impacted their deeply rooted ways of thinking about themselves as people and pupils, about other pupils, and about teachers. Therefore, one could state that their classroom emotions, still vivid for them, framed their texts and strongly impacted the ways in which the subjects organised the recollections of their school lives. In fact, emotions play a major role: “they are treated by the body as an indicator of the importance of pieces of information – those which a person is to code and those which a person is to reproduce.”<sup>25</sup> That means that they have a major impact on the formation of recollections and on the development of all ways of thinking about school.

Autobiographical memory had an influence on the students’ development of the autobiographical fragments and positive and/or negative emotional stimulation. According to specialists it

---

<sup>23</sup> M. Czermińska, *Autobiograficzny trójkąt: świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Universitas, Kraków 2000, pp. 19–25.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>25</sup> A. Fijałkowska, W. Gruszczyński, “Organizacja wspomnień emocjonalnych w pamięci autobiograficznej”, *Psychiatria Polska* 2009, vol. XLIII, issue 3, p. 341, [http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP\\_3\\_2009/Fijałkowska%20s341\\_Psychiatria%20Polska%203\\_2009.pdf](http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_3_2009/Fijałkowska%20s341_Psychiatria%20Polska%203_2009.pdf) [accessed on: 16.05.2016].



Fulfills vital functions enabling an individual to properly function, gather knowledge about themselves, and it enables them to establish and maintain interpersonal relations.<sup>26</sup>

Specialists in the field offer various classifications of the functions of the memory of an individual's past. Therefore, one could talk about intrapersonal and interpersonal functions.<sup>27</sup> However, it is worthwhile to consider the functions of autobiographical memory in a bit broader perspective. Tomasz Maruszewski identified five of those, i.e.: the informative, communicative, interpersonal, motivation-emotional, and organisational functions.<sup>28</sup> The results of the study of first year students proved the active influence, though to varying degrees, of the specified functions of autobiographical memory, which contained descriptions of the school lives of the authors of the recollections. In the light of the analysis of the texts, the purposes of individual functions are as follows:

- The **informative function** enabled the students to extract details on their behaviour (1) as pupils during Polish lessons and the activities undertaken in contact with teachers and works of literature which were favourable for them at that time, and (2) as students-people and recipients of literature;
- The **communicative function** helped the subject think about the ways of establishing contacts with school Polish teachers and the literature they read, as they reminisced about themselves and their situations and positions during these lessons and various related experiences;
- The **interpersonal function** became the basis for formulating reflections on the necessity to build and the importance of maintaining bonds between pupils and teachers (one could also assume that between students as well);
- The **motivation-emotional function** helped them realise their (un)willingness to become teachers and the reasons for following/rejecting that career path in the future, and the manner of treating pupils during lessons;
- The **organisational function** helped the students in recording sometimes short observations, postulates (sometimes in the form of enumerations), and in selecting school recollections: those positive ones, which, according to them, they presented selectively due to a lack of time, and the negative ones, which were presented also in a fragmentary manner due to the subjects' unwillingness to harm teachers or their schools.

The functions of autobiographical memory identified, based on student recollections, proved the strong influence of past events on the attitudes of adult perso-

---

<sup>26</sup> A. Walczak, B. Wiśniewska, *op. cit.*, p. 53.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 52.

<sup>28</sup> T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

nas to themselves, teachers, literature, and life. On that basis one could also diagnose the attitudes of the subjects towards the reality in which they had to function, and the impact of social, moral, and cultural changes on them, as people and prospective teachers.

## Conclusions

The above discussion leads to the following question: how important were the autobiographical elements for the students, i.e. their authors? Based on the analysed material, it would seem extremely important. For some these elements offered a form of *catharsis*, cleansing them of negative school emotions. For others they became an opportunity to test themselves, their credibility, the maturity of their thinking about themselves (also as recipients of others and of literature), their teachers, and the lessons they conducted. For still others they offered a chance to: display their sensitivity, that what they considered the most important in life, and their own identities as persons who for a dozen or so years fulfilled the social function of pupils. Therefore, they also constituted an encouragement to peer into oneself as a possible prospective Polish teacher.

The autobiographical elements studied in the students' texts, different for various reasons from those which can be found in personal document literature, offer extraordinary cognitive value for school and university Polish education. Its task is to react to the negative outcomes of the changes of the 21<sup>st</sup> century, and to aid young people in finding their way in the modern world. That is another conclusion of the study. The personal experiences of former pupils, focussed around their school lives and their strongly related private lives, were living proof of the personal experiences of each of the study subjects. Subjects who were faced with the choice of selecting the teaching specialisation but who remembered themselves as pupils. Persons who in developing their texts based on their school recollections indicated the problems which schools and universities face nowadays.

The basic task of school Polish philology teaching is to ensure a personalisation of education and upbringing objectives which, as never before, will:

- 1) prevent the anthropological and ethical lostness of pupils,
- 2) support the development in pupils of the skills of coping with the chaos of thoughts about people, and their attitudes towards others,
- 3) help make pupils care about other people, and shape their systems of values,
- 4) help to develop pupils' ability to independently analyse and interpret the various (positive and negative) phenomena of modern times,
- 5) oppose all schematic conduct in teacher activities which might objectify teenagers,
- 6) oppose the insufficiency of time for considering pupils as people.

Then, the task of university Polish philological education is to prepare future educational staff in a way which will help develop their ability to notice pupils as people. It is no easy task to achieve that objective, though it has been postulated by educators for many years. That is because it requires not only firm interdisciplinary knowledge and many skills, but also a change in how students think about pupils and teachers, and the development in prospective teachers the will to notice, or to keep noticing, people in others. That entails, first the identification of their individual characteristics, talents, various weaknesses, and the positive and negative impact of teenagers on the reality in which they function, and then designing common lessons, which match the collected results of conducted diagnoses.

The above-discussed process of Polish philological education is not supported by the contemporary world which surrounds young people (pupils and their future teachers). It is declaratively opened to people as subjects and to all activities for people's benefit, but in reality, it is full of activities which serve the objectification of people. These cause the loosening of interpersonal bonds. It also results in an axiological disruption and the development of aggression. Stanisław Bortnowski aptly noted that pupils

live in a never-ending race but they do not really know "where" they are running to. An unstable world has shown them huge opportunities, yet it also gave them extremely thin chances of fulfilling their exaggerated dreams. Therefore, it is a generation which is unstable and unpredictable, with an underlying passivity.<sup>29</sup>

The quoted thought by the educator should also be applied to students and Polish philology teachers as they are also largely impacted by the world in which they live, and the social-cultural changes occurring in it.

In conclusion, one should consider that the various modes of diagnosing students beginning their studies become useful for many reasons. They may shed light on:

- the influence exerted by teachers on pupils and their adult (private and student) lives with whom they come into contact at various stages of their school education,
- the directions of the thinking of people who start studies about other people, interpersonal relations, and the process of school education,
- the ability of prospective teachers to find their place in the contemporary reality or the lack of such abilities or needs.

An important aim of such studies is to consider the concept of school and university education and in those the place and the roles of pupils/students and teachers. There is a point in identifying the problems of schools and Polish education from the

---

<sup>29</sup> S. Bortnowski, "Nasz uczeń jako Inny", in: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, A. Janus-Sitarz (ed.), Universitas, Krakow 2014, p. 193.

point of view of its participants if it supports a debate on the ways for improving the diagnosed situation. One such way is to develop pupil and student sensitivity to a person's subjectivity. Literature becomes vital in opening teenagers and their future teachers to thinking about other people and building the appropriate relations between the *I* and the *You*. It is literature that guides the "policy of sensitivity"<sup>30</sup> at every level of Polish education. By opening readers to their personal experiences, literary texts show them and help them realise who a person is, and who a reader becomes in contact with literature. According to Myrdzik works of literature can (particularly through literary characters) stimulate the intellect and emotions of readers, leaving inside them a lasting impression and triggering an urge to undertake various actions.<sup>31</sup> Therefore, one should follow the path of literature "keeping to, as Ryszard Nycz posited, its, routed by the language, path through experiencing oneself and the world. Let us finally use literature as a guide, not just an object of our study."<sup>32</sup>

---

## Bibliography

- Bortnowski Stanisław, "Nasz uczeń jako Inny", in: *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, Anna Janus-Sitarz (ed.), Universitas, Krakow 2014.
- Czermińska Małgorzata, *Autobiografia i powieść, czyli pisarz i jego postacie*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1987.
- Czermińska Małgorzata, *Autobiograficzny trójkąt: świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, Universitas, Krakow 2000.
- Fijałkowska Aleksandra, Gruszczyński Wojciech, "Organizacja wspomnień emocjonalnych w pamięci autobiograficznej", *Psychiatria Polska* 2009, vol. XLIII, issue 3, p. 341, [http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP\\_3\\_2009/Fijałkowska%20s341\\_Psychiatria%20Polska%203\\_2009.pdf](http://www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_3_2009/Fijałkowska%20s341_Psychiatria%20Polska%203_2009.pdf) [accessed on: 16.05.2016].
- Flick Uwe, *Jakość w badaniach jakościowych*, trans. Paweł Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warsaw 2011.
- Giddens Anthony, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, trans. Alina Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PAN, 1<sup>st</sup> edition reprinted, Warsaw 2002.

---

<sup>30</sup> M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Krakow 2013, p. 122.

<sup>31</sup> B. Myrdzik, "Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne", in: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką dydaktyką literatury*, K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz (eds.), Universitas, Krakow 2012, p. 140.

<sup>32</sup> R. Nycz, *Poetyka doświadczenia. Teorie - nowoczesność - literatura*, Universitas, Warsaw 2012, p. 419.

- Janus-Sitarz Anna, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy. Inspiracje. Rekomendacje*, Universitas, Krakow 2016.
- Kasperski Edward, "Autobiografia. Sytuacja i wyznaczniki formy", in: *Autobiografizm – przemiany, formy, znaczenia*, Hanna Gosk, Andrzej Zieniewicz (eds.), Dom Wydawniczy ELIPSA, Warsaw 2001.
- Koc Krzysztof, "Filozofia nauczania", in: *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, Kwiatkowska-Ratajczak Maria, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011, pp. 47–73.
- Lejeune Philippe, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, Regina Lubas-Bartoszyńska, Universitas, trans. Aleksander Labuda et al., Krakow 2001.
- Lubas-Bartoszyńska Regina, "Tożsamość i autobiografia", *Przestrzenie teorii 2*, Poznań 2003. [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9218/1/009\\_Regina\\_Lubas\\_Bartoszy%C5%84ska\\_To%C5%BCsamo%C5%9B%C4%87\\_i\\_autobiografia\\_139\\_157.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9218/1/009_Regina_Lubas_Bartoszy%C5%84ska_To%C5%BCsamo%C5%9B%C4%87_i_autobiografia_139_157.pdf) [accessed on: 7.07.2017].
- Łobocki Mieczysław, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Krakow 2000.
- Markowski Michał Paweł, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Universitas, Krakow 2013.
- Maruszewski Tomasz, *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Myrdzik Barbara, "Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne", in: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz (eds.), Universitas, Krakow 2012, pp. 131–141.
- Myrdzik Barbara, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
- Nycz Ryszard, *Poetyka doświadczenia. Teorie – nowoczesność – literatura*, Universitas, Warsaw 2012.
- Słownik terminów literackich*, Janusz Sławiński, Ossolineum, Wrocław 1988.
- Twórcze praktyki polonistyczne*, Anna Janus-Sitarz (ed.), Universitas, Krakow 2015.
- Walczak Aleksandra, Wiśniewska Barbara, "Pamięć autobiograficzna", *Psychiatria i Psychologia Kliniczna* 2011, issue 11 (1), p. 52; <http://www.gazeta.psychiatria.com.pl/index.php/wydawnictwa/2011-vol-11-no-1/pamiec-autobiograficzna?aid=32> [accessed on: 16.05.2016].
- Wnuk Agnieszka, "Powieść poetycka wobec autobiografii", *Świat Tekstów. Rocznik Słupski* 2011, issue 9.
- Wróblewski Maciej, *Człowiek w przestrzeniach szkoły. Studium antropologiczne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2014.
- Zimand Roman, *Diarysta Stefan Ż.*, Ossolineum, Wrocław 1990.

---

Danuta Łazarska

## **„Pamiętam, że w szkole ...”. O znaczeniu wątków autobiograficznych nie tylko dla studentów polonistyki – ich autorów**

### *Streszczenie*

Autorka artykułu wychodzi od rozważań na temat rozumienia terminu „autobiografia” przez znawców tematu i jej roli. Następnie przedstawia wyniki analizy wątków autobiograficznych, obecnych w pisemnych pracach 136 słuchaczy rozpoczynających studia polonistyczne. Analizując zebrane wytwory, podejmuje się próby zdiagnozowania m.in. miejsca, postaw słuchaczy nawiązujących do historii własnego życia szkolnego, ich namysłu nad nauczycielskimi sposobami postrzegania uczniów i celu takich zapisków. Zwraca też uwagę na rolę emocji oraz pamięci indywidualnej przeszłości w tworzeniu wspomnień szkolnych, rozwijaniu rozmaitych nawyków myślenia o uczniu, nauczycielu, literaturze. Traktując owe zapiski także jako diagnozę problemów szkoły i polonistyki szkolnej, pisze o dużym znaczeniu takich refleksji dla ich autorów, odbiorców oraz dla edukacji szkolnej i uniwersyteckiej.

**Słowa kluczowe:** uczeń/student, nauczyciel, wspomnienia i problemy szkolne, pamięć autobiograficzna, edukacja polonistyczna

## **“I remember when at school...” On the importance of autobiographical elements not only for their authors – the students of Polish studies**

### *Summary*

The author of the article begins with a discussion of how specialists in the field understand the term “autobiography” and what its role is. Then, she presents the results of an analysis of autobiographical elements present in texts by 136 students starting Polish studies. In analysing the collected works, she diagnoses the places and attitudes of students who referred to stories from their own school lives, their considerations about their teachers’ ways of perceiving pupils, and the purpose of such texts. She also indicates the roles of emotions and the recollections of the personal past in

creating school memories, and developing various ways of thinking about pupils, teachers, and literature. In treating those texts as diagnoses of the problems of school and school Polish education, she discusses the importance of such observations for their authors, readers and for school and university education.

**Keywords:** pupil/student, teacher, recollections and school problems, autobiographical memory, Polish philological education

**Danuta Łazarska**, Ph.D., professor at the Chair of Teaching Literature and the Polish Language, Institute of Polish Philology, Pedagogical University of Cracow; proponent of empirical studies; the author of numerous publications on teaching and the methodology of teaching Polish, e.g. the monograph: *Uczeń w roli publicysty. Przygotowanie piętnastolatków do życia społecznego w kształceniu polonistycznym* (2006), *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* (2015); the editor and co-editor of editions of *Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Lingue Polonae Pertinentia*, (*Annales Universitas Pedagogicae Cracoviensis* series).





**Jolanta Fiszbak\***

 <https://orcid.org/0000-0002-7852-650X>

## Polonistyka szkolna w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych

Wszyscy, którzy mają związek ze szkołą, czy to jako pedagodzy wykonujący swój zawód, czy też jako metodycy przygotowujący studentów do zawodu nauczyciela lub metodycy – doradcy albo rodzice, zauważyli z pewnością przeobrażenia, jakiemu uległo w ostatnim dwudziestoleciu szkolne nauczanie, w tym także kształcenie polonistyczne. Każda z tych perspektyw jest inna: nauczyciele zwracają uwagę na trudności w wykonywaniu dotychczasowych obowiązków i problemy z uczniami, metodycy zastanawiają się nad ich przyczynami, rodzice zaś najczęściej wyrażają niezadowolenie z postępów dziecka w nauce. Można jednak mieć wątpliwości, czy zdajemy sobie w pełni sprawę z kierunku zachodzących zmian oraz ich głębokości, a od uchwycenia przyczyn problemów zależy przeciwdziałanie niepożądanym procesom.

