

Cel edukacji – nadążyć za wyzwaniami cywilizacji

Świat zbyt szybko się zmienia i wciąż czymś zaskakuje. Już przyjęliśmy do wiadomości, że tempo postępu technologicznego nie pozwala nam na zaczerpnięcie tchu i zawsze jesteśmy nieprzygotowani na kolejne nowości. Już próbujemy zrozumieć, co się dzieje z klimatem, i znaleźć sposoby zaradzenia katastrofie. A tu pojawia się pandemia, która stanowi nie tylko poważne wyzwanie medyczne, lecz każe na nowo przemyśleć nasze miejsce w świecie i zobaczyć, jak mało jest on przewidywalny. Tuż za naszą wschodnią granicą wybucha krwawa i niewyobrażalna wojna, o jakiej przez ostatnie dziesięciolecie mogliśmy czytać tylko w reportażach z dalekich krajów i powieściach z przeszłości. Na to nakładają się bezwzględne wojny informacyjne, wojny kulturowe, walka populizmów, zatrważające prognozy ekonomiczne. Dorosły człowiek czuje się w tym zagubiony, co dopiero dziecko czy ktoś, kto stoi w progu dojrzałości.

Prowadzone od lat dyskusje o celach, metodach i skuteczności dydaktyki nabierają nowego znaczenia. To nie są tylko teoretyczne rozważania. Trzeba szybko reagować i znajdować rozwiązania odpowiednie do sytuacji, a zarazem stanowiące odpowiedź na gwałtownie się pojawiające nowe wyzwania cywilizacyjne. Niekiedy chodzi o decyzje – zarówno na poziomie politycznym, jak w każdej szkole i klasie – stanowiące reakcję na sytuację niepozwalającą czekać. Dopiero musieliśmy zmienić sposób uczenia po przejściu do edukacji *on-line*. Teraz (wiosna 2022) trzeba znaleźć metody kształcenia w polskich szkołach dzieci ukraińskich, które opuściły swój kraj w obliczu wojny. Obyśmy nie musieli więcej rozwiązywać podobnych problemów.

W prezentowanych Czytelnikom obecnego numeru „Polonistyki. Innowacji” artykułach oczywiście nie odpowiemy na pytania, jak radzić sobie w sytuacji pandemicznej lub wojennej. Podejmujemy refleksję nad celami i zadaniami edukacji, nad tym, co wydaje się w niej najważniejsze.

Jednak napisane w ostatnich miesiącach teksty zyskują teraz nieoczekiwane znaczenie wobec problemów, przed którymi stoimy. Kontynuacja myśli, mającej przecież swój początek nie dzisiaj i nie wczoraj, w nowym świecie, w którym znaleźliśmy się wbrew woli, zyskuje nowy sens, bo wskazuje, jak bardzo potrzebna jest zmiana wektora działań edukacyjnych.

W 13. numerze „Polonistyki. Innowacji” pozwoliłem sobie na zaprezentowanie Czytelnikom autorskiej propozycji podstawy programowej do języka polskiego. Przedstawiliśmy też głosy z dyskusji, która się odbyła wokół zaprezentowanej koncepcji. W obecnym numerze część Autorów odnosi się do tej propozycji, jednak chodzi o głębszą refleksję, która może się rodzić z lektury wspomnianego projektu podstawy programowej, choć inni podejmują tę refleksję zupełnie niezależnie. Celem jest przemyślenie, jak szkoła powinna reagować na wyzwania cywilizacyjne, przed którymi stajemy jako społeczeństwo.

Zwróćmy uwagę na dwa aspekty. Jeden to napięcia ideologiczne, aksjologiczne i mentalnościowe, które obecnie określa się dwoma słowami: wojny kulturowe¹. Przybierają one różne postaci – od gorących, ale zatrzymujących się na wymianie opinii, sporów, przez zderzenia postaw politycznych i wyniki wyborów prezydenckich czy parlamentarnych, po realną i krwawą wojnę w Ukrainie, w której jako jedna z motywacji ukazywana jest... obrona konserwatywnych wartości. Drugi aspekt dotyczy zagubienia w natłoku informacji, co skutkuje zarówno podważeniem (lub nawet upadkiem) tradycyjnych autorytetów, w tym autorytetu nauki, jak rozpowszechnianiem się poglądów i postaw opartych na fałszywych przesłankach i wybiórczo traktowanych danych, czego wyrazem może być wpływowy ruch antyszczepionkowy.

Oba te zjawiska są wyrazem ogromnej niepewności poznawczej i aksjologicznej współczesnego człowieka. Tym wyraźniejsza jest ta niepewność u młodych ludzi, których wiedza, postawy i system wartości są nieustabilizowane i podatne na wpływy przypadkowych autorytetów. Zwłaszcza że – wiemy o tym coraz więcej – proces uczenia się podlega różnym i skomplikowanym procesom. Wpływają nań czynniki zewnętrzne, które ów proces mogą zakłócać bądź ułatwiać. Zasadniczo jednak w swym przebiegu jest on powtarzalny u wszystkich ludzi, a zależy do dyspozycji i pracy mózgu².

Te czynniki muszą być brane pod uwagę w rozważaniu celów edukacji. Obecna (obowiązująca od 2017 roku) podstawa programowa nauczania ogólnego, jak również częsta praktyka dydaktyczna oparte są na transmisji wiedzy oraz narzucaniu gotowych interpretacji tekstów, zjawisk i faktów³. Niejednokrotnie ignoruje się niepewność, rozwiewając wątpliwości

¹ Zjawisko przenikliwie opisał Michał Paweł Markowski (Markowski 2019).

² Odkryte przez neuronaukę uniwersalne zasady pracy mózgu w procesie uczenia się syntetycznie przedstawia Stanislas Dehaene. Zwłaszcza warto zwrócić uwagę na cztery filary uczenia się: uwagę, aktywne zaangażowanie, informacje zwrotne o błędach i konsolidację wiedzy. Potwierdzenie empiryczne tych filarów każe zweryfikować tradycyjne zasady dydaktyki, które w praktyce szkolnej okazują się jednak nadzwyczaj żywotne (Dehaene 2021).