Celem niniejszych rozważań jest zwrócenie uwagi na zmianę pozycji języka polskiego jako przedmiotu w kształceniu szkolnym i w rozwoju osobowości ucznia oraz skutki tej transformacji. W tę wiedzę powinien być wyposażony każdy, kto zawodowo zajmuje się nauczaniem i inicjuje zmiany w kształceniu polonistycznym. Problem, jak się zresztą wydaje, nie ogranicza się tylko do polonistyki szkolnej i dotyczy także innych przedmiotów. Należy też zadać pytanie, czy reformatorzy świadomi są przeobrażeń, jakie zaszły w osobowości i myśleniu polskiej młodzieży, czy też proponują zmiany, biorąc pod uwagę obraz młodego człowieka sprzed kilkunastu lat, utrwalony w świadomości zbiorowej ludzi dorosłych. Trzeba również zastanowić się nad rolą, jaką powinny w reformowaniu szkoły pełnić uniwersyteckie jednostki metodyczne: czy nadal ich zadanie powinno ograniczać się głównie do przygotowania studentów do zawodu nauczyciela oraz – czy w świetle

---

\* Dr hab., prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, ul. Pomorska 171/173, 91-404 Łódź, [jolanta.fiszbak@uni.lodz.pl](mailto:jolanta.fiszbak@uni.lodz.pl)

zauważonych zmian – zdolne są one sprostać temu zadaniu. Tak więc jest to również pytanie o pracę tychże jednostek w najbliższych latach, a być może już zawsze, biorąc pod uwagę, że zaczęliśmy uczestniczyć w życiu, którego cechą charakterystyczną jest permanentna zmiana i niedające się przewidzieć jej kierunki. Podkreślić należy, że rozważania obejmują tylko szkolną dydaktykę polonistyczną oraz pracę polonistycznych jednostek metodycznych, a ich podstawę stanowią wyniki badań przeprowadzonych na przełomie października i listopada 2017 roku.

## Cel i organizacja badań

Podstawę odpowiedzi na postawione wyżej pytania stanowić będą wyniki ankiet przeprowadzonych wśród uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i liceów. W pierwotnym założeniu ankiety miały służyć tylko zbadaniu postrzegania przez uczniów języka polskiego jako przedmiotu szkolnego, a wyniki – stanowić punkt wyjścia do rozważań o jego randze (wartości) we współczesnym kształceniu szkolnym<sup>1</sup>. Analiza odpowiedzi uczniowskich wzbudziła silny niepokój, a rezultaty badań narzuciły nawet myśl o potrzebie ich potwierdzenia – ponownego badania na innej już grupie uczniów, a może nawet innego sformułowania pytań, umożliwiającego weryfikację lub potwierdzenie uzyskanych wyników. Ponieważ jednak badaniu poddano sześciuset uczniów z różnych typów szkół w różnych miejscowościach, można założyć, że dają one – niestety – prawdziwy obraz współczesnej szkoły i języka polskiego jako przedmiotu.

Ankiety przeprowadzono w losowo wybranych szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych Łodzi oraz w miejscowościach podłódzkich. Jedynym kryterium wyboru było położenie szkoły w dużym lub małym mieście, na wsi lub w większej miejscowości. Poza Łodzią wytypowano szkoły w Głownie i Łowiczu (mniejsze miasta), Skoszewach, Popowie koło Łowicza, Błędowie (wsie) i w Dmosinie (większa wieś, właściwie osada miejska). Jedynie prywatne gimnazjum i liceum ogólnokształcące prowadzone przez Zgromadzenie Sióstr Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Marii Panny w Szymanowie pochodziło spoza województwa łódzkiego (województwo mazowieckie). W sumie przebadano 184 uczniów klas piątych i szóstych w czterech szkołach podstawowych, 231 uczniów klas drugich i trzecich w czterech gimnazjach oraz 285 uczniów klas drugich i trzecich w trzech liceów. Nie wszyscy dyrektorzy szkół wyrazili zgodę na przeprowadzenie badań na terenie kierowanej przez nich placówki, niektórzy odmówili udziału w nich w chwili, gdy miało dojść do odbioru ankiet. Ilościowy udział

1 Ten cel zrealizowano, omawiając wyniki uzyskane z analizy odpowiedzi uczniów szkół podstawowych w referacie *Kiedy wartość przestaje być wartością. Rozważania wokół języka polskiego jako przedmiotu i jego treści* wygłoszonym podczas III Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w listopadzie 2016 r. w Lublinie. Artykuł o tym tytule został zgłoszony do druku.

uczniów w poszczególnych szkołach i miejscowościach z podziałem na płeć ucznia przedstawia poniższa tabela.

**Tabela 1.** Udział uczniów w badaniach z podziałem na etapy edukacyjne, klasy, płeć i miejsce zamieszkania

| Szkoła                          | Klasa | Płeć        | Duże miasto | Mniejsze miasto | Wieś       | Szyma-<br>nów* | Łącznie<br>uczennic/<br>uczniów |
|---------------------------------|-------|-------------|-------------|-----------------|------------|----------------|---------------------------------|
| Szkoła<br>podstawowa            | 5     | Dziewczynki | 4           | 6               | 32         | -              | 42                              |
|                                 |       | Chłopcy     | 9           | 6               | 16         | -              | 31                              |
|                                 | 6     | Dziewczynki | 21          | 17              | 14         | -              | 36                              |
|                                 |       | Chłopcy     | 20          | 17              | 22         | -              | 48                              |
| <b>Łącznie uczennic/uczniów</b> |       |             | <b>54</b>   | <b>46</b>       | <b>84</b>  | <b>-</b>       | <b>184</b>                      |
| Gimnazjum                       | 2     | Dziewczynki | 24          | 12              | 16         | 21             | 73                              |
|                                 |       | Chłopcy     | 9           | 8               | 20         | -              | 37                              |
|                                 | 3     | Dziewczynki | 13          | 14              | 27         | 18             | 72                              |
|                                 |       | Chłopcy     | 10          | 19              | 20         | -              | 49                              |
| <b>Łącznie uczennic/uczniów</b> |       |             | <b>56</b>   | <b>53</b>       | <b>83</b>  | <b>39</b>      | <b>231</b>                      |
| Liceum                          | 2     | Dziewczynki | 51          | 16              | -          | 14**<br>+5     | 86                              |
|                                 |       | Chłopcy     | 17          | 15              | -          | -              | 32                              |
|                                 | 3     | Dziewczynki | 26          | 6               | -          | 9              | 41                              |
|                                 |       | Chłopcy     | 19          | 7               | -          | -              | 26                              |
| <b>Łącznie uczennic/uczniów</b> |       |             | <b>113</b>  | <b>44</b>       | <b>-</b>   | <b>28</b>      | <b>185</b>                      |
| <b>Łącznie uczennic/uczniów</b> |       |             | <b>223</b>  | <b>143</b>      | <b>167</b> | <b>67</b>      | <b>600</b>                      |

\*Szkoła w Szymanowie położona jest na wsi. Dziewczęta pochodzą jednak z różnych miejscowości, co zaznaczyły w ankiecie.

\*\*14 uczennic podało jako klasę, do której uczęszczają, klasę 1.

Źródło: badania własne

Badania, jak już zauważono, zostały przeprowadzone na przełomie października i listopada 2017 r., co jest informacją o tyle ważną, że uczniowie nie przeszli jeszcze kursu klasy, w której ich badano i w zasadzie poziom ich wiedzy i umiejętności plasuje się na poziomie o stopień niższym. Zwrócenie uwagi, że badania przeprowadzono po dwóch miesiącach nauki jest istotne, ponieważ pozwala wnosić, że uczniowie w tym czasie wdobyli się już do pracy szkolnej po przerwie wakacyjnej. Należy także wspomnieć, że świadomie zrezygnowano z badania uczniów techników, dla których język polski jako przedmiot ogólnokształcący mógł być wartościowany inaczej niż przedmioty zawodowe. Ankiety po wyjaśnieniu celu badań i omówieniu pytań oddano do rąk dyrektorom i pozostawiono w szkole do przeprowadzenia na godzinach wychowawczych.

## Budowa ankiety

Ankieta składała się z dziewięciu pytań otwartych (dla uczniów szkół podstawowych z ośmiu), z których tylko pytanie ósme mogło sprawić trudności z odpowiedzią, szczególnie w szkole podstawowej. Pod względem stopnia trudności oraz zakresu tematycznego pytań ankiety dla wszystkich poziomów edukacyjnych były porównywalne. Celem badań, jak już zauważono, było ustalenie postrzegania przez uczniów języka polskiego jako przedmiotu, pytania sformułowano jednak w taki sposób, by nie domyślali się oni celu ankietowania. Chodziło o to, by odpowiedzi były spontaniczne, instynktowne, wynikające z narzucających się skojarzeń, stanowiących prawdziwe sądy respondentów.

Zadaniem dwóch pierwszych pytań: 1. *Ze wszystkich przedmiotów w szkole najbardziej lubię* (należało wpisać nazwy przedmiotów i uzasadnić wybór); 2. *Ze wszystkich przedmiotów w szkole najbardziej nie lubię* (należało uzupełnić, jak w pytaniu pierwszym) było ustalenie, które przedmioty szkolne dają uczniom podczas pracy najwięcej satysfakcji i dlaczego, a przede wszystkim, czy znajduje się wśród nich język polski. Celem pytania: 3. *Czy na to, że lubisz lub nie lubisz jakiegoś przedmiotu, ma wpływ nauczyciel, który go uczy?* (odpowiedź należało uzasadnić; zaznaczono, że nie wolno używać nazwisk) było zorientowanie się, co w pracy polonisty powoduje, że język polski (jeśli ten przedmiot pojawi się w odpowiedzi) jest lubiany lub nie przez uczniów.

Pytania 4. i 5. wprowadzały element zabawy: 4. *Gdybyś był ministrem i zdecydował o przedmiotach szkolnych, ze szkoły usunąłbyś* (należało wpisać przedmiot i wyjaśnić, dlaczego ten wybrano); 5. *Jaki przedmiot nauczania wprowadziłbyś do szkoły?* (należało wyjaśnić dlaczego). Pytania te miały na celu rozeznanie w zainteresowaniach uczniów, a przede wszystkim: ilu z nich usunęłoby i w jakiej szkole język polski. Wprowadzenie tego pytania było podyktowane zasłyszczanymi w różnych sytuacjach stwierdzeniami uczniów, że jeśli polskiego nie ma *na rozszerzeniach*, to należałoby usunąć go z programów nauczania. Interesujące więc wydawało się, ilu uczniów głosi podobne sądy.

Pytania 6. i 7. uznano za podstawowe dla badań, ponieważ – jeśli język polski pojawiłby się w odpowiedziach – wyraźnie informowałby o randze przedmiotu: 6. *Które przedmioty są w szkole najważniejsze?* 7. *Spośród przedmiotów szkolnych najbardziej rozwija Cię (możesz wybrać więcej niż jeden)*; odpowiedź należało uzasadnić. Pytanie 8., jak zaznaczono, sprawiło zapewne najwięcej problemów, sprawdziło jednak wiedzę uczniów o treściach przedmiotowych, mogło też ukazać świadomość uczniów odnośnie do znaczenia przedmiotu i jego funkcji formacyjnych, ponadto poszerzało zakres informacji udzielonych na pytania 6. i 7.: 8. *Jakiej wiedzy i umiejętności dostarczają Ci: matematyka, historia, język polski* (w szkole podstawowej) *matematyka, historia, język polski, język obcy* (w gimnazjum i liceum). Największe znaczenie dla badań miała odpowiedź dotycząca języka polskiego; istotne było także porównanie wiedzy uczniów o tym przedmiocie z informacjami

na temat innych przedmiotów. Zadając to pytanie, brano pod uwagę, że uczniowie w chwili badania mogą być zaskoczeni problemem i nie przypomną sobie potrzebnych informacji; mogą też nie posiadać rozeznania w funkcjach kształcących poszczególnych przedmiotów (w tym również języka polskiego). Założono jednak, że wszystkie odpowiedzi uczniów powinny dać ich ogólny obraz w zakresie treści przedmiotowych, funkcji kształcących i rozwijających uczniów.

W gimnazjum i liceum zapytano ponadto, kim w przyszłości respondent chciałby zostać: 9. *W przyszłości chciałbym być..., ponieważ...* Tu z kolei interesująca wydawała się uczniowska świadomość relacji (lub jej brak), jaka zachodzi między wiedzą i umiejętnościami zdobytymi na języku polskim, a wybranym/wymarzonym zawodem, który uczeń chciałby uprawiać. Z tego pytania ze względu na ograniczoną możliwość dłuższej koncentracji uwagi przez ucznia zrezygnowano w szkole podstawowej. Był to również powód ograniczenia liczby przedmiotów w pytaniu nr 8.

## Metoda interpretacji wyników

Analizując odpowiedzi uczniów, brano się pod uwagę nie tylko odpowiedzi ilościowe: liczbę wskazań, usytuowanie przedmiotu w rankingu w obrębie klasy, a następnie szkoły i wreszcie innych szkół, ale również jakościowe. Do istotnych informacji można było dojść dopiero analizując odpowiedzi poszczególnych uczniów i porównując je z innymi. Tak więc wnioski są wynikiem analizy odpowiedzi ucznia, jej porównania z innymi, występującymi w obrębie tej samej ankiety, a następnie z ankietami kolegów tej samej klasy. W dalszej kolejności porównywano je z wynikami uzyskanymi w innych klasach tego samego poziomu w szkole oraz w innych szkołach, a wreszcie – kolejnych etapów edukacyjnych. Szczególną wagę przywiązywano do porównania z odpowiedziami uznanymi za „wzorzec”, choć właściwsze będzie określenie: punkt odniesienia i porównań. Pod uwagę brano także poziom językowy odpowiedzi uczniów.

Należy w tym miejscu odnieść się do „wzorca”, za który uznano wyniki ankiet uzyskane przez uczniów szkół łódzkich<sup>2</sup> oraz szkoły w Szymanowie. W Łodzi poddano badaniu uczniów szkół współpracujących z Uniwersytetem Łódzkim, w których pracują bardzo dobrzy poloniści. Młodzież badanego liceum, starając się o przyjęcie do szkoły ponadgimnazjalnej, często wybiera tę szkołę jako drugą, w przypadku gdyby nie udało się dostać do liceum wskazanego na miejscu pierwszym. Poziom języka i wiedzy tych uczniów nie jest jednak wysoki. Gimnazjum, którego uczniów poddano badaniu, od początku istnienia uznawane było

2 Szczegółowe omówienie sposobów analizowania wyników oraz ich porównań przedstawiono w innym miejscu. Zob. *Kiedy wartość przestaje być wartością. Rozważania wokół języka polskiego jako przedmiotu i jego treści...*, tamże.

za prestiżowe, dlatego uczyła się w nim młodzież, której rodzice dbali o rozwój intelektualny dzieci. Nie jest to jednak młodzież wyselekcjonowana, dlatego w klasie znajdują się uczniowie bardzo zdolni i ledwie radzący sobie z nauką. Z kolei w szkole podstawowej uczą się dzieci mieszkające w położonych w okolicy szkoły kamienicach śródmieścia, wywodzące się z rodzin, które dotknęła w latach dwudziestych XX wieku transformacja ustrojowa, wpływając negatywnie na życie rodzinne i pozostawiając na nim silne piętno w następnym pokoleniu. Często są to dzieci zaniedbane, bywa, że z rodzin patologicznych.

Położoną poza województwem łódzkim i prowadzoną przez siostry zakonne prywatną szkołę w Szymanowie wybrano z rozmysłem. Założono, że jej tradycje, egzekwowane niezmiennie i na przekór współczesnym trendom zasady życia szkolnego, wybrane i przyjęte do szkoły w drodze selekcji rozwinięte intelektualnie dziewczęta oraz wysoki poziom nauczania mogą stanowić wzór i punkt odniesienia w porównywaniu wyników uzyskanych w szkołach publicznych.

## Wyniki badań

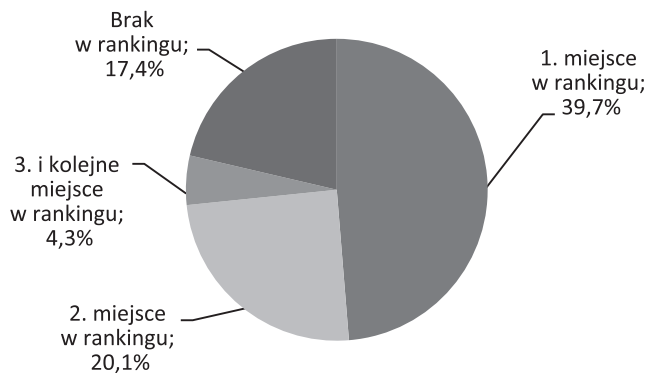
### Język polski w rankingach uczniów

Wstępna hipoteza badawcza zakładała, że język polski jako przedmiot utracił rangę, jaką posiadał wcześniej. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych był obok matematyki najważniejszym przedmiotem w szkole. Uczniowie mogli go nie lubić, ale raczej nie kwestionowali jego znaczenia; nie byli też wobec niego obojętni. Zakładano również, że przedmiot ten będzie lubiany i ceniony przez uczniów szkół podstawowych ze względu na szeroką obecność w lekturach interesującej dla dzieci literatury: baśni, mitów, legend oraz twórczości kierowanej do młodego odbiorcy.