³ „Obecnie [w polskiej edukacji] dominuje transmisyjny (jednokierunkowy) sposób (model), który powinien być zastąpiony przez model relacyjny, w którym doświadczenie rzeczywistości dzieje się

jednoznacznymi odpowiedziami zamiast ćwiczenia samodzielnego dochodzenia do celu. Ignoruje się potrzebę mózgu w pracy nad rozpoznawaniem rzeczywistości. Ignoruje się też emocje, a zwłaszcza zaangażowanie w proces lektury czy poznawania naukowego. Te mankamenty edukacji wielokrotnie były opisywane. W prezentowanych artykułach mniej chodzi o polemikę, bardziej o wskazanie kierunku, w którym mogłyby, a nawet powinny pójść zmiany w dydaktyce.

Kwestię niepewności we współczesnej edukacji podkreśla w swej wypowiedzi Michał Federowicz. Powiada on, iż wypracowany we wcześniejszej nowoczesności model szkoły zakładał wyposażenie młodego człowieka w umiejętności rozwiązywania szeregu przewidywalnych zadań, które to kompetencje gwarantowały obsadzenie w wyraźnie zdefiniowanych rolach społecznych. Dziś na odwrót – trzeba przygotowywać do radzenia sobie w sytuacji niepewności w szybko zmieniającym się świecie. Stąd konieczność położenia nacisku na myślenie i działanie, w których szczególną wagę posiadają mówienie i słuchanie. To może pomóc w zasypywaniu deficytu społecznego, jakim – w ujęciu autora – jest niedostateczny nacisk na realne więzi społeczne, które można zadzierzgnąć głównie przez wykształcenie skutecznych form komunikacji i wspólnego działania.

Te wątki powrócą w kolejnych artykułach. Jolanta Nocoń jako na jeden ze szczególnie ważnych polonistycznych problemów dydaktycznych wskazuje na uczenie słuchania jako sposobu poznawania świata i komunikacji międzyludzkiej. Z kolei Barbara Ostrowska i Marcin Chrzanowski zwracają uwagę na kwestię niepewności naukowej w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych. W obu tekstach zostaje rozwinięty postulat przełamania bezradności uczniów wobec natłoku docierających do nich informacji – tak na elementarnym poziomie odbioru (rozumienia tego, co ktoś do nas mówi), jak w odnajdywaniu się w sytuacji, w której podawane fakty naukowe muszą być poddawane weryfikacji i trzeba rozumieć, co oznacza brak pewności poznawczej.

Witold Bobiński, porównując wybrane podstawy programowe nauczania języka ojczystego w kilku krajach, pokazuje, jak z zarysowanym wyżej problemem radzą sobie dydaktyki humanistyczne na świecie. Celami, jakie przed sobą stawiają, są: tworzenie wspólnot, nastawienie na działanie, nadawanie sensu życiu i otaczającej człowieka rzeczywistości. Agnieszka Kania przedstawia rozwiązania z dydaktyki kanadyjskiej dotyczące kształcenia umiejętności czytania tekstów trudnych, wymagających dojrzałości. Zwraca uwagę na kwestię zaangażowania w lekturę, aspekt interdyscyplinarny, nade wszystko jednak na cel nauczania, jakim jest rozpoznawanie świata i odnajdywanie się w nim. W podobnym kierunku podąża Anna

w bezpośredniej relacji między dwiema lub więcej osobami (zarówno rówieśnikami, jak i międzypokoleniowo), stanowiąc podstawowe ogniwo budowania wiedzy, umiejętności, postaw i wartości. Tak rozumiane doświadczenia edukacyjne sumują się w trwałe efekty kształcenia. Cechą modelu transmisyjnego jest jednokierunkowy charakter procesu dydaktycznego, z dominującą rolą nauczyciela, oparty na przekazywaniu wystandaryzowanej wiedzy. Potwierdzeniem zakorzenienia tego modelu w praktyce edukacyjnej są wyniki badań krajowych i międzynarodowych” (*Poza horyzont*, 2020, 49).

Ślósarz. Odwołuje się ona do doświadczeń australijskich i fińskich, w dydaktyce lektury proponuje wykorzystanie multimediów – nie tylko dlatego, że to jest współczesny język przekazu, nie należy go wszak ignorować, ale też z tej racji, iż w ten sposób można dokonywać reinterpretacji klasycznych tekstów, które mogą ujawniać sensy aktualne dla współczesnego kilkunastoletniego czytelnika. Te wątki zbiegają się w artykule recenzyjnym Doroty Michułki, która omawiając książki Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak oraz Michała Ratajczaka, podejmuje problem humanistyki zaangażowanej i jej obecności w szkole. Lekcje języka polskiego traktowane są tutaj jako lekcje obywatelskości, budowania wspólnoty, poznawania i osvajania pełnego sprzeczności i niepewności świata przez literaturę. Bardzo ważnym dopełnieniem rozważań wyżej wymienionych autorów jest artykuł Zofii Zasackiej o zaangażowaniu w lekturę młodych czytelników. Badania empiryczne pokazują, że z wiekiem znacząco słabnie motywacja zewnętrzna czytania szkolnego, uczniowie coraz mniej się przejmują szkolną nagrodą lub karą związaną z poznaniem lub niepoznaniem lektury, coraz większą rolę zaczyna odgrywać niska samoocena siebie jako czytelnika. Tymczasem efektywność lektury, zwłaszcza związana z nią radość i świadomość sensu czytania dla poznawania świata, stanowią psychologiczny i emocjonalny fundament dla skuteczności edukacji humanistycznej.

Perspektywa zagraniczna szkolnej i akademickiej polonistyki dodaje dwa dodatkowe wymiary w kolejnych artykułach. Yoana Ganowski omawia to zagadnienie na przykładzie programu studiów w dziedzinie filologii polskiej na Université Libre de Bruxelles. Spojrzenie na potrzeby studentów poznających język i kulturę polską jako obce pozwala dojrzeć – wydawałoby się – nieoczywiste aspekty dydaktyki, które mogą wiele powiedzieć też poloniście w kraju, gdyż skłaniają do przeformułowania celów i przemyślenia roli odbiorcy kształcenia, który paradoksalnie nie tak bardzo się różni od odbiorcy obcojęzycznego. Z kolei przeprowadzona przez Beatę Gromadzką analiza powieści Malcolma XD *Emigracja*, choć nie jest bezpośrednio powiązana z dydaktyką, stanowi dobrą ilustrację pracy z utworem otwierającym na doświadczenie zderzenia z obcym światem, wykorzenienia, zmagania się z innością, gry ze stereotypami, wreszcie uświadamiania sobie własnej tożsamości. Autorka artykułu powieść tę traktuje jako parabolę sytuacji współczesnego człowieka. Ponieważ powieść ta po części opowiada o dojrzywaniu i edukacji bohatera, można ją też odczytać jako obraz sytuacji ucznia w świecie niepewności, rozchwiania wartości i napierającej zewsząd obcości.

Rozważania o celach i metodach nauczania języka polskiego zostają uzupełnione dwoma artykułami o problemach dydaktycznych nauczycieli innych przedmiotów szkolnych. Aleksander Pawlicki pisze o dylematach historyków i prezentuje propozycję kształcenia w swojej dziedzinie. Mówi o „potężnej wiedzy historycznej” – jej potęgę rozumie w ten sposób, że pozwala ona odnaleźć się zarówno w pamięci o przeszłości, jak

w rozpoznawaniu teraźniejszości. Przy czym potęga nie polega na liczbie zapamiętanych faktów i szczegółowości wiedzy, ale na takim poznaniu, które pozwoli na ukształtowanie wyobraźni społecznej. O nauczaniu przedmiotów przyrodniczych piszą Barbara Ostrowska i Marcin Chrzanowski. Zwracają uwagę na to, że najważniejsze jest kształtowanie umiejętności myślenia naukowego z jego dyscypliną i użytecznością w poznawaniu świata. Pokazują, jak ważną rolę współcześnie odgrywa wprowadzanie w dziedzinę wiedzy i uczenie reguł myślenia, a także weryfikowania informacji, odróżniania faktów od opinii, przy czym i oni podkreślają, że nie liczba przekazywanych wiadomości jest najważniejsza, lecz przygotowanie do radzenia sobie z fałszywymi wiadomościami czy błędnymi koncepcjami, którymi zarzucają nas media. Z tymi rozważaniami może korespondować artykuł Jolanty Nocoń o kształceniu językowym, które powinno wychodzić poza granice nauczania systemu, jego celem ma być natomiast takie rozwijanie kompetencji językowych, żeby mogły one służyć poznawaniu i opisywaniu świata, a także wyrażaniu emocji. W konsekwencji chodzi o tworzenie przestrzeni dla odnajdywania się w rzeczywistości, jej rozumienia i zawiązywania porozumienia między ludźmi.

Na koniec, choć nie jest to sprawa mniej ważna od innych, Piotr Rycielski pisze o kontekście psychologii rozwojowej w rozważaniach o celach i metodach nauczania. Punktem odniesienia jest tu projekt podstawy programowej do języka polskiego, ale poruszane przez autora zagadnienie ma charakter ogólniejszy, bo przecież w planowaniu prac dydaktycznych nie można pomijać ani nawet pomniejszać możliwości psychologicznych, emocjonalnych i intelektualnych uczniów. W przypadku języka polskiego to szczególnie istotne, gdyż jest to przedmiot, który jak żaden inny łączy emocje uczniów, jednym z jego celów jest kształtowanie umiejętności empatii, otwarcia na drugiego człowieka, świadomego przeżywania uczuć i rozmawiania o nich. Artykuł ten wyraźnie dopełnia rozważania zawarte w wypowiedziach podkreślających rolę emocji i zaangażowania w naukę.

W tym kontekście mocno wybrzmiewa teza zawarta w recenzji Ewy Jaskółowej z książki Grażyny Tomaszewskiej *Przeciw gotowym odpowiedziom*, że dydaktyka języka polskiego nie powinna narzucać gotowych interpretacji dzieł literackich, powinna zaś służyć wyrabianiu umiejętności interpretacyjnych, dawać uczniom prawo do błędu, ale zarazem uczyć dyscypliny uzasadniania własnych odczytań. Praktyczną realizację postulatów zawartych w powyższych artykułach omawia Ewa Korulska, odnosząc się do własnych doświadczeń nauczycielskich.

Rozważania autorów numeru, choć dotyczą różnych kwestii szczegółowych, zmierzają do wspólnego celu. Nawet jeśli nie jest ona wprost artykułowana, opierają się one na podstawowej diagnozie deficytu społecznego, wadach polskiego systemu edukacji, który zbyt słabo przygotowuje do życia wspólnotowego, komunikowania się z innymi, w tym z ludźmi odmiennych kultur, umiejętności życia w świecie niepewności, rozumienia

zmieniającej się rzeczywistości, radzenia sobie z emocjami, weryfikowania odbieranych z mediów informacji zgodnie z posiadaną wiedzą, interpretowania tekstów i faktów.

Dlatego – jako wniosek z toczonej w obecnym numerze dyskusji – można wskazać kilka zasadniczych celów, które trzeba postawić przed współczesną edukacją, a zwłaszcza dydaktyką języka polskiego. Nade wszystko trzeba budować wspólnotę społeczną, w której zasadniczą rolę odgrywają wzajemne zrozumienie, a więc słuchanie i mówienie, zaangażowana lektura ucząca empatii, opisywanie świata i poszukiwanie w nim sensu, w czym może pomóc literatura. Nauczyciele, zwłaszcza poloniści, muszą być świadomi emocji swoich uczniów, powinni zatem uczyć mówienia o nich, rozumienia ich, nazywania. Szczególnie ważna jest umiejętność interpretacji oraz reinterpretacji, przede wszystkim dzieła literackiego, czy tekstu kultury, ale w konsekwencji faktów, które składają się na daną nam rzeczywistość⁴. To nie umniejsza roli wiedzy. Pytanie dotyczy tego, jak szeroka i szczegółowa ma być przekazywana w szkole wiedza. To wspólny problem nauczycieli wszystkich przedmiotów. Warto zaczerpnąć inspirację od historyków i przyrodników. Najważniejsze jest podporządkowanie wiedzy nadrzędnym celom dydaktycznym, ona sama nie jest celem. Kluczowe jest dostarczenie takiej wiedzy, która pozwoli na zbudowanie fundamentu poznania naukowego i literackiego specyficznego dla każdego przedmiotu. Byłaby to zatem wiedza podstawowa, pozwalająca zrozumieć reguły rządzące światem. Stanowiłaby punkt wyjścia do samokształcenia, umiejętności sięgania do sprawdzonych i zweryfikowanych źródeł informacji oraz samodzielnego dokonywania weryfikacji⁵. Nade wszystko jednak służyłaby jako baza dla tworzenia wspólnoty rozmowy o świecie, świadomego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu społecznym, podejmowania decyzji dotyczących własnego życia (zdrowie, emocje, etyka) i życia wspólnotowego w różnych wymiarach (najbliższa społeczność szkolna i lokalna, naród, obywatele państwa, Europa, ludzkość w aspekcie globalnym). Gdy przyjdzie na nowo zaprogramować edukację w Polsce – a niezależnie od doraźnej