Rankingi uczniów tylko częściowo potwierdziły wstępną hipotezę. Przede wszystkim założenie o wpływie atrakcyjnej dla ucznia literatury na pozycję przedmiotu w szkole okazało się błędne: na wszystkich etapach edukacyjnych literatura znajduje się na marginesie zainteresowań uczniów (szerzej na ten temat w następnym podrozdziale). Język polski jest przedmiotem najważniejszym w szkole tylko dla uczniów szkół podstawowych, ale i tu jego pozycja w rankingach nie jest mocna: za taki uznaje go niespełna 40% badanych. Wraz z kolejnym etapem edukacyjnym znaczenie języka polskiego systematycznie maleje: za najważniejszy przedmiot uznaje go już tylko 31% uczniów gimnazjów i zaledwie 18% licealistów, co może dziwić tym bardziej, że jest on przedmiotem egzaminacyjnym i obowiązkowym przedmiotem maturalnym. Warto zwrócić uwagę, że pozycja przedmiotu nie tyle wraz z kolejnym etapem edukacyjnym spada w rankingach, co przedmiot ten w ogóle z nich wypada: w rankingach nie uwzględnia go 17,4% uczniów szkół podstawowych, 36,5% gimnazjalistów oraz 59,7% licealistów. Ilustrują to zamieszczone dalej diagramy nr 1, 3, 5.

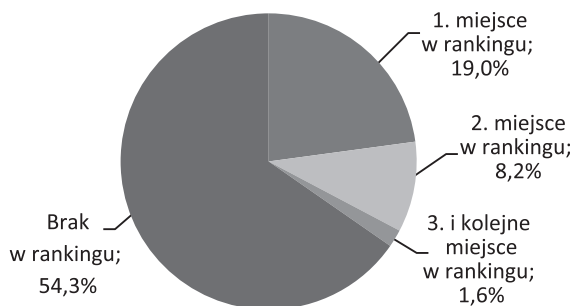
Jeszcze gorzej wypadają wyniki ukazujące uczniowską świadomość odnośnie do wpływu języka polskiego jako przedmiotu na rozwój osobowości uczącego się; diagramy nr 2, 4, 6. Tego wpływu nie stwierdza 54,3% uczniów szkół podstawowych, 76% gimnazjalistów oraz 88% licealistów. Nawet jeśli spostrzeżenia uczniów nie są zgodne ze stanem faktycznym (zwróćmy jednak uwagę na ograniczone zainteresowanie absolwentów szkół średnich filologią narodową oraz poziom ich umiejętności językowych) i język polski jako przedmiot wpływa na rozwój osobowości ucznia, to wyniki badań jednoznacznie świadczą o daleko posuniętej degradacji znaczenia przedmiotu w szkole. Potwierdzają to wyniki badań w tych zespołach uczniowskich, których uczniowie charakteryzują się wysokim poziomem językowym (licealistki z Szymanowa i gimnazjaliści Gimnazjum Nr 1 w Łodzi) i deklarują zainteresowanie językiem polskim (23 na 56 uczniów Gimnazjum Nr 1 w Łodzi deklaruje, że język polski należy do ich ulubionych przedmiotów; tak wysokich wskazań nie odnotowano w żadnej innej szkole: zwykle były to średnio 2–4 wskazania na szkołę, a bywa, że żaden uczeń w szkole językiem polskim nie jest zainteresowany); diagramy nr 7–10. Wyniki badań w tych szkołach nie odbiegają znacząco od średniej, można więc wnioskować, że spadek znaczenia przedmiotu jest skutkiem tendencji ogólnych. Potwierdzają to wyniki dla innych przedmiotów: uczniowie jako najważniejsze i najbardziej rozwijające wskazują języki obce, głównie angielski, oraz przedmioty ścisłe, głównie matematykę.

**Wykres 1.** Język polski jako przedmiot najważniejszy w szkole w rankingu uczniów szkół podstawowych



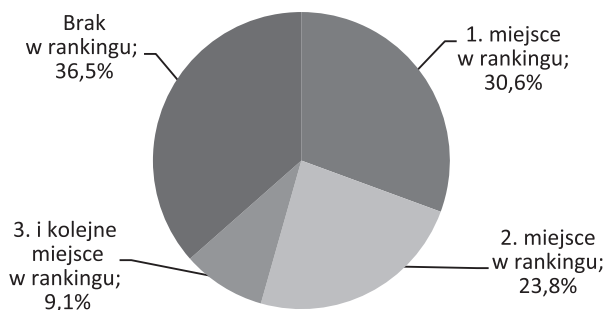
Źródło: badania własne

**Wykres 2.** Język polski jako przedmiot najbardziej rozwijający ucznia w rankingu uczniów szkół podstawowych



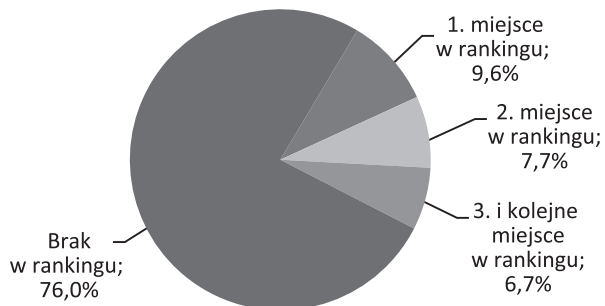
Źródło: badania własne

**Wykres 3.** Język polski jako przedmiot najważniejszy w szkole w rankingu gimnazjalistów



Źródło: badania własne

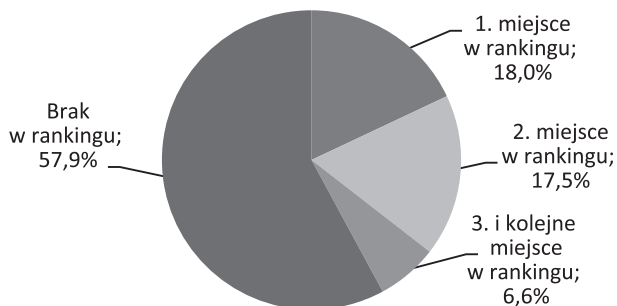
**Wykres 4.** Język polski jako przedmiot najbardziej rozwijający ucznia w rankingu gimnazjalistów



Źródło: badania własne

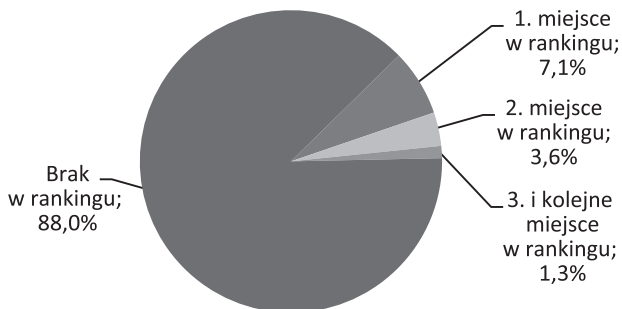


**Wykres 5.** Język polski jako przedmiot najważniejszy w szkole w rankingu licealistów



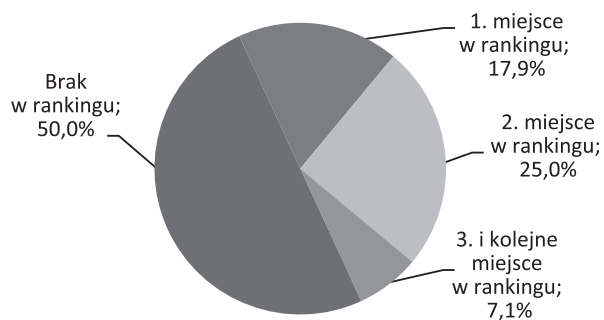
Źródło: badania własne

**Wykres 6.** Język polski jako przedmiot najbardziej rozwijający ucznia w rankingu licealistów



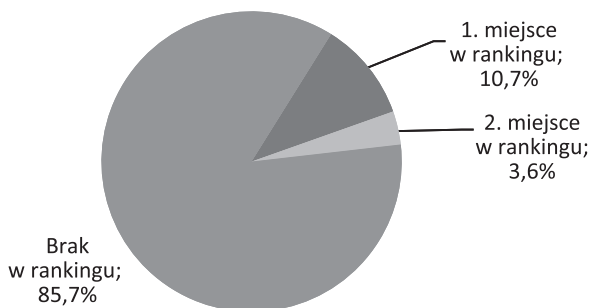
Źródło: badania własne

**Wykres 7.** Język polski jako przedmiot najważniejszy w szkole w rankingu uczennic liceum w Szymanowie



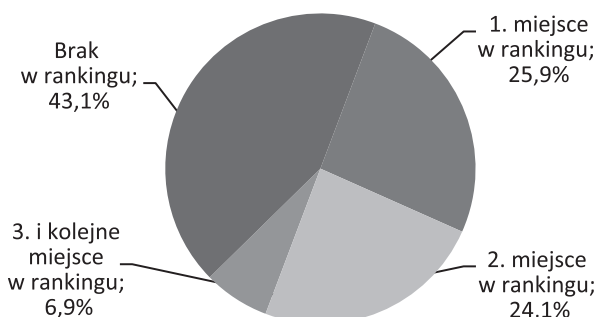
Źródło: badania własne

**Wykres 8.** Język polski jako przedmiot najbardziej rozwijający ucznia w rankingu uczennic liceum w Szymanowie



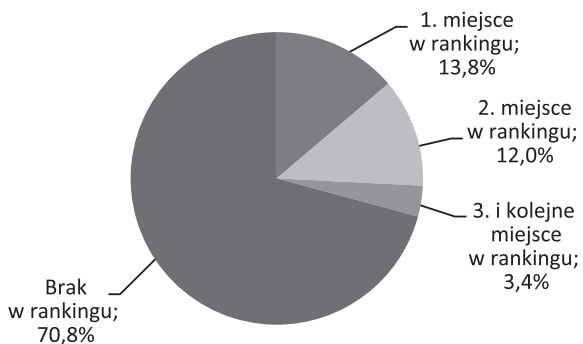
Źródło: badania własne

**Wykres 9.** Język polski jako przedmiot najważniejszy w szkole w rankingu uczniów Gimnazjum Nr 1 w Łodzi



Źródło: badania własne

**Wykres 10.** Język polski jako najbardziej rozwijający ucznia w rankingu uczniów Gimnazjum Nr 1 w Łodzi



Źródło: badania własne

### Treści i umiejętności języka polskiego jako przedmiotu w wypowiedziach uczniów

Prezentując wyniki badań ukazujące uczniowską świadomość treści języka polskiego jako przedmiotu oraz umiejętności na nim kształconych, należy przypomnieć, że respondenci nie zdawali sobie sprawy, że obiektem badań jest ten właśnie przedmiot. Był on dla nich jednym z wielu, o które pytano w ankiecie. Gdyby uwagę uczniów skierowano wyraźnie na język polski, odpowiedzi byłyby zapewne bogatsze w informacje, ilościowo nie odbiegałyby jednak w sposób zasadniczy od przedstawionych w Tabeli nr 2, na co wskazują odpowiedzi na inne pytania ankiety: zarówno sam przedmiot, jak i jego treści nie należą do szczególnie ważnych dla ucznia.

Zanim przejdziemy do omówienia wyników, należy jeszcze wskazać te treści, które uczniowie wyszczególniali w zakresie wiedzy i umiejętności poznawanych i kształconych na języku polskim. Ich podział jest uogólnieniem osoby badającej wyniki i przypisaniem sformułowań określonym działom. Zwrócić należy uwagę na ogólne ubóstwo odpowiedzi uczniów w zakresie wszystkich przedmiotów wskazanych w ankiecie. Respondenci często opuszczali tę część, pisali: nie wiem lub wiedza: „ogólna”, „przedmiotowa”, „żadna” lub „nic”; umiejętności: „żadne” lub „nic”.

**Tabela 2.** Treści i umiejętności przedmiotowe we wskazaniach uczniów

| Szkoła                                     | Szkoła podstawowa | Gimnazjum | Liceum |
|--|-------------------|-----------|--------|
| Liczba uczniów                             | 184               | 231       | 185    |
| Treści literackie i kulturowe              | 20                | 63        | 147    |
| Umiejętności analityczne i interpretacyjne | 1                 | 16        | 21     |
| Treści językowe                            | 38                | 57        | 49     |
| Formy wypowiedzi                           | 18                | 61        | 54     |
| Leksyka                                    | 9                 | 8         | 9      |
| Leksykologia                               | 1                 | -         | -      |
| Umiejętności językowe i poprawnościowe     | 158               | 206       | 185    |
| Kultura żywego słowa (wymowa, recytacja)   | 6                 | 9         | 5      |
| Wiedza ogólna o świecie                    | -                 | 4         | 8      |
| Umiejętności formalne                      | -                 | 9         | 6      |

Źródło: badania własne

W zakresie **treści literackich i kulturowych** języka polskiego wskazywano: wiedzę o autorach, o wybitnych polskich twórcach, wielkich pisarzach, poetach, ważnych osobistościach, *znanie autorów poezji*<sup>3</sup>, wiedzę na temat znanych artystów i pisarzy, życiorysy wieszczów; zwracano uwagę na epoki, podział na epoki, znajomość epok, okresy literackie, wiedzę o literaturze, historię literatury; na rodzaje tekstów literackich i ich charakterystykę, na *wiedzę o dziełach i na temat książek, znajomość książek*, lektur, wierszy i *wierszyków*, literatury; na poznanie ważnych dzieł, klasyki; wiedzę o kształtowaniu się literatury; wiedzę o kulturze polskiej i światowej; na dorobek literatury i kultury. Uczniowie zwrócili także uwagę na *rozdzielanie dzieł sztuki*, porównywanie dzieł sztuki, *dorobek twórczości i kultury*; zdobyli wiedzę o środkach stylistycznych, poznali *proste terminy literackie*, posiadają *znajomość i rozumienie pojęcia epopei*. **Umiejętności analityczne i interpretacyjne** wystąpiły w sformułowaniach: interpretowanie, interpretacja, interpretowanie literatury, wierszy, tekstów, analiza tekstu, analiza tekstów literackich, interpretacja wierszy i innych tekstów kultury, analiza kodu kulturowego, interpretacja tekstów i filmów, analiza i interpretacja, analiza i interpretacja wierszy.

Z zakresu **treści językowych** wymieniano: wiedzę o języku, o języku ojczystym i (najczęściej) gramatykę, genezę języka polskiego, znajomość historii języka, fonetykę, fleksję, składnię, słowotwórstwo, teorię języka, język, stylistykę, części mowy, *części zdań*, wyrażenie przyimkowe czyli *połączenie przyimka z rzeczownikiem, przymiotnikiem, przysłówkiem, liczebnikiem i zaimkiem*; odmianę. Natomiast zakresie **poprawności i sprawności językowej** uczniowie przywoływali: pisanie, mówienie, czytanie, czytanie ze zrozumieniem, słuchanie, rozumienie tekstów mówionych i pisanych, jak poprawnie mówić, dyskutować; pisownię, ładne, prawidłowe, poprawne pisanie, *nie popełnianie błędów, nie popełnianie błędów stylistycznych i ortograficznych*, ortografię, interpunkcję, *przecinki, kropki, stawianie przecinków*, poprawność ortograficzną, poprawność interpunkcyjną, *funkcjonalne posługiwanie się językiem, dobre mówienie i pisanie*, poprawne mówienie, płynne mówienie, wysławianie się, *ładne wysławianie się*, posługiwanie się językiem, posługiwanie się językiem poprawnie, prawidłowe posługiwanie się językiem polskim, *posługiwanie się poprawnym językiem w ciągu dnia, posługiwanie się w miarę poprawną polszczyzną*, opowiadanie, przejrzyste rozmowy w ojczystym języku, prawidłowe wypowiadanie się, umiejętność porozumiewania się, *dysponowanie ładnymi zagadnięciami podczas rozmów, umiejętność rozmowy z ludźmi na poziomie, umiejętność rozmowy z drugim człowiekiem*, wypowiadanie się na różne tematy, wypowiadanie się na określony temat, wypowiadanie się na dane tematy, komunikowanie się, *komunikowanie się personalne*, komunikowanie, komunikacja, *poprawne konstruowanie wypowiedzi*, układanie zdań, *umiejętność robienia zdań*, układanie *pełnych wypowiedzi*, poprawność stylistyczna, *lepsza znajomość*

3 Przytaczając uczniowskie wypowiedzi, zachowano pisownię oryginału.

*naszego języka, mówienie i pisanie po polsku; lepsze porozumiewanie się z innymi; potrafię porozumiewać się poprawnie.* W zakresie poznawanych i ćwiczonych **form wypowiedzi** w ankietach występowały sformułowania: formy wypowiedzi, wypowiedzi pisemne, wypracowania, pisanie wypracowań, *pisanie ładnych wypracowań*, pisanie dłuższych wypowiedzi, pisanie pism urzędowych, pisanie pism oficjalnych, formy użytkowe, opis, opowiadania, charakterystyka, rozprawka, CV, życiorys, podanie, pisanie podań o pracę, pisanie ogłoszeń, referatu, interpretacji, pisanie raportów, sprawozdań, tekstów, pisanie prośby do kogoś, opisywanie różnych rzeczy, wydarzeń, *opisywanie sztuki*, pisanie listów, pisanie wierszy, pisanie smsów, pisanie artykułów.