⁴ O wadze interpretacji we współczesnym świecie pisze Michał Paweł Markowski: „Interpretacja (...) próbuje dojść do tego, co dany kawałek rzeczywistości znaczy, więc albo interpretacja jest prawdziwa, albo nie, bo kiedy pracujemy nad znaczeniami (...), to chcemy, by były prawdziwe w takim sensie, że dają się jakoś sprawdzić (...). Jest tak dlatego, że interpretacje są *falsyfikowalne*. Mogę dowieść, że ktoś odbiega od prawdy w swej interpretacji, albo potwierdzić, że czyjaś interpretacja jest prawdziwa. W pierwszym wypadku będę starał się jego interpretację zastąpić swoją, którą uznaję za prawdziwszą, bo lepiej odpowiada ona rzeczywistości (tekstowi): mogę na nią dostarczyć większej liczby dowodów i więcej ludzi – na podstawie dostarczonych przeze mnie argumentów – może się z nią zgodzić. W drugim rezygnuję z interpretacji, bo ktoś ją zrobił za mnie” (Markowski 2019, 304). Nie trzeba dodawać, jaką wagę dla dydaktyki ma takie postawienie sprawy.

⁵ „(...) mózg *Homo sapiens* jest wyposażony w dwa tryby uczenia się: tryb aktywny, w którym jak rzetelni naukowcy testujemy hipotezy w świecie zewnętrznym, oraz tryb receptywny, w którym wchłaniamy to, co inni nam przekazują, nie poddając tego samodzielnej weryfikacji. Ten drugi tryb, dzięki efektowi kulturowej zapadki, umożliwił w ciągu ostatnich pięćdziesięciu tysięcy lat nadzwyczajną ekspansję ludzkich społeczeństw. Jednakże bez krytycznej myśli, cechującej pierwszy tryb, ten drugi łatwo pada ofiarą fake newsów. Aktywna weryfikacja wiedzy, odrzucanie bujdy i samodzielne dociekanie sensu stanowią niezbędne filtry chroniące nas przed zwodniczymi legendami i samozwańczymi guru. Dlatego musimy znajdować kompromis między tymi dwoma trybami nauki: nasi uczniowie muszą być uważni i ufni w stosunku do wiedzy swoich nauczycieli, lecz również autonomiczni i krytyczni w myśleniu, aktywni w kształtowaniu gmachu własnej wiedzy” (Dehaene 2021, 256).

polityki jest to niezbędne jako skutek wspomnianych wyżej nadzwyczajnych i szybkich zmian w świecie – trzeba będzie pamiętać o tym, że kształcimy dla, owszem, mgławicowej i niepewnej, ale mimo wszystko zarysowującej się i dającej się w pewnym stopniu opisać przyszłości, nie dla konserwowania znanych już modeli społecznych, które w coraz większym stopniu oddalają się od rzeczywistości.

Bibliografia:

Dehaene Stanislas, 2021, *Jak się uczy my? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Rossowski D. (przeł.), Kraków.

Markowski Michał Paweł, 2019, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków.

Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce, 2020, Kraków.

Krzysztof Biedrzycki

Imperatyw działania

Act to learn

Michał Federowicz

Instytut Filozofii i Socjologii PAN

ORCID: 0000-0002-2924-125X

Abstract: The key concept of the text is a *relational learning experience* which exposes the role of mutual relations and *actions* of participants of a learning group. The diagnosis of the present Polish education system shows that formal education focuses mostly at training students in routine tasks and less so at confronting them with non-routine activities. The paper argues that the learning process consisting of relational experiences and actions can better prepare the students for future unpredicted tasks and roles, and in general, for *uncertainty* of the future. The latter we consider as a major challenge of education nowadays. Another shortcoming of the system is its negligence of the social dimension of the learning process. We call it *social deficit*. However, the human being develops, flourishes, and learns in relations with others. We argue, that the idea of mutual learning calls for group actions of learners as a major way to achieve educational goals and might be included in the core curriculum.

Key words: mutual relational learning, educational experience, thinking, acting, speaking, listening

Streszczenie: Centralnym pojęciem zaproponowanej tu refleksji jest *doświadczenie edukacyjne*. Generalna diagnoza systemu edukacji, odzwierciedlona w pojęciu *deficytu społecznego*, mówi o jego nieprzystawianiu do kształtowania umiejętności radzenia sobie z *niepewnościami*. Dotyka także sprawy powiązań *myślenia* i *działania* w uczeniu się. Droga przewyciężenia przedstawionych słabości opiera się na zrozumieniu, na czym polega *relacyjność uczenia się* i znaczenia relacji z innymi w rozwoju człowieka. Doświadczenie edukacyjne przybiera postać *doświadczenia relacyjnego*, zaś tytułowy imperatyw działania staje się praktycznym sposobem generowania sytuacji, w których edukowanie dokonuje się we wzajemnych relacjach między uczestniczącymi w nim osobami. Mówienie powiązane ze *śłuchaniem* nabiera tu dodatkowego znaczenia jako rodzaj *działania* szczególnie znaczący dla rozwoju człowieka. Zaproponowana siatka pojęciowa jest jednym z możliwych układów odniesienia dla oglądu podstawy programowej, ale też innych aspektów powszechnej edukacji, w tym sposobów wykorzystania przeznaczonego na nią czasu.

Słowa kluczowe: uczenie się relacyjne, doświadczenie edukacyjne, niepewność, myślenie, działanie, mówienie, słuchanie

Wprowadzenie. Inna niepewność

Redaktor niniejszego tomu „Polonistyki. Innowacji” w liście przewodnim zachęca do zintensyfikowania refleksji nad realnymi celami edukacji i podjęcia konkretnych inicjatyw w kierunku wprowadzenia ich w życie. Sformułowany w ten sposób postulat podporządkowania refleksji realnym celom jest bardzo aktualny, zwłaszcza wobec podejmowania kolejnych prób zacieśnienia centralnej kontroli nad edukacją i nierealistycznych wyobrażeń o możliwościach jej egzekwowania. Z drugiej strony, społeczne inicjatywy szukania lepszych rozwiązań niekiedy także, przynajmniej częściowo, pomijają szkolne realia. Tymczasem szkoła cechuje się pewnego rodzaju „długim trwaniem”, co oznacza skłonność do podążania zgodnie z utartymi wzorcami postępowania. Owo „długie trwanie” to nie tylko przyzwyczajenia samej szkoły, lecz także presja nierzadko dość schematycznych oczekiwań rodziców uczniów wobec zadań i sposobu działania szkoły. Wybrane cechy tak rozumianego „długiego trwania” mogą stanowić siłę, np. wobec prób centralizacji, ale też stoją na przeszkodzie redefiniowania celów edukacji zgodnie z potrzebami współczesnego świata i niepewności, jaką można w nim rozpoznać. Refleksja nad realnymi celami, podjęta w tym artykule, stara się przezwyciężyć tak zarysowane napięcie. Kontekst podstawy programowej nie jest w tej refleksji wiodący, lecz będąc punktem wyjścia dla niniejszego tomu, stanowi jeden z kilku ważnych aspektów potrzebnego przekierowania sposobów uprawiania powszechnej edukacji.

„Długie trwanie” jest podstawą działania instytucji społecznych, nadaje orientację dla działań jednostkowych i w znacznej mierze określa szeroko rozpowszechnione oczekiwania wobec szkoły. W tym sensie sama szkoła jest nadal jedną z mocniej ugruntowanych instytucji społecznych. Jednocześnie schematyczny świat szkoły, z jego wyizolowanymi problemami, rutynowym ćwiczeniem wybranych reguł czy np. tradycyjnym sposobem oceniania, nie jest już sam w sobie źródłem żywego doświadczenia. Nie znaczy to, że szkoła nikomu nic nie daje albo że jest niepotrzebna. Takie przeciwstawne stwierdzenia także nie oddają stanu faktycznego. Jednak pęknięcie w oczekiwaniach wobec szkoły świadczy o tym, że w „długim trwaniu” formalnej edukacji coś istotnego wymaga dostrojenia lub nawet bardziej radykalnego przestrojenia. Rozbieżność oczekiwań oznacza też, że w odniesieniu do szkoły spór przeciwstawiający „tradycję” „nowoczesności” i „postępowi” niewiele wnosi. Zacieśnianie centralistycznej kontroli z powoływaniem się na tradycję kieruje się złudzeniem, jakoby złożony organizm edukacji dawało się uprościć do niedługiej listy parametrów, których sprawdzaniu jest w stanie podołać centralna władza. Prowadzi to nieuchronnie do wzmożenia działań pozornych, znanych w edukacji od pokoleń i bez mała „tradycyjnych”. Co więcej, osłabia możliwość zdiagnozowania, jakie elementy tradycji leżały u podstaw odstawania edukacji od realnych potrzeb kolejnego pokolenia. Tradycjonaliści unikają diagnozy, kierując się własnym

wyobrażeniem przeszłości i licząc na efekt zaklinalnia rzeczywistości. Ale postępowcy także nie są skłonni do wnikliwej analizy realnych uwarunkowań edukacji, mają skłonność do ignorowania siły instytucji społecznej, jaką nadal jest szkoła, nie stawiając pytania o to, co daje tę siłę, co zaś ją osłabia. Punktowe pomysły na „tradycyjną” czy „postępową” szkołę nie bardzo mogą odnieść skutek w szerszej skali, ignorując z jednej strony ludzkie przyzwyczajenia, z drugiej coraz bardziej złożone oczekiwania wobec formalnej edukacji.

Refleksje podjęte w tym artykule idą w poprzek zaznaczonego tu przeciwstawienia tradycji i postępu¹, uznając oba te pojęcia za mało przydatne do opisu zarówno przemian społecznych, jak i stanu edukacji. Tradycja w edukacji odgrywa swoją rolę, niemniej to w przeszłości systemów edukacyjnych trzeba szukać źródeł ich współczesnego nieprzystawania do podjęcia, zdawałoby się niekontrowersyjnego, celu, jakim jest przygotowanie kolejnego pokolenia do dorosłego życia wobec niepewnej przyszłości. Punktem wyjścia jest uznanie, że każde pokolenie musi na nowo zmierzyć się z podstawowymi pytaniami, by zyskać siłę i narzędzia do poradzenia sobie z trudnym dziś do przewidzenia biegiem wydarzeń. Warto jedynie dodać, że pewna nieporadność cechuje nie tylko polską edukację, wynika z tendencji znacznie szerszych niż lokalne zwroty². Odzwierciedla częściową bezradność edukacji formalnej wobec rozpraszania się niedawnych wizji linearnego rozwoju, które leżały u podstaw zarówno przewidywania prawdopodobnych scenariuszy wydarzeń, jak i projektowania systemu edukacji we wcześniejszych fazach nowoczesności.

Artykuł proponuje spojrzenie na edukację, w tym podstawę programową, z perspektywy przedstawionych niżej pojęć o, jak się wydaje, uniwersalnym znaczeniu. Jednym z nich jest *niepewność*. Jej doświadczanie wynika nie tylko z nieznanego biegu przyszłych wydarzeń, z jakim mierzyło się każde pokolenie, lecz także ze wspomnianego zużywania się niedawnych wizji linearnego rozwoju. To właśnie wobec rosnącej niepewności zaczęły rozchodzić się społeczne oczekiwania związane z edukacją.

Z tego punktu widzenia kluczowe staje się pytanie, czy edukacja – już nie tylko szkolna, ale i adresowana do dorosłych – ma szansę pomagać ludziom w okiełznywaniu nowych źródeł niepewności, a dokładniej ich niekalkulowalnego czynnika, którego rola rośnie wraz z zanikiem odczuwania potocznie rozumianego postępu. Właśnie z tego powodu nie tylko

¹ Nie jest celem niniejszego artykułu podejmowanie dyskusji związanej z oboma pojęciami, a jedynie wskazanie znikomej ich roli w zdiagnozowaniu współczesnego problemu edukacji. Każde z nich ma olbrzymią literaturę. Pojęcie tradycji jest wnikliwie analizowane m.in. w esejach Hannah Arendt (1954), a zwłaszcza trzech z nich: *Tradycja a epoka nowożytna*, *Koncepcja historii: starożytna i nowożytna*, *Co to jest autorytet*. Rola postępu jest błyskotliwie zdezakwowana m. in. w pracach Petera Sloterdijka (2009).