Uczniowie zwracali także uwagę, choć bardzo rzadko, na bogacenie zasobu słownikowego, co w tabeli nazwano **leksyką**. Pisali: *umiem wytłumaczyć wyraz, poznaję nowe wyrazy, rozwój słownictwa, zasób słownictwa, słowa, słownictwo, odpowiednie dobieranie słów, wspomaganie słownictwa, bogate słownictwo, znaczenie trudnych słów, pojęcia, ważne sformułowania.* Tylko raz zwrócili uwagę na korzystanie ze słowników (w tabeli korzystanie ze słowników i wiedzę o nich ujęto jako **leksykologię**). W zakresie **kultury żywego słowa** pojawiły się sformułowania: *wymawianie, umiejętność ładnego mówienia, umiejętność wymowy prawidłowej, umiejętność recytacji, recytowanie, krasomówstwo, podaję tematy do dyskusji, erudycja, elokwencja, posługiwanie się językiem odpowiednio do sytuacji.*

Bardzo słabo zostało poświadczane w ankietach zdobywanie na języku polskim ogólnej wiedzy o świecie oraz kształtowanie umiejętności formalnych. Poszerzenie **wiedzy ogólnej** znalazło wyraz w sformułowaniach: *różne ciekawe fakty, wiedza o Polsce, historii, historia Polski, wiedza o teatrze, docenianie małej ojczyzny; lepsze rozumienie otaczającego świata, obycie, wyczucie i delikatność, spojrzenie na świat, analiza i interpretacja świata.* Natomiast **umiejętności formalne** zostały zauważone poprzez wskazania: *logiczne myślenie, retoryka, elastyczne myślenie, umiejętność wyciągania wniosków, rozwiązywanie problemów, argumentowanie, kreatywność, kreatywne myślenie, kreatywne wyrażanie się.*

Uczniowskie sformułowania niewolne są od błędów i uproszczeń, co charakterystyczne jest również dla języka licealistów. Należy także zauważyć, że choć świadomość treści kształcenia powinna charakteryzować przede wszystkim nauczyciela, to jednak jego praca owocuje ich świadomością (i to wcale nie intuicyjną) u uczniów. Tymczasem w świetle wypowiedzi uczniowskich zauważamy ograniczenia w zakresie znajomości literatury, teorii i historii literatury oraz znajomości kultury. Niepokój budzi także brak świadomości, że wraz poznawaniem utworów literackich poszerza się u czytającego wiedza o człowieku. Poza ogólnikami uczniowie nie przywołali niczego, co pozwoliłoby zorientować się, jaką literaturę poznają na lekcjach oraz w jakich kontekstach jest ona umieszczana i omawiana. Trudno przypuszczać, by wszyscy nauczyciele lekceważyli wymagania podstawy programowej, można więc wnosić, że uczniowie w ogóle nie są literaturą i kulturą

tak polską, jak i obcą zainteresowani. Takie wnioski potwierdzają wypowiedzi licealistów, którzy piszą, że język polski w liceum jest zbędny i wystarczy ta wiedza, którą uczeń zdobył w gimnazjum (uwaga pojawiła się dwukrotnie) oraz propozycje, by przedmiot ten usunąć, jeśli nie jest on przez uczniów rozszerzany (propozycja usunięcia języka polskiego pojawiła się trzy razy; jeśli uznamy, że język polski znajduje się także wśród „nierozszerzanych przedmiotów”, które zdaniem uczniów można/należy usunąć, pomysł ten pojawi się więcej razy). Uwagi tego typu nie są jeszcze zbyt częste, notujemy jednak negatywne oceny nauczycieli, którzy oferują uczniom więcej niż wymagane przez podstawę programową minimum. Jeszcze częściej pojawiają się głosy krytyczne na temat treści programowych, doboru lektur, pracy nauczyciela, na przykład:

(z bólem serca) ciągle omawiamy dawno już nieaktualne lektury uważane za dzieła tylko dlatego, że grupka X osób uważa, że tradycja to najcenniejsze, co mamy i nie potrafi ruszyć do przodu; jest to nudny przedmiot; nie uczymy się na nim nic praktycznego (mamy tylko omawianie przestarzałych lektur i wierszy); nie lubię, gdy nauczyciel z nauczanego przedmiotu za bardzo się angażuje i każe poświęcić mój czas na niepotrzebną w życiu wiedzę; lekcje prowadzone jak na rozszerzeniu; nauczyciel jest zbyt wymagający; uczymy się nie przydatnych rzeczy i nie uczymy się rzeczy które nam się przydadzą i są ważne; polski prowadzony jest chaotycznie i niezrozumiale; nie lubię pisać wypracowań i wypowiadać się publicznie; analizy i interpretacje wierszy są niepotrzebne.

Żle również przedstawia się w świetle ankiet szkolna wiedza o języku. Wydaje się, że poloniści pracują głównie nad szeroko rozumianą poprawnością językową, gdyż na każdym etapie edukacyjnym i we wszystkich szkołach zyskała ona rekordowo dużą liczbę poświadczeń. Takie wyniki byłyby do przyjęcia, gdyby nie to że odpowiedzi bardzo wielu uczniów zdradzają dużą nieporadność językową nie tylko w zakresie ortografii. Wydaje się też, że w liceum zagadnienia poprawnościowe powinny zdecydowanie ustąpić miejsca innym problemom. To, że nadal poświęca się im dużo czasu, wynika zapewne z niskiego poziomu językowego uczniów przyniesionego z wcześniejszych etapów edukacyjnych. Zastanawia też pisanie charakterystyki w szkole podstawowej, pisanie opowiadań w gimnazjum i opisywanie obrazka w liceum, o czym uczniowie informują w ankietach. Charakterystyki jako formy wypowiedzi uczniowie szkoły podstawowej sami raczej nie wymyślili, co najwyraźniej świadczy o wadliwej pracy nauczyciela, natomiast *opowiadanie* i *opisywanie* obrazka w szkołach średnich jest kolejnym dowodem na niewielkie zainteresowanie treściami przedmiotowymi uczniów, którzy odpowiadając na pytania ankiety, zadowolali się tym, co akurat im się przypomniało.

## Wnioski, pytania, wątpliwości, sugestie

Badani uczniowie pochodzili ze szkół, które uznać można za prestiżowe, przeciętne oraz pozostawiające wiele do życzenia pod względem przygotowania nauczycieli do zawodu. Ogląd poziomu nauczania w poszczególnych szkołach nie wynikał z odpowiedzi uczniów na pytanie nr 3 ankiety. Do ich uwag w tym miejscu podchodzono bardzo ostrożnie, dodać też należy, że bardzo często odpowiadając na to pytanie, wykazywali się dużą dojrzałością. Na obraz poziomu nauczania w poszczególnych szkołach złożyły się odpowiedzi uczniów na wszystkie pytania. Osobę badającą interesował jednak nie tyle poziom nauczania, ile zależność między kwalifikacjami zawodowymi polonisty a stosunkiem ucznia do języka polskiego. I tu udało się uchwycić pewne prawidłowości. Nie zawsze dobry polonista cieszył się uznaniem uczniów; czasem wskazywali oni, że nie lubią tego przedmiotu lub nauczyciela, ponieważ jest on zbyt wymagający. Nauczyciel wzbudzający sympatię uczniów i dobrze nauczający nie gwarantował, że przedmiot uznawano za najważniejszy w szkole i najbardziej rozwijający mimo wyraźnego wpływu osobowości nauczyciela na stosunek uczniów do przedmiotu. Obecność złego polonisty natomiast powodowała nie tylko brak cieplejszych wypowiedzi wobec przedmiotu, ale zdecydowanie też był on w rankingach pomijany. Tak więc mimo zmiany stosunku uczniów do języka polskiego obecność dobrego polonisty wpływa na sam przedmiot, przede wszystkim jednak jego praca widoczna była w poziomie językowym wypowiedzi uczniów.

Warto również zwrócić uwagę, że uzyskane wyniki nie wykazują zależności od miejsca zamieszkania respondenta: odpowiedzi uczniów mieszkających w dużym mieście, w miasteczku lub na wsi są podobne i porównywalne i nie da się wyróżnić wypowiedzi typowych, które charakteryzowałyby mieszkańca miejscowości wyróżniającej się pod względem wielkości lub położenia. Podobnie jest w przypadku odpowiedzi dziewcząt i chłopców. Jedyną zauważalną różnicą pomiędzy nimi jest ta, że dziewczęta nie używają w ankietach wulgaryzmów (nie znaczy to, że ich w ogóle nie używają), co zdarza się chłopcem głównie w celu szokowania lub zdenerwowania osoby dorosłej (czytającego ankietę). Czytaniu tych ankiet towarzyszyły nieprzyjemne odczucia, wynikały jednak nie tyle ze stwierdzenia braku kultury chłopców, ile ze świadomości przekroczenia kolejnej, wydawałoby się nieprzekraczalnej dotąd granicy przyzwoitości i lojalności. Jeszcze do niedawna niepisaną zasadą życia społecznego była ta, która zakazywała dawania złego świadectwa o własnej społeczności: można było swojej grupy nie lubić, ale czyniono wszystko, by na zewnątrz budować jej pozytywny obraz. Ta zasada leżała u podstaw współżycia rodziny, grupy społecznej, społeczeństwa i narodu. Zachowania chłopców świadczą o jej naruszeniu. I jest to w zasadzie jedyna różnica pomiędzy wypowiedziami dziewcząt i chłopców. Niegrzeczne bowiem zachowania (wypowiedzi) zdarzają się obu płciom w takim samym stopniu: „pani jest beznadziejna i chamska”, „niektórzy nauczyciele mają fajne podejście do uczniów, a niektórzy

traktują nas jak głupków i nas ochrzaniają”, nauczycielka „olewa mnie, nie umie tłumaczyć i jest mułem” – stwierdzają uczennice gimnazjum w Szymanowie, od których – wydawałoby się – można oczekiwać większej kultury. To wszakże stereotypy wywołują takie myślenie i tym większy szacunek należy się nauczycielom, że potrafią zapanować nad uczennicami i w liceum tego typu wypowiedzi już nie spotykamy.

Omawiane wyniki badań uświadamiają błędne założenia lub braki kolejnych reform. W świetle analizowanych wypowiedzi uczniowskich istnienie czterech etapów edukacyjnych nie sprawdziło się. Na trzecim etapie dał się zauważyć wyraźny zastój, a w niektórych szkołach nawet regres w rozwoju uczniów. Uczniowie klasy drugiej czwartego etapu edukacyjnego zupełnie nie są z kolei przygotowani do świadomego podjęcia decyzji o przyszłym zawodzie, co jest spowodowane ich niedojrzałością emocjonalną i intelektualną. Wydaje się również, że ostatnia reforma nie uwzględniła zmian zachodzących w społeczeństwie oraz w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży. Można wątpić, czy uczniowie klas siódmych i ósmych oraz liceów i techników podołają narzuconym wymaganiom i domniemywać zły wpływ, jaki będą one wywierać na kondycję psychiczną młodego pokolenia. Już teraz uczniowie zauważają szerzące się problemy kolegów ze zdrowiem psychicznym. W ankietach zwrócono na nie uwagę kilkanaście razy przy różnych okazjach. Warto też podkreślić, że w świetle wypowiedzi uczniowie może wiedzą więcej o świecie, ale też są mniej dojrzały emocjonalnie i intelektualnie niż ich rodzice i dziadkowie, gdy byli w ich wieku. To ważna przesłanka nakazująca głębiej zastanowić się nad doбором treści kształcenia i form ich realizacji.

Przejdźmy do problemu, który stanowił istotę badań. Uzyskane wyniki wskazują na bardzo złą sytuację języka polskiego jako przedmiotu w szkole, o czym świadczy jego pozycja w rankingach uczniów: przedmiotu najważniejszego w szkole i najbardziej rozwijającego ucznia (diagramy 1–10) oraz uczniowska świadomość treści nauczania i umiejętności kształconych przez język polski (Tabela nr 2). Uzyskane wyniki wzajemnie się dopełniają i oświetlają, potwierdzając utratę pozycji zajmowanej dotąd przez ten przedmiot i niewielkie zainteresowanie nim uczniów. Na początku rozważań zwrócono już uwagę, że ze względu na dobór szkół i liczbę badanych wyniki są miarodajne. Potwierdzają je również spostrzeżenia uzyskane na podstawie analizy innych pytań ankiety, których ze względu na brak miejsca wyżej nie omówiono, na przykład ranking przedmiotów najbardziej lubianych lub nie lubianych w szkole, przejawiane przez uczniów zainteresowania, potrzeby i preferencje kształcenia, ich stosunek do nauki, pożądane przez nich osobowości nauczycielskie w pracy szkolnej.

Sytuacja języka polskiego jako przedmiotu przedstawia się więc źle i jeśli nie podejmie się odpowiednich działań, będzie się pogłębiać ze szkodą dla ucznia, formacyjnego charakteru przedmiotu, jakości życia społecznego oraz filologii narodowej. Uzyskane wyniki narzucają wręcz potrzebę poprzedzania wszelkich



reform wnikliwymi badaniami oraz monitorowanie zmian zachodzących w życiu społecznym i określanie ich wpływu na szkołę. Niezbędne są również szerokie i systematycznie powtarzane badania uczniów, uwzględniające zmiany w ich sposobach myślenia, w zainteresowaniach, rozwoju językowym, emocjonalnym i intelektualnym. Wskazane są także badania mające na celu określenie pożądanych przez uczniów cech nauczycieli i określenie, jakiego pedagoga potrzebuje dzisiaj uczeń. Wydaje się, że wokół tego problemu narosło wiele nieporozumień, z których skrajny wręcz kwestionuje potrzebę tradycyjnej pracy nauczyciela<sup>4</sup>. Zawód ten w świetle głoszonych ostatnio poglądów zdaje się istnieć jeszcze tylko dlatego, że nie wymyślono lepszego niż szkolny systemu kształcenia, a e-learning jest zbyt niedoskonały i drogi. Omawiane w artykule badania wykazują, że w tej kwestii uczniowie wcale nie potrzebują radykalnych zmian, a ich potrzeby zaspokoiliby nauczyciel, którego znamy z prac Jana Władysława Dawida, Stefana Baleya, Zygmunta Mysłakowskiego czy Stefana Szumana<sup>5</sup>.

Należy również podjąć badania odnośnie do treści przedmiotowych, koncepcji kształcenia językowego, literackiego i kulturowego i wypracowane nowe formy pracy uwzględniające zmiany w rozwoju uczniów oraz ich preferencje. Z prezentowanych badań wynika pragmatyczne nastawienie ucznia do nauki: chętnie uczy się on tych przedmiotów, które uznaje za ważne dla siebie i z którymi wiąże przyszłość; co ciekawe – nie chce rozważań, chce gotowych informacji, co również rzutuje na poznawanie treści języka polskiego jako przedmiotu i jest niekorzystne dla rozwoju

4 Zob. np.: S. Gajda, *Wychowanie językowe wobec ponowoczesności*, w: *Wychowanie językowe*, red. J. Nocoń, Wydawnictwo UO, Opole 2015, s. 17–25; *Tutoring – poznaj innowacyjną metodę*, [http://tutoring.edu.pl/tutoring\\_definicja\\_innowacyjna\\_metoda,page,46](http://tutoring.edu.pl/tutoring_definicja_innowacyjna_metoda,page,46) (dostęp 22.09.2016); *Profesjonalny coach, czyli kto?*, <http://www.competitiveskills.pl/aktualnosci/profesjonalny-coach-czyli-kto-226.html> (dostęp 22.09.2016); Aneta Zadroga, *Coach, czyli kto?*, wyborcza.pl 25.10.2010, [http://wyborcza.pl/1,76842,8563661,Coach\\_czyli\\_kto\\_.html](http://wyborcza.pl/1,76842,8563661,Coach_czyli_kto_.html) (dostęp 22.09.2016); Kamila Urbaniak, *Kim jest coach i co może dla Ciebie zrobić – wywiad z Adamem Gienuszem*, <http://kreatorniazmian.pl/kim-jest-coach-co-to-jest-coaching/#sthash.uQrsU6oi.dpuf> (dostęp 22.09.2016).