² Dostrzeżenie częściowo jałowego biegu systemów formalnej edukacji w najbardziej rozwiniętych gospodarczo krajach świata stało się przesłanką opracowania w końcu XX w. międzynarodowego programu badawczego PISA (por. opracowania komitetu DeSeCo – Decomposition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations – założonego przez OECD w 1997 r.). Cyklicznie dostarczane wyniki potwierdziły dla większości z tych krajów wyjściową intuicję (OECD/PISA 2018, Results, Volume I: What students know and can do).

„tradycja”, lecz i „postępowość” są wątpliwymi doradcami w rozwiązaniu współczesnego problemu powszechnej edukacji, zwłaszcza gdy rozumie się każde z nich wąsko i wybiórczo. Rzecz w tym, że powszechna edukacja została zaprojektowana w paradygmacie scjentystycznie rozumianego postępu i starała się przygotowywać młode pokolenia do przyszłości przewidywanej na jego podstawie, nie została zaś wyposażona w narzędzia rozwoju kompetencji radzenia sobie z niekalkulowalną niepewnością wymykającą się nowoczesnym modelom przewidywań. Aktualne staje się więc pytanie, czy potrafimy włączyć w działania powszechnej edukacji przygotowanie do radzenia sobie z tak rozumianą niepewnością, a jeśli tak, jaką rolę miałyby w tym odegrać m.in. podstawa programowa jako jedna z istotnych płaszczyzn odniesienia dla działań podejmowanych w szkole, koniecznie rozpatrywana w powiązaniu ze sposobami jej realizacji.

Centralnym pojęciem zaproponowanej tu refleksji jest *doświadczenie edukacyjne*. Następnie przedstawiona jest generalna diagnoza stanu edukacji, odzwierciedlona w pojęciu *deficytu społecznego*. Kolejny punkt dotyczy sprawy powiązań *myślenia* i *działania* w edukacji. Droga przezwyciężenia przedstawionych słabości opiera się na zrozumieniu, na czym polega *relacyjność uczenia się* i znaczenia relacji z innymi w rozwoju człowieka. Doświadczenie edukacyjne przybiera postać *doświadczenia relacyjnego*, zaś tytułowy imperatyw działania staje się praktycznym sposobem generowania sytuacji, w których edukowanie dokonuje się we wzajemnych relacjach między uczestniczącymi w nim osobami. Mówienie nabiera tu dodatkowego znaczenia jako rodzaj *działania* szczególnie znaczący dla rozwoju człowieka, dzieląc swoją rolę z nieodzownie towarzyszącym mu *słuchaniem* i umiejętnością skupienia uwagi na wypowiedzi drugiej osoby. Zaproponowana siatka pojęciowa jest jednym z możliwych układów odniesienia dla oglądu i dyskusowania m.in. podstawy programowej, ale także sposobów wykorzystania czasu przeznaczanego na edukację.

Doświadczenia edukacyjne i cel, do którego prowadzą

Jeśli szukać realnych celów edukacji, warto też postawić pytanie o jej główny cel, by do niego odnieść podejmowane inicjatywy. Współczesny problem edukacji polega na rozchodzeniu się sformalizowanej maszyny edukacyjnej z przemianami społecznymi, które są od niej niezależne. Edukacja traci dawną rolę w przygotowaniu do klarownie zdefiniowanych ról społecznych. Role społeczne, w tym zawodowe, podlegają rozproszeniu, rekonfiguracji i coraz częstszym przemianom. Zadanie, jakim jest przygotowanie kolejnego pokolenia do życia w niepewnych czasach, jest czymś daleko bardziej złożonym niż jeszcze pół wieku temu. W sferze edukacji nie pozostaje więc nic innego, jak podjąć usystematyzowane starania o wyposażenie młodych ludzi w kompetencje mierzenia się z nieznanymi wcześniej zadaniami (Federowicz 2021).

To jest zasadnicza zmiana wobec wcześniejszych wyobrażeń. Wymyślona we wczesnej nowoczesności powszechna edukacja zakładała wyćwiczenie przyszłych obywateli w określonej liczbie znanych i przez kogoś już rozwiązanych zadań, obiecując im też miejsce w modernizującym się państwie i stopniowo uprzemysławianej gospodarce. Zamyśl ten stracił już zupełnie aktualność. Głównym celem jest dziś przygotowanie (się) do działania wobec niepewności związanej ze zmiennością otaczającego świata, a więc do konfrontowania się z zadaniami nie do końca określonymi, do szukania znaczeń, które pomagają takie zadania sensownie dopowiedzieć, a przede wszystkim do żywotnego, czyli elastycznego i odpornego na przeciwności (*resilient*) reagowania na nieustannie zmieniającą się sytuację. Wymaga to w odwołania się do bardziej uniwersalnych umiejętności.

Niezależnie od dalekosiężnych celów, prostą miarą nieprzystawania formalnej edukacji do potrzeb jej uczestników może być stopień wykorzystania przeznaczanego na nią społecznego czasu. Marnotrawienie nawet blisko połowy czasu lekcyjnego było sygnalizowane od dawna (Kwieciński 1992). Liczne późniejsze badania także pokazują niewykorzystywanie czasu przeznaczonego na naukę na rozwijanie potrzebnych kompetencji, nie chodzi przecież o formalne zapełnienie lekcji, lecz o rezultaty, jakie ona przynosi (Biedrzycki i in. 2013; Białek i in. 2015; Dolata 2015; Karpiński, Zambrowska 2015; Ostrowska, Spalik 2015; Szpotowicz 2015). Można też zadać pytanie o sumaryczny czas wykorzystany w ramach dwunastu czy siedemnastu, wraz ze studiami, lat nauki. W gruncie rzeczy jest to gigantyczna inwestycja indywidualna i zbiorowa, której rezultaty stoją pod znakiem zapytania.

Patrząc szerzej, można zapytać, jakiego rodzaju doświadczeniem jest uczęszczanie do szkoły i na studia. Inaczej mówiąc, z jakim zasobem różnorodnych doświadczeń opuszczamy szkołę i uczelnię, które z nich niosą nas przez przyszłość jak na skrzydłach, a które odbierają wiarę we własne możliwości.

Tak sformułowane pytania określają znaczenie pojęcia *doświadczenia edukacyjnego*. Nie jest to więc coś, co może się kojarzyć z wykonywaniem, np. na lekcjach fizyki czy chemii, doświadczeń laboratoryjnych. Nie negując znaczenia tych ostatnich – lepiej jeśli się odbywają, niż by miały się nie odbywać – i one niekiedy przebiegają bezrefleksyjnie i beznamiętnie, podążając za z góry ustalonym schematem i nie kreując żywego doświadczenia uczestników, choć mogą też, przeciwnie, stanowić zdarzenia, które wyzwalają własną aktywność uczących się osób i zapadają w pamięć. Doświadczenie edukacyjne to coś, co się *wydarza*, co wywołuje emocje, angażuje. Zachodzi łatwiej w pewnej, na ogół niewielkiej zbiorowości, trudniej w odosobnieniu. Zanim uruchomi intelekt, wzbudza emocje (Wood 2006). Tak rozumiane doświadczenie edukacyjne zostawia ślad w pamięci i buduje zasób doświadczeń. To do kreowania tak rozumianych doświadczeń może przydawać się dziś szkoła, inaczej pozostaje martwiejącym rytuałem.

Doświadczenie edukacyjne dotyczy każdego szkolnego przedmiotu, od języka polskiego poprzez matematykę do wychowania fizycznego, dotyczy także wspólnych działań pozaprzedmiotowych, z odniesieniami do konkretnych przedmiotów lub bez nich. W gruncie rzeczy realizacja podstawy programowej może polegać na świadomym tworzeniu doświadczeń edukacyjnych i pewna część nauczycieli tak do tego podchodzi. Projektując założenia podstawy, warto brać pod uwagę *wydarzeniowość* jej realizowania. Podstawa może prowokować nauczycieli do zadawania sobie pytania: jakiego rodzaju doświadczenia edukacyjne chcę wywołać na moich jutrzejszych zajęciach?

Deficyt społeczny

Uformowane w myśl wyobrażeń wczesnej nowoczesności (myślonej nierzadko z tradycją) systemy edukacji nabrały cech umasowienia. Modernizujące się państwa stopniowo przejmowały odpowiedzialność za nauczanie coraz szerszych kręgów społecznych, przysposabiając wcześniejszych poddanych do roli lojalnych obywateli, ale też otwierając przed nimi nowe możliwości³. W tym masowym nastawieniu standaryzację podejścia do uczniów uznawano za postęp. W efekcie, umasowiona edukacja zaczęła coraz trwalej stosować ujednolicone sposoby nauczania, według uogólnionego wyobrażenia o uczniu.

Nie tylko dziś, ale i we wcześniejszych pokoleniach spotykało się to z frontalną krytyką. Owszem, dostrzegano także tych, którzy się wyróżniają, zarówno wybijających się najzdolniejszych, jak i odstających od ogółu po drugiej stronie uczniowskiego spektrum. Ale powszechnie głoszonym i cyklicznie powracającym antidotum na zmasowane i nadmiernie uśredniające szkolne nauczanie stało się hasło indywidualizacji podejścia dydaktycznego, a w bardziej uwrażliwionej formule personalizacji, która także stawia pojedynczego ucznia w centrum uwagi.

Otóż realnie obecne napięcie pomiędzy umasowieniem a indywidualizacją - czy nawet personalizacją - przesłania główny kontekst powszechnej edukacji, a mianowicie jej sens wspólnotowy. Niedobory poczucia tego sensu to *deficyt społeczny*⁴ współczesnej edukacji. W skrajnie umasowionym podejściu uśredniona jednostka łatwo podlega atomizacji. Oczywiście w praktyce zawsze istnieją jakieś relacje między jednostkami, ale nie stanowią one świadomego tworzywa dydaktycznego. Z kolei w indywidualizacji wyławiane są pojedyncze osoby, które z takich czy innych względów

³ Proces ten dokonywał się w Europie głównie w XIX wieku, rozszerzając się na inne i trwając nadal w XX wieku, zob. m.in. Wojciuk 2018, zwłaszcza rozdział „The role of education and science in the state-building process”, s. 29-83.

⁴ Zbitka „deficyt społeczny” pojawiła się w raporcie Witolda Kołodziejczyka i Marcina Polaka, *Jak będzie zmieniać się polska edukacja?*, 2011, s. 41-42, jako jedna z cech współczesnej młodzieży, lecz jedynie hasłowo. Rozwijam ją jako pojęcie charakteryzujące proces edukacyjny czy po prostu edukację (nie zaś młodzież), jako cechę, która dominuje w utrwalonych strukturach kształcenia i rzutuje na jego efekty. Tak rozumiany deficyt społeczny został też uwzględniony w raporcie *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*.

wymagają odrębnego podejścia, lecz także w tej perspektywie na plan dalszy schodzi dynamika grupy i znaczenie więzi grupowych.

Masowe systemy edukacji od samego początku ukształtowane były dość jednostronnie. Edukacja powszechna we wczesnym okresie jej tworzenia nie była nakierowana na wzmacnianie więzi społecznych, ich generowanie, ich żywe doświadczanie. One i tak istniały. We wczesnej nowoczesności nie stanowiło to problemu, nie było deficytu społecznego, reprodukcja więzi dokonywała się samorzutnie, bez potrzeby wbudowywania explicite „w system” tego rodzaju działań. Dlatego ujęte w system zadania masowej edukacji mogły być inne, nakierowane najpierw na prostą alfabetyzację, następnie na stopniowe specjalizowanie nakierowane na konkretne zawody. Przez długi czas nie groziło to naruszeniem równowagi między indywidualnymi a społecznymi potrzebami człowieka. Podejmując działania w tradycyjnych społecznościach i wnosząc do nich wartości emancypacyjne, edukacja siłą rzeczy działała w środowisku gęstych relacji społecznych. Unowocześnienie oznaczało także celowe poluzowanie więzów środowiskowych na rzecz większej niezależności jednostek. Dziś jednak sytuacja jest odwrotna, presja na indywidualizm zdominowała troskę o więzi społeczne, spychając te drugie na dalszy plan, mimo wykazanego empirycznie ich znaczenia także dla rozwoju jednostkowego (Dehaene 2021). W Polsce, zwłaszcza w ostatnich dekadach, w kontekście edukacyjnym część rodziców stwarza silną presję atomizującą szkolne relacje, zaś szkoła rzadko poczuwa się do odpowiedzialności za jej łagodzenie, ale też nie jest do tego przygotowana. Przeciwdziałanie presji „wymancypowanego egoizmu”⁵ wymaga albo heroizmu nauczycieli, albo zupełnie innej organizacji i kultury szkoły.