5 J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1932; S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958; Z. Mysłakowski, *Pisma wybrane*, PZWS, Warszawa 1971; S. Szuman, *Takt pedagogiczny*, Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego, Katowice 1974. Zob. też prace późniejsze, np.: J. Kowalikowa, *Składniki polonistycznej kompetencji nauczycielskiej*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Historycznoliterackie”, z. 44, Warszawa–Kraków 1982, s. 11–17; R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989; *Kompetencje współczesnego polonisty*, red. B. Chrzastowska, WSiP, Warszawa 1997; J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo UP, Kraków 2001; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003; Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, IBE, Warszawa 2009; *W kręgu danych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, red. K. Dormus, R. Ślęczka, Wydawnictwo UP, Kraków 2012.

osobowości, z czego, oczywiście, nie zdaje sobie on sprawy: „pani jest chaotyczna” – pisze licealistka o nauczycielce, która na wszelkie sposoby stara się na podstawie analizy tekstu wyciągnąć od uczniów pożądane wnioski. Inna, z innej już szkoły stwierdza: „pani ma zły system nauczania, nie potrafi się skupić, nie dokładnie podaje notatki”. Ta uczennica też chciałaby konkretów, a sporządzanie notatki myli z dosłownym zapisywaniem słów nauczyciela, czyli chciałaby dyktowania wiadomości. To podejście potwierdzają inne jeszcze wypowiedzi: język polski nie jest lubiany, ponieważ „trzeba dużo wymyślać i jest mało oczywistych faktów”.

Wydaje się również, że wnikliwemu oglądowi powinno się ponownie poddać teorię dydaktyczną, zbyt dużo bowiem zmian dotknęło szkołę, by można było ją przyjmować w dotychczasowym kształcie. Nauczyciele coraz częściej zwracają uwagę, na przykład, na niechęć uczniów do odrabiania pracy domowej oraz na ich zadowalanie się wynikami umożliwiającym zaliczenie wiedzy i umiejętności na najniższym możliwym poziomie podczas matury. Jak w związku z tym rozwijać język pisany ucznia, skoro wymaga to nakładu jego pracy własnej i pisania prac w domu? Co zrobić, jeśli uczeń nie chce odejść od schematu rozprawki, zakładającego następujące argumentowanie: „Moim pierwszym argumentem jest... Moim drugim argumentem jest... Moim trzecim argumentem jest...” oraz konkluzję: „Uważam, że udowodniłem tezę.”

Należałoby także rozważyć, na ile i w jakim stopniu preferowane nowinki dydaktyczne ostatniego dwudziestolecia wpłynęły na kondycję szkoły i interesujący nas przedmiot. Przyjmowanie wszystkich pomysłów akceptowanych przez „metody kreatywnego myślenia” przyczyniło się do zrównania wiedzy potocznej i pomysłów absurdalnych z wymagającymi tradycyjnego, ale trudnego, żmudnego i pracochłonnego wysiłku myślowego: analizowania, syntetyzowania, wnioskowania i uogólniania. Czy ta pozorna równość nie przyczyniła się do dewaluacji intelektu i zrównania wiedzy naukowej z potoczną oraz czy nie nasunęła uczniowi myśli, że wysiłek intelektualny jest zbędny, skoro przyjmuje się wszystko? Po co też cokolwiek roztrząsać, skoro wszystko jednakowo waży?

Wydaje się, że wobec postępujących gwałtownie zmian przemyśleć na nowo trzeba nie tylko dotychczasową metodykę kształcenia polonistycznego, ale też treści kształcenia szkolnej polonistyki. Podołać temu wysiłkowi może tylko praca zbiorowa wszystkich metodyków we współpracy z nauczycielami. Podobny zresztą wysiłek powinni podjąć polonistyczni literaturoznawcy i językoznawcy, od niego bowiem zależy istnienie i rozwój filologii narodowej, która stanowi podstawę dla polonistyki szkolnej. Zależność ta, na co warto zwrócić uwagę, przebiega wszakże i w drugą stronę, stąd potrzeba współpracy wszystkich zainteresowanych problemem.

---

## Bibliografia

- Baley Stefan, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
- Dawid Jan Władysław, *O duszy nauczycielstwa*, wyd. 3., Nasza Księgarnia, Warszawa 1932,
- Gajda Stanisław, *Wychowanie językowe wobec ponowoczesności*, w: *Wychowanie językowe*, red. Jolanta. Nocoń, Wydawnictwo UO, Opole 2015, s. 17–25.
- Kompetencje współczesnego polonisty*, red. Chrzęstowska Bożena, WSiP, Warszawa 1997.
- Kowalikowa Jadwiga, *Składniki polonistycznej kompetencji nauczycielskiej*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Historycznoliterackie”, z. 44, Warszawa–Kraków 1982, s. 11–17.
- Kuźma Józef, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wydawnictwo UP, Kraków 2001.
- Kwaśnica Robert, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. II, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Mysłakowski Zygmunt, *Pisma wybrane*, PZWS, Warszawa 1971.
- Plewka Czesław, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, IBE, Warszawa 2009.
- Profesjonalny coach, czyli kto?*, <http://www.competitiveskills.pl/aktualnosci/profesjonalny-coach-czyli-kto-226.html> (dostęp 22.09.2016).
- Schulz Roman, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989.
- Szuman Stefan, *Takt pedagogiczny*, Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego, Katowice 1974.
- Tutoring – poznaj innowacyjną metodę*, [http://tutoring.edu.pl/tutoring\\_definicja\\_innowacyjna\\_metoda,page,46](http://tutoring.edu.pl/tutoring_definicja_innowacyjna_metoda,page,46) (dostęp 22.09.2016).
- Urbaniak Kamila, *Kim jest coach i co może dla Ciebie zrobić – wywiad z Adamem Gieniuszem*, <http://kreatorniazmian.pl/kim-jest-coach-co-to-jest-coaching/#sthash.uQrsU6oi.dpuf> (dostęp 22.09.2016).
- W kręgu danych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, red. Katarzyna Dormus, Ryszard Ślęczka, Wydawnictwo UP, Kraków 2012.
- Zadroga Aneta, *Coach, czyli kto?*, wyborcza.pl 25.10.2010, [http://wyborcza.pl/1,76842,8563661,Coach\\_czyli\\_kto\\_.html](http://wyborcza.pl/1,76842,8563661,Coach_czyli_kto_.html) (dostęp 22.09.2016).

---

Jolanta Fiszbak

## Polonistyka szkolna w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych

### *Streszczenie*

Artykuł prezentuje wyniki badań, które zostały przeprowadzone w 2017 r. Ich celem było określenie pozycji języka polskiego jako przedmiotu wśród uczniów szkół podstawowych i średnich. Wyniki badań nie zaskakują, ale też budzą duży niepokój brakiem zainteresowania uczniów językiem i literaturą ojczystą. Uczniowie nie uznają języka polskiego za przedmiot ważny i rozwijający ich osobowość. Niska świadomość treści przedmiotowych każe zastanowić się, czy rzeczywiście uznają potrzebę ich poznawania i przywiązują do nich wagę. Może to dziwić tym bardziej, że język polski jest przedmiotem maturalnym. Możliwości pozytywnych zmian przeciwdziałających istniejącej sytuacji autorka upatruje w szeroko zakrojonych i kompleksowych badaniach uczniów, ich rozwoju, potrzeb i zainteresowań. Wyniki tych badań powinny stanowić podstawę wszelkich zmian i reform.

**Słowa kluczowe:** polonistyka szkolna, uczeń, zainteresowania uczniów, dydaktyka

## Polish language studies at school in the light of student survey statements

### *Summary*

The article presents results of the research conducted in 2017. It aimed at estimating how important for students of primary and secondary schools are Polish language lessons, in comparison to other subjects. The results are not surprising, however, they evoke a serious concern, since the students present lack of interest in their native language and literature. They do not perceive Polish language classes as important, nor do they reckon that these classes have any impact on their personal development. Poor knowledge of the material discussed in class raises a question if students feel that they should learn it at all, or how important it is to them. It may surprise even more, since the Polish language is also one of the subjects at the Matura exam. The author sees a chance to positively counteract the current situation in broad and comprehensive researches concerning the students, their development,

needs and interests. The results of such research should be treated as a base for all the changes and reforms.

**Keywords:** Polish language studies at school, student, students' interests, didactics

**Jolanta Fiszbak**, dr hab., pracuje w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. W 2013 r. uzyskała stopień naukowy doktora habilitowanego na podstawie publikacji *Mity „ziemi obiecanej” w regionalnej literaturze Łodzi. Między grą wyobraźni, fikcją literacką a historią*. Główną sferę jej zainteresowań stanowi szkolna dydaktyka polonistyczna. Opublikowała wiele artykułów z zakresu kształcenia językowego, literackiego i kulturowego. Jest współautorką oraz redaktorem publikacji *Łódź i okolice. Konspekty i scenariusze lekcji edukacji regionalnej*. Napisała także cykl podręczników do zintegrowanego nauczania języka polskiego, historii i geografii dla szkół polonijnych *Trylogia polonijna*.



## Małgorzata Latoch-Zielińska\*

 <https://orcid.org/0000-0002-2481-6683>

# Jak „obudzić szkołę”? O nowych trendach w edukacji nie tylko polonistycznej

Przywołane w tytule artykułu określenie pochodzi od nazwy projektu/eksperymentu pedagogicznego zainicjowanego w 2007 roku w Berlinie przez Margret Rasfeld, Stephana Breidenbacha oraz Geralda Hüthera. Celem przedsięwzięcia nazywanego *Budząca się szkoła* jest „zmiana kultury edukacyjnej, stworzenie szkoły, która umożliwi wspieranie potencjału wszystkich uczniów”<sup>1</sup>. Dlaczego trzeba obudzić szkołę? Analiza licznych publikacji poświęconych dzisiejszej edukacji<sup>2</sup> wyraż-

---

\* Dr hab., prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Lublin, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej, Zakład Edukacji Polonistycznej, pl. M. Curie-Skłodowskiej 4, 20-031 Lublin, m.latoch-zielinska@poczta.umcs.lublin.pl

- 1 M. Żylińska, *Wstęp do wydania polskiego*, w: M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, przekł. E. Skowrońska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 7. Stworzona przez Rasfeld szkoła zrywała z tradycją kształcenia w zespołach klasowych, zrezygnowała z 45-minutowych lekcji, oceniania, odgórnego planowania treści kształcenia, na rzecz m.in. swobody doboru materiału i wyznaczania celów nauki przez samych uczniów, współpracy, praktycznego przygotowania do życia w społeczeństwie, brania odpowiedzialności z siebie i innych, autentycznej, opartej na kulturze dialogu, zaufania i szacunku współpracy uczniów, rodziców i nauczycieli.
- 2 Zob. m.in.: Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011; *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekerda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009; *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*, red. M. Wieczorek-Tomaszewska, Stowarzyszenie „Miasta w Internecie” 2013; S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin SA, Warszawa 2013; H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, przekł. D. Bakalarz, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009; T. Goban-Klas, *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*, w: *Media i edukacja w dobie integracji*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>, Poznań 2002; *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, red. P. Plichta, J. Pyżalski, Regionalne Centrum Polityki Społecznej, Łódź 2013; *Istota*

nie pokazuje, iż nie spełnia ona oczekiwań społecznych, wymagań uczniów, rodziców oraz samych nauczycieli. „Współczesna szkoła zatraciła sens: zmusza, a nie zachęca, do przyswajania wiedzy i równa do minimum programowego wszystkie odstające w dół i w górę talenty. Coraz mniej przygotowuje do radzenia sobie w życiu i na rynku pracy”<sup>3</sup>. Janusz Morbitzer zauważa, że polska szkoła nie jest dostosowana do oczekiwań współczesności, ponieważ

ciągłe opisywana jest jako instytucja nauczająca i z efektów tego nauczania jest liczana. Zapominamy o tym, że uczyć się każdy musi sam. Szkoła zatem, będąc miejscem nauczania, usiłuje być pasem transmisyjnym wiedzy, podczas gdy wymogiem współczesności jest, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy<sup>4</sup>.

Emilia Musiał przypomina, iż to właśnie umiejętność uczenia się jest jedną z najważniejszych kompetencji społecznych XXI wieku. Autorka trafnie podkreśliła, za Robertem Kiyosaki i Sharon Lechter, że „we współczesnym świecie, nie jest istotne, co wiesz, ale jak szybko potrafisz się uczyć, a ponadto zajdziesz dalej w życiu, jeśli wiesz, czego i jak się uczyć i potrafisz dotrzeć do informacji szybciej od innych”<sup>5</sup>.

---

uczenia się. *Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, wstęp A. Janowski, przekł. Z. Janowska, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013; *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, red. L. Hojnacki i M. Polak, THINK GLOBAL sp. z o.o., Warszawa 2013; W. Kołodziejczyk, *Spółczesność informacyjna czy społeczeństwo wiedzy?*, <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/2008/05/szko-a-jutra-gos-w-dyskusji.html> (dostęp 18.06.2017); M. Latoch-Zielińska, *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, w: *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015; *Być nauczycielem – opiekunem – wychowawcą. Między teorią a praktyką*, red. G. Durka, E. Murawska, Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń 2012; J. Morbitzer, *Szkoła w epoce płynnej rzeczywistości*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosci-2> (dostęp 18.06.2017); A. Murzyn, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013; M. Wilkowski, *Cyfrowi tubylcy i ich społeczny potencjał*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1095> (dostęp 18.06.2017); W. Wrzesień, 2007, *Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży*, [http://www.pan.poznan.pl/nauki/N\\_307\\_09\\_Wrzesien.pdf](http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_307_09_Wrzesien.pdf) (dostęp 18.06.2017).

<sup>3</sup> *Jaka będzie Polska za 10 lat*, 2015, [http://mttp.pl/pobieranie/REWIZJE\\_2015.pdf](http://mttp.pl/pobieranie/REWIZJE_2015.pdf) (dostęp 18.06.2017), s. 38.

<sup>4</sup> J. Morbitzer, *Szkoła w epoce płynnej rzeczywistości (2)*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosci-2> (dostęp 18.06.2017).

<sup>5</sup> E. Musiał, *Nowe technologie a przyjazne środowisko uczenia*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/2908-nowe-technologie-a-przyjazne-srodowisko-uczenia-sie> (dostęp 18.06.2017).



Stanisław Dylak twierdzi, iż dorosłe życie będzie wymagać od uczniów nie rozwiązywania zadań testowych, czy odtwarzania kolejnych definicji/formulek, ale między innymi takich umiejętności, jak identyfikowanie i rozwiązywanie problemów, toteż szkoła zamiast podsuwać im gotowe wzory i schematy postępowania, powinna stwarzać sytuacje do samodzielnego poszukiwania, dociekania, budowania odpowiedzi<sup>6</sup>.

Opinie Musiał, Dylaka i Morbitzera wpisują się przygotowaną przez Amerykańskie Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI Wieku i Narodową Radę ds. Studiów Społecznych *mapę kompetencji społecznych*<sup>7</sup>. Jest to swego rodzaju katalog umiejętności umożliwiających sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy. Ujęto tam 11 obszarów kompetencji: kreatywność i innowacyjność, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, komunikowanie, współpraca w ramach grupy/społeczności, alfabetyzm informacyjny (umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją), alfabetyzm medialny (umiejętność korzystania z cyfrowych mediów), sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (czyli ICT), umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku. Badacze szukają dróg zreformowania szkoły,

[...] w wielu miejscach na świecie obserwuję dążenie do zmiany. [...] Terry Heick, amerykański edukator i twórca opiniotwórczego serwisu TeachThought.com, wymienia siedem idei, które wskazują obecnie kierunek transformacji procesu uczenia się i nauczania na świecie: 1. **Cyfryzacja edukacji** (od analogowej do cyfrowej). 2. **Krytyczne myślenie** (od standardów wiedzy do praktycznych zastosowań). 3. **Samokształcenie** (od podporządkowania do samoorganizacji uczenia się). 4. **Edukacja wszędzie** (od szkoły do edukacji w domu i społecznościach). 5. **Gamifikacja** (od reakcji do interakcji). 6. **Konektywizm** (od nauki w odosobnieniu do uczących się społeczności). 7. **Transparentność** (od zamkniętego do otwartego procesu uczenia się)<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Zob. S. Dylak, *Architektura wiedzy...*, s. 57.

<sup>7</sup> *Mapa umiejętności XXI wieku*, Nauki społeczne, [http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi\\_pl.pdf](http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi_pl.pdf) (dostęp 18.06.2017).

<sup>8</sup> *Jaka będzie Polska za 10 lat...*, s. 39. Omawiający propozycję amerykańskiego badacza Witold Kołodziejczyk wyjaśnia krótko sens wymienionych idei: „1. Cyfryzacja edukacji (od analogowej do cyfrowej). W sieci znajduje się coraz więcej wielojęzycznych cyfrowych zasobów edukacyjnych, które są codziennie konsumowane wyłącznie online przez osoby dorosłe i uczące się w szkołach czy na uczelniach. 2. Krytyczne myślenie (od standardów wiedzy do praktycznych zastosowań). Przestajemy potrzebować wiedzy prostej, ogólnodostępnej, bo jest ona w internecie. Rośnie znaczenie wiedzy praktycznej. Edukacja przechodzi od teorii do krytycznego myślenia i stawiania pytań, w miejsce instytucji w centrum procesu pojawia się uczeń. 3. Samokształcenie (od podporządkowania do samoorganizacji uczenia się). Zamiast podawać wiedzę na talerzu, pozwalamy bawić się informacją, grać, samodzielnie odkrywać odpowiedzi na pytania, błędzić. Szkoła zachęca do eksperymentowania, przejmowania odpowiedzialności za

W dalszej części artykułu omówię najciekawsze propozycje/pomysły, których celem jest modernizacja współczesnej edukacji. Skupię się na wybranych rozwiązaniach, mających zastosowanie w zarówno w kształceniu ogólnym, jak i w interesującym mnie szczególnie kształceniu polonistycznym.

## Założenia teoretyczne „budzącej się szkoły”

Idea budzącej się szkoły przywołuje znane od wieków dążenie ludzkości do doskonałości, która jest możliwa do osiągnięcia poprzez rozwój indywidualnych, wyjątkowych i niepowtarzalnych zdolności/talentów/potencjałów jednostek.

Proces rozwoju potencjałów ma znaczenie nie tylko dla jednostki, ale także dla organizacji i całych wspólnot. Ludzie, grupy, organizacje i systemy stają się bardziej aktywne, inteligentne, kreatywne, innowacyjne i sprawniej reagują na współczesne wyzwania oraz trudne do przewidzenia sytuacje<sup>9</sup>.

Twórcy omawianej idei warunkują rozwój potencjału jednostki przestrzeganiem tzw. trzech salutogenetycznych zasad podstawowych, sformułowanych przez Aarona Antonovsky'ego w odniesieniu do właściwości osobowościowej nazwanej poczuciem koherencji<sup>10</sup>. Zasady te można ująć najkrócej w następujące formuły: rozumiem otaczający świat, mam wpływ swoje życie, moje dokonania mają sens i motywują mnie do dalszych działań. Rasfeld i Breidenbach akcentują również znaczenie od-

---

własną naukę. 4. Edukacja wszędzie (od szkoły do edukacji w domu i społecznościach). Dostępność cyfrowych zasobów edukacyjnych daje możliwość nieograniczonego uczenia wszędzie, gdzie jest dostęp do sieci. 5. Gamifikacja (od reakcji do interakcji). Symulacje i gry edukacyjne szybciej uczą, jak wykorzystać posiadaną wiedzę, bardziej też angażują w naukę. 6. Konektywizm (od nauki w odosobnieniu do uczących się społeczności). Korzystanie z mediów społecznościowych, mobilnych urządzeń e-learningu itp. pozwala lepiej wykorzystać edukacyjny potencjał tkwiący w społeczności. 7. Transparentność (od zamkniętego do otwartego procesu uczenia się). Coraz lepiej też widać, czego się uczymy i czy jest to rzeczywiście potrzebne”.

- <sup>9</sup> M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, przekł. E. Skowrońska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 87.
- <sup>10</sup> Poczucie koherencji to według Antonovsky'ego „ogólna orientacja, wyrażająca, w jakim stopniu człowiek ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne przekonanie o przewidywalności środowiska wewnętrznego i zewnętrznego oraz o tym, że z dużym prawdopodobieństwem sprawy przyjmą tak pomyślny obrót, jakiego można oczekiwać na podstawie racjonalnych przesłanek [...] to dynamiczne poczucie pewności, że: (1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuwany, przewidywalny i wytłumaczalny; (2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; (3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania” (A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, przekł. H. Grzegotowska-Klarkowska, Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 1995, s. 11–34).

powiedzialności za siebie i innych, którą należy budować na fundamencie sprawczości, gdyż „jeśli dzieci i młodzież od samego początku doświadczą tego, że mogą mieć wpływ na własne środowisko, rozwiną w sobie wiarę i odwagę do działania”<sup>11</sup>. Kolejnym istotnym elementem budowania nowej kultury nauczania jest przyjęcie postawy uznania różnorodności i wyjątkowości świata, otwarcia na nowości i niespodzianki, szacunek dla odmienności. Równie ważne są zdaniem niemieckich autorów odwaga do popełniania błędów (które należy traktować jako próby w nauce), radość z możliwości poszukiwania, odkrywania i rozwiązywania problemów, motywacja i zapał do nauki. Badacze odwołują się także do koncepcji uczenia się przez całe życie opartej na czterech filarach nauczania: \*uczyć się, aby wiedzieć, \*uczyć się aby działać, \*uczyć się, aby żyć wspólnie i \*uczyć się, aby być. Zgodnie z zaleceniem Komisji ds. edukacji dla XXI wieku<sup>12</sup> podkreślają, że te filary stanowią całość, muszą się wzajemnie przenikać i być wykorzystywane równomiernie.

Jeden z popularyzatorów idei „budzących się szkół”, Marek Konieczniak celnie wskazuje główne różnice pomiędzy szkołą tradycyjną, opartą, w jego opinii, na przemijającym paradygmacie i budzącą się szkołą jutra, opartą na nowym paradygmacie<sup>13</sup>. Poniżej zestawiam w tabeli obserwacje/opinie autora.

**Tabela 1.** Porównanie szkoły tradycyjnej i budzącej się szkoły jutra.

| szkoła tradycyjna  | budząca się szkoła jutra  |
|--|---|
| Celem edukacji jest przygotowanie do egzaminów i kontynuacji nauki.  | Celem edukacji jest przygotowanie do życia, funkcjonowania w społeczeństwie.                                    |
| Uczeń jest przedmiotem zabiegów edukacyjnych.  | Uczeń jest podmiotem zabiegów edukacyjnych.   |
| Brak zaufania „władzy” do nauczycieli, podlegają stałej kontroli wewnętrznej i zewnętrznej, rejestrowanie i rozliczanie z realizacji narzuconych treści kształcenia. | Wzajemne zaufanie i współpraca jako podstawy pracy w szkole. Swoboda w doborze i realizacji treści kształcenia. |

<sup>11</sup> M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się...*, s. 101.

<sup>12</sup> W rozdziale czwartym raportu komisji *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* czytamy: „Ponieważ systemy edukacji formalnej mają tendencję do uprzywilejowania dostępu do wiedzy, ze szkołą dla innych aspektów kształcenia, ważne jest, aby rozpatrywać edukację całościowo. Ta wizja powinna w przyszłości inspirować i ukierunkowywać reformy edukacyjne, czy to w zakresie opracowywania programów, czy definiowania nowej polityki pedagogicznej”, J. Delors, *Cztery filary edukacji*, w: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delors.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delors.pdf) (dostęp 18.06.2017), s. 9.

<sup>13</sup> Zob. M. Konieczniak, *Budzące się szkoły jutra*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/3048-budzace-sie-szkoly-jutra> (dostęp 12.07.2017).

Tabela 1. (c.d.)

| szkoła tradycyjna  | budząca się szkoła jutra  |
|--|---|
| Przymowianie przez dorosłych odpowiedzialności za rozwój dziecka/ucznia.   | Wsparcie dziecka/ucznia w rozwoju, ale i jego prawo do wolności, do stanowienia o sobie, do odkrywania własnej drogi.   |
| Dyscyplina, formowanie dzieci według odgórnie narzuconych wzorców; przygotowanie nauczycieli do realizacji „polityki” oświatowej poprzez użycie odpowiednich narzędzi/metod/środków.   | Stworzenie uczniom i nauczycielom przestrzeni edukacyjnej do rozwijania własnego potencjału, zdolności, zainteresowań.  |
| Podający, pouczający, „przekaznikowy”, zbiurokratyzowany model kształcenia, bez zbędnych pytań, wątpliwości, pomysłów (zarówno uczniów, jak i nauczycieli), według stałych schematów, którego główną miarą efektywności/skuteczności są średnie ocen, wyniki egzaminów, sukcesy na konkursach/ olimpiadach przedmiotowych, osiągnięte stopnie awansu zawodowego. | Tzw. „dydaktyka umożliwiania” <sup>a)</sup> rozwoju ucznia i nauczyciela, oparta na pytaniach, prawie do własnego zadania, na poszukiwaniu sensu i znaczenia aktywności edukacyjnych, kwestionowaniu zastanej wiedzy, możliwości popełniania błędów, akceptacji własnych niedoskonałości, równowadze pomiędzy tradycją a nowoczesnością, odwołująca się do wartości i emocji. |
| Uczeń w centrum uwagi.   | Człowiek w centrum uwagi.   |
| Najważniejsze są wyniki i osiągnięcia uczniów, nauczycieli i szkoły, miejsce w rankingach.   | Najważniejsze jest to, kim jest i kim się staje w procesie edukacji człowiek (uczeń, rodzic, nauczyciel, dyrektor), odkrycie jego prawdziwej wartości i sensu obecności w świecie.  |

- a) Określenie Horsta Sieberta będące w opozycji do tzw. dydaktyki pouczania, polegającej przede wszystkim na przekazywaniu uczniom gotowej wiedzy. Jak pisze Andrzej Murzyn „jednostka dorosła zdominowana przez dydaktykę pouczania nie będzie zdolna do uczenia się, lecz jedynie do bycia pouczaną [...] dlatego Siebert proponuje dydaktykę umożliwiania, która wykracza poza czystą dydaktykę, czyli technologię nauczania [...] dowartościowanie emocjonalnej strony uczenia się” (A. Murzyn, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 20).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie tekstu M. Konieczniaka *Budzące się szkoły jutra*<sup>14</sup>.

Rasfeld i Breidenbach podkreślają, że „każda szkoła może i musi **samodzielnie wybrać drogę** prowadzącą w kierunku nowej kultury kształcenia”<sup>15</sup>. W ich

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się...*, s. 170. Ideę „oddolnej rewolucji” propaguje również autorka najnowszego bestsellera edukacyjnego, Pernille Ripp. „Możemy zmieniać edukację od wewnątrz – pisze Ripp. Możemy zmienić to, jak dzieci czują się w szkole. Trzeba tylko zrobić pierwszy

publikacji znajdziemy krótkie opisy konkretnych przedsięwzięć edukacyjnych w Niemczech, świadczących o wdrożeniu idei w życie. W polskim wydaniu książki znalazły się przykłady z „naszego podwórka”. Inspiracje, wsparcie i dodatkowe informacje zapewnia również strona internetowa [budzaciaszkoła.pl](http://budzaciaszkoła.pl). Autorzy oferują wsparcie wszystkim, którzy chcą podjąć trud zmiany, wyszukują i popularyzują dobre praktyki, stworzyli „budzącą się społeczność”, pomagają szkołom w wymianie doświadczeń, tworzeniu i realizacji planów rozwoju<sup>16</sup>.

Wprowadzający zmiany nauczyciele oraz dyrektorzy szkół podkreślają, iż inspiracje dla swoich reformatorskich poczynań znajdują w wielu bardzo różnych publikacjach oraz wynikach najnowszych badań. To właśnie jest siła idei budzącej się szkoły, nie zamyka się na jeden trend, nie ogranicza do jedynej ścieżki, ale wybiera z innowacyjnych propozycji/ustaleń pedagogicznych, neurodydaktycznych, metodycznych, psychologicznych, organizacyjnych to, co w sytuacji danej placówki/klasz/ucznia/rodziców jest najbardziej przydatne, skuteczne, atrakcyjne, motywujące. Dlatego w relacjach „obudzonych”<sup>17</sup> znajdziemy na przykład opisy interesujących projektów edukacyjnych, metody pracy, która w sposób bardzo dobry realizuje założenia podmiotowości, aktywności, odpowiedzialności, wzajemnego zaufania, współpracy, wykorzystania mediów i technologii informacyjnych, przygotowania do funkcjonowania w społeczeństwie. Jeden z przykładów to przedsięwzięcie *Uwolnić Chudego – dajemy Wam nie tylko pamięć* – projekt, którego bohaterem był więzień hitlerowskiego obozu dla dzieci i młodzieży w Łodzi, jeden z patronów Szkoły Podstawowej nr 81 w tym mieście. W Zespole Szkół nr 2 w Płocku realizuje się natomiast własne projekty rozwoju talentów i kreatywności u dzieci. Szkoła No Bell Montessori w Konstancinie-Jeziornie stawia zaś na tzw. „metodyczny koktajl” oraz kreatywność dzieci i nauczycieli, pożegnano tam kredę, tablicę, ławkę i zeszyt na rzecz praktycznej nauki, na konkretnych przykładach z otaczającego świata.

---

krok. Może tego dokonać zarówno doświadczony nauczyciel z wieloletnim stażem, jak i zupełnie zielony nowicjusz”. Zob. *Uczyć (się) z pasją*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2017.

<sup>16</sup> Te działania są zgodne z misją Budzącej się szkoły, będącej oddolną inicjatywą, która: „1. Wspiera transformację kultury szkolnej od opartej na przekazie wiedzy, do opartej na rozwoju potencjału, czyli: od nauczania do uczenia się. 2. Wzmacnia szkolnych inspiratorów zmian – osoby, które na co dzień zmieniają szkolną rzeczywistość od dołu i od środka. 3. Stawia na Nauczycielki i Nauczycieli! 4. Promuje najlepsze praktyki i najnowsze odkrycia z obszaru edukacji. 5. Wierzy w indywidualny potencjał każdej Szkoły oraz każdego Dyrektora, Nauczyciela i Ucznia. 6. Pomaga szkołom nawiązywać relacje i wymieniać się doświadczeniami. 7. Jest neutralna politycznie, religijnie i światopoglądowo.” Zob. *Misja Budzącej się szkoły*, <http://www.budzaciaszkoła.pl/misja-budzacej-sie-szkoly/> (dostęp 12.07.2017).

<sup>17</sup> Zob. M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się...*, s. 191–203 oraz wpisy na Blogosferze, *Budząca się szkoła. Blogosfera*, <http://www.budzaciaszkoła.pl/blogosfera/> (dostęp 12.07.2017), czy posty na stronie Facebook. *Budząca się szkoła*, <https://pl-pl.facebook.com/budzaciaszkoła/> (dostęp 12.07.2017).

## Strategia kształcenia wyprzedzającego i „odwrócona klasa”

Idea kształcenia wyprzedzającego wyrasta z założeń konstruktywizmu, z założeniami którego wiedzy nie przekazujemy, tylko stwarzamy warunki do jej indywidualnego budowania/konstruowania przez ucznia. W polskiej literaturze z metodą tą kojarzony jest przede wszystkim Stanisław Dylak. Pod jego redakcją ukazała się publikacja prezentująca wyniki projektu „Kolegium Śniadeckich”, zrealizowanego przez badaczy z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu i Ogólnopolskiej Fundacji Edukacji Komputerowej.

W kształceniu wyprzedzającym podstawowym założeniem jest wprowadzenie uczniów w cykl uczenia się konstruktywistycznego: od poszukiwania odniesień we własnej wiedzy dotychczasowej (najczęściej potocznej, ale też semantycznej) oraz w źródłach zewnętrznych, poprzez przetwarzanie, do systematyzacji, by w końcu przy pomocy nauczyciela zbudować uczniowski system kategoryjny [...]. Kształcenie wyprzedzające ma przebieg etapowy. Do każdego z etapów przypisane są określone działania służące osiągnięciu założonych celów. Należy podkreślić, że zdecydowana większość czasu poświęconego na realizację zagadnienia tematycznego jest związana z działaniem uczniów i nauczyciela na platformie edukacyjnej w środowisku cyfrowym<sup>18</sup>.

Autorzy koncepcji wskazują cztery etapy pracy:

1. **Aktywacja** – nauczyciel, wprowadzając w nowy temat, tworzy analogię do posiadanej przez uczniów wiedzy osobistej, praktycznej i wyobrażeń związanych z danym problemem, dzięki czemu przygotowuje ich do przyjęcia nowej wiedzy. Ich zadaniem jest refleksja nad danym tematem/problemem, sformułowanie ewentualnych przypuszczeń, pytań. Jest to bardzo ważny etap, ponieważ decyduje o powodzeniu kolejnych kroków i efektywności całego procesu uczenia się. Uczący się zauważają związek pomiędzy tym, czego uczą się w szkole, a prawdziwym życiem, co znacząco wpływa na ich motywację do nauki. Etap aktywacji można rozpocząć od zgromadzenia przez uczniów informacji na dany temat pochodzących z różnych źródeł.
2. **Przetwarzanie** – to etap aktywności przed lekcją w klasie, uczniowie pracują przede wszystkim online, zarówno indywidualnie, jak i w grupach, wykorzystując materiały przygotowane i umieszczone przez nauczyciela na platformie edukacyjnej oraz konsultując się z nim w razie potrzeby. Niezbędnym elementem jest również własne poszukiwanie informacji związanych z badanym zagadnieniem. Uczniowie budują tym samym osobistą i funkcjonalną wiedzę poprzez takie czynności myślowe, jak analizowanie, syntetyzowanie, uogólnianie, porównywanie, sprawdzanie, dowodzenie, tłumaczenie i wnioskowanie.

<sup>18</sup> *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, praca zbiorowa pod redakcją naukową S. Dylaka, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2013, s. 90–91.

3. **Systematyzacja** odbywa się w klasie, uczniowie prezentują zebrany materiał, weryfikują przygotowane informacje, uzupełniają swoje zasoby, wyjaśniają wątpliwości, dokonują niezbędnych korekt. Nauczyciel „nie występuje [...] jako przekaznik wiedzy, ale jako krytyk i architekt wiedzy uczniowskiej, który widzi luki, wieże i zapaści, a swoimi pytaniami i argumentami może wyrównywać, uspoźniać czy wręcz całościować wiedzę opanowaną przez uczniów samodzielnie bądź z rówieśnikami na etapie przetwarzania”<sup>19</sup>.
4. **Ewaluacja i ocenianie** – nauczyciel dokonuje oceny na podstawie udziału uczniów w lekcji oraz jakości przygotowanych przez nich materiałów, uczniowie wypowiadają się na temat całego procesu i zdobytej wiedzy, oceniają przydatność informacji zamieszczonych przez nauczyciela na platformie, analizują przebieg pracy własnej.

Bardzo zbliżona do strategii kształcenia wyprzedzającego jest metoda „odwróconej klasy”. Uczeń poznaje materiał zawierający nową wiedzę w domu, natomiast w szkole go utrwała, systematyzuje zgodnie z formułą „ucz się samodzielnie, powtarzaj wspólnie”. Dzięki takiemu podejściu czas lekcyjny może być maksymalnie wykorzystany na ćwiczenie przykładów, dyskusje, wymianę opinii, współpracę między uczniami, wyjaśnienie wątpliwości, wyrównanie poziomu wiedzy uczniów. Metoda ta ma wielu zwolenników zarówno w Polsce, jak i na świecie. Ken Robinson, pisze, że istnieją

mocne dowody na to, że metoda odwróconej klasy może być bardzo efektywna. Badanie przeprowadzone pod koniec lat dziewięćdziesiątych wykazało, że uczniowie uczeni metodą tłumaczenia sobie nawzajem „osiągali korzyści z nauki niemal dwukrotnie większe niż ci, którzy uczyli się w sposób tradycyjny” Wyniki innych badań wykazywały podobnie radykalną poprawę<sup>20</sup>.

Jeden z prekursorów omawianej metody, Sal Khan stworzył Akademię Khana, znaną na całym świecie platformę edukacyjną, z której korzysta obecnie miliony ludzi<sup>21</sup>. Na stronie Akademii zamieszczone są różnego rodzaju materiały (na początku

<sup>19</sup> Tamże, s. 107.

<sup>20</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przekł. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015, s. 140.

<sup>21</sup> Akademia ma polską wersję językową. Według opisu na stronie głównej zawiera „Spersonalizowane materiały dydaktyczne dla wszystkich grup wiekowych. Akademia Khana oferuje praktyczne ćwiczenia, filmy instruktażowe i panel indywidualnych planów nauczania, który daje uczniom możliwość pracy we własnym tempie, w i poza klasą. Zajmujemy się matematyką, naukami ścisłymi, programowaniem komputerów, historią, historią sztuki i ekonomią.” (*Khan Academy*, <https://pl.khanacademy.org/about> (dostęp 12.08.2017)). Warto także odnotować, iż niezależnie od wyżej przywołanej platformy Fundacja Edukacja dla Przyszłości zainicjowała projekt *Akademia w Polsce*. Jego pomysłodawcy deklarują, iż „celem Fundacji jest wspieranie polskiego systemu

były to przede wszystkim filmy edukacyjne (obecnie oferta jest bardziej rozbudowana), mające pomóc uczniom pracować we własnym tempie i zgodnie z własnymi potrzebami, oczekiwaniami, poziomem wiedzy i umiejętności. Na platformie są również opracowania dedykowane nauczycielom i rodzicom. Trzeba też zaznaczyć, że wszystkie zasoby edukacyjne są udostępniane nieodpłatnie. Należy podkreślić, że Khan nie neguje zasadności nauki w szkole, postuluje tylko, aby

„lekcji w szkole nie [...] budować wokół pasywności, słuchania kogoś i notowania. Powinno się je budować wokół uczenia się we własnym tempie. [...] Akademia Khana może zapewnić solidne naukowe rusztowanie, ale jeśli uczeń nadal napotyka problemy, to po to właśnie jest prawdziwa klasa, gdzie może zadawać pytania, odpowiadać na pytania innych albo robić więcej rzeczy praktycznych”<sup>22</sup>.

Omówione koncepcje i rozwiązania są przykładem przeniesienia dużej części odpowiedzialności za naukę na ucznia, ponieważ sporą część działań musi on wykonać samodzielnie korzystając z różnych źródeł informacji, przy zastosowaniu zróżnicowanych metod i narzędzi pracy. Wymagają również od nauczyciela niemyślanych kompetencji – właściwego planowania, biegłości w poruszaniu się w świecie technologii informacyjnych, przygotowania atrakcyjnych i przydatnych materiałów edukacyjnych, z których uczniowie będą korzystać poza lekcją w klasie, opracowania ciekawych zadań, przygotowania narzędzi do oceniania i ewaluacji. Wydaje się, że obie propozycje są bardzo interesujące z perspektywy kształcenia polonistycznego.

## Nowoczesne technologie w edukacji

Rozpatrując zagadnienie edukacyjnego potencjału nowoczesnych technologii, należy przywołać koncepcję konektywizmu, która zakłada, że

technologia oddziałuje na całe nasze życie, w tym – na sposób uczenia się. Według konektywistów informacje, którymi dysponujemy, wcale nie muszą być w nas, w naszych głowach, mogą znajdować się na zewnątrz, np. w zorganizowanych zasobach, portalach internetowych czy bazach danych. [...] w modelach edukacyjnych opartych na koncepcji konektywizmu uczeń jest częścią większej sieci. Sieć składa się z połą-

---

edukacyjnego poprzez udostępnienie uczniom i nauczycielom nowoczesnej i bezpłatnej platformy edukacyjnej. Chcemy to osiągnąć poprzez: Tłumaczenie materiałów Khan Academy, Tworzenie własnych materiałów zgodnie z formułą Khan Academy, Propagowanie Khan Academy wśród nauczycieli i uczniów, Szkolenie nauczycieli z korzystania z platformy Khan Academy.” (*Akademia dla przyszłości. Akademia [Khan Akademy] w Polsce*, <http://www.edukacjaprzyszlosci.pl/index.php/projekty/akademia-w-polsce> (dostęp 12.08.2017).

<sup>22</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne...*, s. 139.



czeń między węzłami, które są punktami przełomowymi, np. ważnym obrazem, informacją. Uczenie się polega na wzmacnianiu starych i tworzeniu nowych połączeń. „Wiedzieć jak” (know-how) czy „wiedzieć co” (know-what) zostaje zastąpione przez „wiedzieć gdzie” (know-where), ponieważ to jest klucz prowadzący do poszukiwane-go zasobu wiedzy – stanowi on zasadę efektywnego uczenia się<sup>23</sup>.

Internet jest obecnie naturalnym miejscem aktywności młodych ludzi<sup>24</sup>. Trzeba zatem wykorzystać tkwiące w nim możliwości, ponieważ sieć to nie tylko samo zło, uzależnienia, zagrożenia, mało ambitna rozrywka, czy ogrom nieuporządkowanych, chaotycznych informacji. Z edukacyjnego punktu widzenia sieć to narzędzie błyskawicznej, niczym nieograniczonej (poza dostępem do Internetu) komunikacji, to platforma umożliwiająca współpracę, dyskusję, wymianę informacji, to wreszcie nieograniczony dostęp do wiedzy. Trzeba także podkreślić, że funkcjonowanie w sieci wyzwala w jej młodych użytkownikach nieznaną pokłady kreatywności, wystarczy wspomnieć choćby aktywność młodzieży na You Tube czy Instagramie.

Niezbędnym warunkiem efektywnego i skutecznego korzystania z technologii informacyjnej w pracy dydaktycznej jest wiedza nauczyciela na temat narzędzi, które może stosować, jego umiejętności praktyczne, wyobrażenia i kreatywność. Wielu pedagogów zadaje sobie pytanie o wpływ stosowania technologii na rezultaty kształcenia. Badania w tym zakresie nie przynoszą jednoznacznych odpowiedzi. Niektórzy autorzy uważają, że technologia, zwłaszcza Internet, negatywnie oddziałuje na procesy myślowe, koncentrację, uwagę, komunikację międzyludzką<sup>25</sup>. Inni stoją na stanowisku, które najcelniej wyartykułował Stanisław Dylak:

23 D. Hofman-Kozłowska, *Modele edukacyjne w cyfrowych czasach*, w: *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona...*, s. 73–74.

24 Obecne pokolenie uczniów to wg badaczy tzw. *generacja Z*, czyli osoby urodzone po roku 1995. Ich głównymi cechami charakterystycznymi są: mobilność, obcowanie z mediami online od najmłodszych lat, posiadanie ciągłego dostępu do Internetu, znajomość nowinek technologicznych i twórcze korzystanie z nich.

25 Zob. m.in. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przekł. A. Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013; M. Spitzer, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przekł. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2016; N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przekł. K. Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013; G.W. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przekł. Sy Borg, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2011; M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013; A. Augustynek, *Uzależnienia komputerowe. Diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*, Difin, Warszawa 2010; A. Hankała, *Psychologiczne i społeczne zagrożenia związane z zastosowaniem mediów i technologii informatycznej w edukacji*, w: *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, red. M. Tanaś, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; S. Taboń, *Niebezpieczny komputer i Internet*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. M. Suświłło, Wydawnictwo

Nasz edukacyjny kontekst się zmienił, a ten nowy kontekst wymaga nowego myślenia [...]. Nie tylko ważne jest jak uczyć, ale może nawet ważniejsze jest czego uczyć. O ile dla dwa trzy pokolenia wstecz kluczowymi kompetencjami w nauczaniu było pisanie liter, raportów oraz esejów, o tyle obecnie wykształcona osoba powinna umieć pisać maile, używać skutecznie programu PowerPoint oraz umieć pisać blogi. Jednakże to nie wystarczy, już na horyzoncie pojawiają się trzy nowe kompetencje ludzi wykształconych: praca w wirtualnych społecznościach, realizacja prezentacji wideo i pisanie programów [...] Nie ma powodu, aby się na technologię cyfrową obrażać, twierdząc, że telewizja i Google ogłupiają – tak, ogłupiają, ale już głupiego<sup>26</sup>.

Można by dodać jeszcze do tej wypowiedzi racjonalnie brzmiącą opinię autorów książki *iMózg*. Mając świadomość wszelkich zagrożeń płynących z cyfrowego świata, podkreślają, że nie ma już od niego odwrotu, ponieważ

Cyfrowy pociąg nadal przyspiesza i wszyscy prędzej czy później będziemy musieli do niego wskoczyć. Nowe technologie nie tylko zwiększają naszą wydajność, ale upraszczają nam życie i służą do zabawy. Zdając sobie sprawę z zagrożeń, takich jak uzależnienia high-tech i zbyt wiele wielozadaniowości, musimy zadbać o zbliżenie mózgowi Cyfrowych imigrantów do mózgowi Cyfrowych tubylców, co powinno stać się naszym priorytetem. Gdy przerzucimy mosty, nauczymy się komunikować i pracować ze sobą w każdym wieku, będziemy gotowi na przyjęcie tego, co przyniesie przyszłość. Nie tylko przetrwamy ewolucję współczesnego mózgu, ale i dzięki niej rozkwitniemy<sup>27</sup>.

Współczesny nauczyciel, cyfrowy imigrant, powinien jednak odnaleźć się w świecie nowych technologii, rzeczywistości, która nie zawsze jest mu bliska, w pełni znana, do końca opanowana i przyjazna (w przeciwieństwie do uczniów, cyfrowych tubylców).

Pomocą w zrozumieniu miejsca i znaczenia technologii w szkole może być model SAMR opracowany przez dr Rubena Puentedurę. W tym modelu zdefiniował on kilka poziomów integracji technologii w procesie edukacji, co pozwala lepiej zrozumieć, w jaki sposób posługujemy się nowoczesnymi narzędziami, a także jak byłoby lepiej, abyśmy się nimi posługiwali. Model ten z jednej strony opisuje różne sposoby wykorzystania technologii w nauczaniu, ale z drugiej pokazuje też, w jaki sposób nastę-

---

UWM, Olsztyn 2006; T. Feibel, *Zabójca w dzieciennym pokoju – przemoc i gry komputerowe*, przekł. A. Malinow, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2006; S. Kozak, *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2011.

<sup>26</sup> S. Dylak, *Architektura...*, s. 88–89.

<sup>27</sup> G.W. Small, G. Vorgan, *iMózg...*, s. 274.

puje najbardziej konstruktywna zmiana: z technologii wykorzystywanej w procesie nauczania przypadkowo i w wąskim zakresie funkcjonalnym (jako zamiennika tradycyjnych form prowadzenia zajęć), do rzeczywistej transformacji nauczania, w którym, ze względu na rolę pełnioną przez TIK na lekcjach, następuje jego redefinicja<sup>28</sup>.

Puentedura wyróżnił cztery etapy procesu wykorzystania technologii w edukacji. W każdym z nich TIK ma inne cele oraz pełni inne funkcje, w związku z tym uczniowie otrzymują zróżnicowane zadania, zmienia się też oczywiście rola i aktywności nauczyciela. W tabeli poniżej omawiam krótko kolejne stadia modelu SAMR.

**Tabela 2.** Etapy modelu SAMR

| Etap                         | Wykorzystanie TIK  | Nauczyciel i uczniowie  |
|------------------------------|--|---|
| Podstawienie (Substitution)  | Technologię stosuje się do realizacji takich samych zadań, jakie wykonywano w „erze przedkomputerowej”, brak wyraźnego „zysku” z zastosowania TIK, np. uczniowie zamiast przygotować pracę pisemną w zeszytach, wykonują ją w edytorze tekstu i drukują. | Zmiana jedynie metod pracy uczniów i nauczyciela, osobą dominującą w procesie nauczania/uczenia się nadal pozostaje nauczyciel.   |
| Rozszerzenie (Augmentation)  | TIK służy jako skuteczne narzędzie rozwiązywania typowych zadań, dzięki technologii oszczędzamy czas, uczniowie mogą wykorzystać w czasie nauki swoje urządzenia mobilne, np. używając formularza Google, czy komunikatorów.                             | Uczniowie korzystają np. z testów online, interaktywnych aplikacji, otrzymują szybciej informację zwrotną od nauczyciela, są bardziej zmotywowani, zaangażowani w proces uczenia się, uczeń sytuowany jest w centrum działań edukacyjnych.                                      |
| Modyfikowanie (Modification) | Na tym poziomie TIK zaczyna odgrywać istotną rolę w procesie nauczania/uczenia się, staje się niezbędna do wykonania stawianych uczniom zadań.   | Wykonując zadania, uczniowie doskonalą swoje kompetencje komunikacyjne i cyfrowe, nauczyciel może różnicować zadania, nie tylko od strony merytorycznej, ale i organizacyjnej, np. praca indywidualna, grupowa, różne formy prezentacji. Uczniowie są jeszcze bardziej aktywni. |

<sup>28</sup> M. Polak, *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu*, <http://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2736-model-samr-czyli-o-technologii-w-nauczaniu> (dostęp 12.08.2017).

Tabela 2. (c.d.)

| Etap                         | Wykorzystanie TIK   | Nauczyciel i uczniowie   |
|------------------------------|---|--|
| Modyfikowanie (Modification) | Na tym poziomie TIK zaczyna odgrywać istotną rolę w procesie nauczania/uczenia się, staje się niezbędna do wykonania stawianych uczniom zadań.        | Wykonując zadania, uczniowie doskonalą swoje kompetencje komunikacyjne i cyfrowe, nauczyciel może różnicować zadania, nie tylko od strony merytorycznej, ale i organizacyjnej, np. praca indywidualna, grupowa, różne formy prezentacji. Uczniowie są jeszcze bardziej aktywni.  |
| Redefinicja (Redefinition)   | Dzięki TIK możliwa jest realizacja nowych, nietypowych, złożonych zadań, technologia nie jest celem samym w sobie, stanowi wsparcie dla uczącego się. | Uczniowie realizują złożone zadania, np. grupowy projekt edukacyjny, wymagający nie tylko wiedzy merytorycznej, czy umiejętności cyfrowych, ale także kompetencji społecznych – odpowiedzialności, planowania i współpracy w grupie. Uczniowie są w centrum procesu, inicjują dyskusję, stawiają pytania, samodzielnie poszukują informacji w różnych źródłach, dokonują analizy, syntezy i oceny. Rolą nauczyciela jest monitorowanie pracy uczniów i ewentualnie udzielanie wskazówek, pomocy. |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie tekstów: *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu* Marcina Polaka oraz *Innowacyjne uczenie dla efektywnego uczenia się* Małgorzaty Wieczorek-Tomaszewskiej<sup>29</sup>.

Można pokusić się o wskazanie konkretnych przykładów wykorzystania technologii w oparciu o zaprezentowany model.

<sup>29</sup> M. Wieczorek-Tomaszewska, *Innowacyjne uczenie dla efektywnego uczenia się*, w: *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona...*, s. 32.

Tabela 3. SAMR w kształceniu polonistycznym.

| Etap         | Wybrane działania związane z użyciem narzędzi TIK na przykładzie lekcji poświęconych lekturze szkolnej <sup>a)</sup>  |  |
|--------------|---|--|
|              | Uczniowie   | Nauczyciel   |
| Podstawienie | Robienie notatek w czasie lektury, np. w aplikacji OneNote, LectureNotes, czy wikidPad, zaznaczanie potrzebnych cytatów, kopiowanie cytatów do oddzielnego dokumentu, przygotowanie prezentacji, wyszukiwanie informacji w sieci o autorze, bohaterach, itp., przesyłanie prac do nauczyciela, wymiana materiałów z innymi uczniami, zgłaszanie miejsc niezrozumiałych, formułowanie pytań do tekstu.   | Przygotowanie wydruków z poleceniami do lektury dla uczniów, opracowanie prezentacji na temat związany z autorem, lekturą, bohaterami, epoką do wyświetlenia w klasie.                             |
| Rozszerzenie | Przygotowanie i porządkowanie notatek/materiałów do zajęć, podział na kategorie tematyczne (autor, wydarzenia, bohaterowie, miejsce akcji, język utworu, itp.) przy pomocy np. dowolnego edytora tekstu lub aplikacji Evernote, OneNote, czy LectureNotes, wikidPad, dzielenie się zebranymi materiałami w sieci, np. poprzez mail, albo zamieszczenie na profilu w portalu społecznościowym, platformie edukacyjnej, komunikowanie się z innymi uczniami i nauczycielem. | Przygotowanie testów online, zamieszczanie na platformie edukacyjnej materiałów do pracy, przesyłanie informacji zwrotnej do uczniów, udział w dyskusji, np. na Twitterze, chacie, forum klasowym. |

- a) Podane rozwiązania są tylko przykładowymi i oczywiście nie wyczerpują możliwości zastosowania nowoczesnych technologii w pracy z lekturą szkolną. Można zaryzykować twierdzenie, iż jedynym ograniczeniem wyobraźnia i kreatywność polonisty i jego uczniów. O modelu SAMR w kontekście edukacji polonistycznej pisze również Agnieszka Kulig-Kozłowska w publikacji pt. *Facebook w szkolnej ławce. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna*, Universitas, Kraków 2017.

Tabela 3. (c.d.)

| Etap          | Wybrane działania związane z użyciem narzędzi TIK na przykładzie lekcji poświęconych lekturze szkolnej <sup>a)</sup>   |  |
|---------------|--|--|
|               | Uczniowie  | Nauczyciel   |
| Modyfikowanie | <p>Notowanie w programach do czytania e-booków, przygotowanie i nagranie (np. telefonem komórkowym) oraz zamieszczenie na portalu społecznościowym wywiadu z bohaterem lektury, przeprowadzenie i nagranie sondy wśród uczniów innych klas na temat lektury/ bohaterów. Wyszukanie, zebranie i ocena informacji zawartych w wybranych hasłach w Wikipedii. Przygotowanie referatu o wybranym autorze lektury w oparciu zasoby sieci, z wykorzystaniem np. programu Kiwix. Stworzenie kolekcji zdjęć związanych z lekturą w serwisie Flickr lub Facebooku. Redagowanie bloga o doświadczeniach lekturowych albo w imieniu postaci z lektury, itp.</p> | <p>Zarządzanie plikami klasowymi na serwerze Google, przygotowanie interaktywnych zadań do lektury do wykonania w sieci, np. dramy online, albo gry edukacyjnej, przesyłanie informacji zwrotnej do uczniów.</p> |
| Redefinicja   | <p>Realizacja projektu edukacyjnego, planowanie pracy, dzielenie się notatkami i wspólne ich pisanie z wykorzystaniem np. Evernote, wspólne tworzenie map myśli; multimedialne prezentacje z wykorzystaniem programu Prezi, wspólne przygotowanie komiksu na podstawie lektury z wykorzystaniem programu Celtx. Opracowanie nowych lub uzupełnienie istniejących haseł związanych z lekturą w Wikipedii.</p>   | <p>Udział w dyskusji na forach, przygotowanie propozycji projektu edukacyjnego, monitorowanie realizacji kolejnych zadań, komunikacja z uczniami, przesyłanie informacji zwrotnej.</p>                           |

Źródło: Opracowanie własne.

## Refleksje końcowe

Badacze są zgodni, iż w szkole prędej, czy później musi nastąpić „koniec epoki kredy”<sup>30</sup> i „kierowniczej roli nauczyciela”. Oczywiście nie o samą krede, tablicę i zmianę przywództwa chodzi, ale o sposób myślenia o edukacji. Współczesny świat wymaga od szkoły i nauczycieli przede wszystkim elastyczności, kreatywności, refleksyjności i zdrowego rozsądku. Tajemnica sukcesu tkwi, jak często to bywa, w równowadze pomiędzy tym, co tradycyjne i nowoczesne. Żeby taką równowagę osiągnąć, potrzebny jest otwarty umysł i nastawienie na dialog z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami. Każdy zachwyt nad nowoczesnymi technologiami musi być „przyprawiony” odrobiną dziegciu. Ale i każde przywiązanie/odwołanie/wykorzystanie tradycji musi mieć swoje dydaktyczne i życiowe uzasadnienie. Michael Wesh, amerykański antropolog kultury, zauważa, iż coraz bliżej jest nam do świata, w którym wszystkie informacje będą całkowicie w każdej chwili dostępne dla wszystkich, zatem praca nauczyciela powinna skupić się nie na zapamiętywaniu przez uczniów przekazywanych treści, ale na pomaganiu im w odkryciu tych treści na nowo<sup>31</sup>. „Budzenie się szkoły” to właśnie uświadomienie sobie, że konieczna jest zmiana, która wymaga współpracy i zaangażowania wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego, zmiana, która powinna być przemyślana, przedyskutowana i zaakceptowana, zmiana wreszcie, która jest ma charakter ewolucyjny, a nie rewolucyjny, ponieważ edukacja to „operacja na żywym organizmie i ktoś może nie przeżyć”.

## Bibliografia

- Akademia dla przyszłości. Akademia [Khan Academy] w Polsce*, <http://www.edukacjaprzyszlosci.pl/index.php/projekty/akademia-w-polsce> (dostęp 12.08.2017).
- Antonovsky Aaron, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, przekł. Helena Grzegołowska-Klarkowska, Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 1995.
- Augustynek Andrzej, *Uzależnienia komputerowe. Diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*, Difin, Warszawa 2010.
- Bauman Zygmunt, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przekł. Tomasz Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Budząca się szkoła. Blogosfera*, <http://www.budzaciaszkoła.pl/blogosfera/> (dostęp 12.07.2017).

<sup>30</sup> Jest to sformułowanie zaczerpnięte z tytułu książki Aleksandry Pezdy, zob. A. Pezda, *Koniec epoki kredy [YouTube, Facebook, blogi, Wiki w klasie]*, Agora, Warszawa 2011.

<sup>31</sup> Zob. M. Wesch, <http://www.nationalgeographic.com/explorers/bios/michael-wesch/> (dostęp 12.08.2017).

- Być nauczycielem - opiekunem – wychowawcą. Między teorią a praktyką*, red. Grażyna Durka, Ewa Murawska, Wydawnictwo Adam Marszałek Toruń 2012.
- Carr Nicholas, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, przekł. Katarzyna Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Delors Jacques, *Cztery filary edukacji*, w: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf) (dostęp 18.06.2017).
- Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*, red. Małgorzata Wieczorek-Tomaszewska, Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, Kraków 2013.
- Dylak Stanisław, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin SA, Warszawa 2013.
- Facebook. *Budząca się szkoła*, <https://pl-pl.facebook.com/budzaciaszkoła/> (dostęp 12.07.2017).
- Feibel Thomas, *Zabójca w dzieciennym pokoju – przemoc i gry komputerowe*, przekł. Anna Malinow, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2006.
- Gardner Howard, *Pięć umysłów przyszłości*, przekł. Dariusz Bakalarz, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2009.
- Goban-Klas Tomasz, *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*, w: *Media i edukacja w dobie integracji*, red. Waław Strykowski, Wojciech Skrzydlewski, Wydawnictwo eMPi<sup>2</sup>, Poznań 2002.
- Hankała Andrzej, *Psychologiczne i społeczne zagrożenia związane z zastosowaniem mediów i technologii informatycznej w edukacji*, w: *Pedagogika @ środki informatyczne i media*, red. Maciej Tanaś, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides, wstęp Andrzej Janowski, przekł. Zofia Janowska, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.
- Jaka będzie Polska za 10 lat*, 2015, [http://mttp.pl/pobieranie/REWIZJE\\_2015.pdf](http://mttp.pl/pobieranie/REWIZJE_2015.pdf) (dostęp 18.06.2017).
- Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła? Propozycje ekspertów*, red. Lechosław Hojnacki, Marcin Polak, THINK GLOBAL sp. z o.o., Warszawa 2013.
- Khan Academy, <https://pl.khanacademy.org/about> (dostęp 12.08.2017).
- Kołodziejczyk Witold, *Spółczesność informacyjne czy społeczeństwo wiedzy?*, <http://edukacjaprzyszlosci.blogspot.com/2008/05/szkoa-jutra-gos-w-dyskusji.html> (dostęp 18.06.2017).
- Konieczniak Marek, *Budzące się szkoły jutra*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/3048-budzace-sie-szkoly-jutra> (dostęp 12.07.2017).
- Kozak Stanisław, *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Difin, Warszawa 2011.
- Kulig-Kozłowska Agnieszka, *Facebook w szkolnej ławce. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna*, Universitas, Kraków 2017.



- Latoch-Zielińska Małgorzata, *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, w: *Edukacja a nowe media*, red. Małgorzata Latoch-Zielińska, Iwona Morawska, Małgorzata Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.
- Mapa kompetencji społecznych*, [http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi\\_pl.pdf](http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi_pl.pdf) (dostęp 18.06.2017).
- Mapa umiejętności XXI wieku*, Nauki społeczne, [http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi\\_pl.pdf](http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejtnoscixxi_pl.pdf) (dostęp 18.06.2017).
- Misja Budzącej się szkoły*, <http://www.budzaciasieszkola.pl/misja-budzacej-sie-szkoly/> (dostęp 12.07.2017).
- Morbitzer Janusz, *Szkoła w epoce płynnej rzeczywistości*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosci-2> (dostęp 18.06.2017).
- Murzyn Andrzej, *Wokół Kena Robinsona kreatywnego myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Musiał Emilia, *Nowe technologie a przyjazne środowisko uczenia*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/2908-nowe-technologie-a-przyjazne-srodowisko-uczenia-sie> (dostęp 18.06.2017).
- Pezda Aleksandra, *Koniec epoki kredy [YouTube, Facebook, blogi, Wiki w klasie]*, Agora, Warszawa 2011.
- Polak Marcin, *Model SAMR, czyli o technologii w nauczaniu*, <http://edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2736-model-samr-czyli-o-technologie-w-nauczaniu> (dostęp 12.08.2017).
- Rasfeld Margret, Breidenbach Stephan, *Budząca się szkoła*, przekł. Emilia Skowrońska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
- Robinson Ken, Aronica Lou, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. Aleksander Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015
- Small Gary W., Vorgan Gigi, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, tłum. Sy Borg, Wydawnictwo Vesper, Poznań 2011.
- Spitzer Manfred, *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przekł. Małgorzata Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2016.
- Spitzer Manfred, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przekł. Andrzej Lipiński, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Strategia kształcenia wyprzedzającego*, red. Stanisław Dylak, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2013.
- Taboń Sebastian, *Niebezpieczny komputer i Internet*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*, red. Małgorzata Suświłło, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.
- Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. Piotr Czekierda, Mariusz Budzyński, Jarosław Traczyński, Zbigniew Zalewski, Agnieszka Zambrzuska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Uczyć (się) z pasją*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2017.

- Wieczorek-Tomaszewska Małgorzata, *Innowacyjne uczenie dla efektywnego uczenia się*, w: *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*, red. Małgorzata Wieczorek-Tomaszewska, Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”, Kraków 2013.
- Wilkowski Marcin, *Cyfrowi tubylcy i ich społeczny potencjał*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/1095> (dostęp 18.06.2017).
- Wrzesień Witold, *Czy pokoleniowość nam się nie przydarzy? Kilka uwag o współczesnej polskiej młodzieży*, [http://www.pan.poznan.pl/nauki/N\\_307\\_09\\_Wrzesien.pdf](http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_307_09_Wrzesien.pdf) (dostęp 18.06.2017).
- Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, red. Piotr Plichta i Jacek Pyżalski, Regionalne Centrum Polityki Społecznej, Łódź 2013.
- Żylińska Marzena, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.
- Żylińska Marzena, *Wstęp do wydania polskiego*, w: Rasfeld Margret, Breidenbach Stephan, *Budząca się szkoła*, przeł. Emilia Skowrońska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.

---

Małgorzata Latoch-Zielińska

## Jak „obudzić szkołę”? O nowych trendach w edukacji nie tylko polonistycznej

### *Streszczenie*

Analiza licznych badań poświęconych dzisiejszej edukacji wyraźnie pokazuje, iż nie spełnia ona oczekiwań społecznych, wymagań uczniów, rodziców oraz samych nauczycieli. Badacze poszukają dróg zreformowania szkoły tak, by odpowiadała ona współczesności, by przygotowywała uczniów do funkcjonowania w świecie zawodowym i osobistym. W artykule omówiono najciekawsze pomysły, których celem jest modernizacja współczesnej edukacji. Skupiono się na wybranych rozwiązaniach, mających zastosowanie w zarówno w kształceniu ogólnym, jak i polonistycznym.

**Słowa kluczowe:** edukacja, kształcenie polonistyczne, współczesność, nowe technologie

## How to ‘wake up school’? – new trends in Polish language education and more

### Summary

The analysis of numerous studies of modern education clearly shows that it falls short of the expectations of the society as well as the demands of students, parents and teachers. Researchers are searching for ways to reform the school so that it will be suitable for contemporary times and prepare students for personal and professional development. The article discusses the most interesting ideas which aim at modernizing contemporary education. It focuses on a selection of solutions which can be adopted in general and Polish language education.

**Keywords:** education, Polish language, contemporary, new technologies

**Małgorzata Latoch-Zielińska**, dr hab., prof. UMCS, autorka ponad 90 publikacji w tomach zbiorowych i czasopismach z dziedziny dydaktyki języka polskiego i edukacji kulturalnej, ewaluacji i diagnostyki szkolnych osiągnięć uczniów, e-learningu, wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Współautorka monografii: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności oraz Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielość o różnych przestrzeniach*. Redaktor monografii *Nowoczesna edukacja kulturalna*, współredaktor siedmiu monografii, w tym czterech z serii „Nowoczesność i tradycja w edukacji polonistycznej”. Stały członek zespołu recenzentów „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticum Litterarum Polonarum et Linguae Polonae” oraz „Polonistyka. Innowacje”.