Pozostaje ważną sprawą, czy system edukacji ma dziś coś więcej do zrobienia dla odtwarzania więzi społecznych. Ich rozluźnienie zaczyna zagrażać zarówno wspólnemu egzystowaniu, jak i indywidualnemu rozwojowi. Dotyczy to także więzi międzypokoleniowych. „Powrót do tradycji” przeprowadzony odgórnie i w sposób ujednolicony przeczy tworzeniu więzi społecznych.

Deficyt społeczny nie oznacza, że nie ma żadnych relacji wewnątrz grupy uczących się osób czy pomiędzy szkołą i jej społecznym otoczeniem. Oznacza, że więzi grupowe i środowiskowe zbyt rzadko są wzmacniane i świadomie wykorzystywane do osiągnięcia konkretnych celów dydaktycznych, również tych – a może przede wszystkim – zapisanych w podstawie programowej.

Myślenie i działanie

Powołany do istnienia we wczesnej nowoczesności system edukacji cechuje się także powszechnie krytykowanym transmisyjnym modelem odgórnego przekazywania „wiedzy”, a raczej wiadomości. Tu jednak, podobnie jak w poprzednio omówionej sprawie deficytu społecznego,

⁵ Określenie to, dyskutowane tam w znacznie szerszym kontekście, zob. Sloterdijk 2011, 34.

również pojawił się pewien paradoks. Tak jak dla umasowionego i uśrednionego nauczania przeciw wagą stała się w najlepszym wypadku personalizacja, zanedbując sens wspólnotowy edukacji, tak zmianie lub złagodzeniu modelu transmisyjnego służy wszechobecny postulat uczenia krytycznego myślenia. W napięciu między bierną transmisją a aktywnym myśleniem znika z pola widzenia znaczenie *działania*.

Tymczasem *myślenie* i *działanie* to wzajemnie dopełniające się aktywności człowieka. W postulatach przewyżczenia modelu transmisyjnego nie docenia się roli tego drugiego. Konceptyjne niedowartościowanie działania uczących się osób jest najlepszym świadectwem wciąż dominującej pozycji modelu transmisyjnego, a jednocześnie najlepszym dla niego antidotum. Działanie najłatwiej wymyka się kontroli egzekutorów transmisji, najlepiej prowadzi do indywidualnej i grupowej aktywności, sprzyjając też tworzeniu się więzi grupowych i środowiskowych. Jest też owocne w rozwijaniu umiejętności i postaw potrzebnych w mierzeniu się z niepewnością, gdyż ułatwia podjęcie zadań nierutynowych i zbieranie doświadczeń, że można im sprostać, przeciwstawiając je doświadczeniu pasywności w zrutynizowanej szkole.

Ważną inspiracją dla dowartościowania roli działania jako niezbędnego czynnika kondycji ludzkiej są prace Hannah Arendt. Nie chodzi jednak o to, by wywodzić wskazania dla współczesnej edukacji bezpośrednio z jej poglądów, ważniejsze, jak widzą to sami nauczyciele, prowokując uczniów do myślenia i działania. Kwestia relacji między myśleniem i działaniem może być przecież postrzegana różnie, tak jak i samo zdefiniowanie myślenia czy działania. Choć, przykładowo, dystynkcja między wytwarzaniem a działaniem (Arendt 2000, zwłaszcza 11-26, 154-175, 193-211) do pewnego stopnia odzwierciedla różnicę między efektami transmisyjnego nauczania, które wytwarza pewien wystandardyzowany, przewidywalny i dość prawdopodobny produkt, a uczeniem się opartym na czynie i działaniu, a więc na tworzeniu czegoś, co prowadzi do rezultatu – mówiąc językiem Arendt – właśnie nieprawdopodobnego i autentycznie nowego. Stwierdzenie, iż „działanie jako główny typ więzi międzyludzkich zostało zastąpione zachowaniem” (Arendt 2000, 47), można z powodzeniem odnieść do szkoły, która zamiast pobudzać do działania, kontroluje zachowanie. To właśnie pokazuje deficyt społeczny współczesnej edukacji, gdy tymczasem poczucie My wyrasta wprost z „podzielania z innymi słów i czynów” (Arendt 2000, 217), nie zaś z odgórznej transmisji tak czy inaczej skatalogowanych wartości. Pomimo odrębności myślenia i działania wciąż ważne pozostaje przesłanie: „jeśli Sokrates czegoś się obawiał, to właśnie tej dychotomii myśli i czynu, i usiłował uchronić przed nią *polis*” (Arendt 1993, 142). Pozostaje otwartym pytaniem, czy uda się uchronić przed nią szkołę, niemniej „dowartościowanie działania” (Koc 2000, 42) jest coraz szerzej dyskutowane, przy czym znaczenie czynu, czynienia, działania w egzystencji człowieka dotyczy nie tylko szkoły, zaś w kontekście szkoły – nie tylko edukacji humanistycznej,

odnosi się do każdego szkolnego przedmiotu i stwarza olbrzymie pole współdziałania różnych dyscyplin.

Tytułowy imperatyw działania określa drogę przewyciężenia napięcia pomiędzy modelem transmisyjnym a postulatem krytycznego myślenia, ale też ma na celu uniknięcie postulatycznego postrzegania rzeczywistości szkolnej, zachęca do ostrożności w formułowaniu teoretycznych wskazań i postulatów. Jak już wspomniano, ważniejsze jest to, jak myślenie i działanie postrzegają nauczyciele, którzy je praktykują z uczniami. To oni odpowiadają za dynamikę pracy konkretnej klasy na jego / jej konkretnych zajęciach. Z szacunku dla autonomii nauczycieli lepiej powstrzymać się przed dedukcyjnym konstruowaniem teoretycznych wskazówek dla działań. Ma rację Katarzyna Eliaz, podkreślając wątpliwe efekty „przyuczania dzieci do działania w sferze publicznej” (Eliaz 2016, 201). Byłoby to transmisyjne odbieranie dzieciom możliwości ich własnych, autentycznych działań.

Imperatyw działania/tworzenia został też zasygnalizowany przez Witolda Bobińskiego w dyskusji nad projektem podstawy programowej (Sprawozdanie 2021, 206). Jest nie lada sztuką ujęcie słowami roli działania w uczeniu się w oficjalnym dokumencie w taki sposób, by nie zamieniło się ono we własną fasadę. Szacunek dla nauczycieli może być dobrą odpowiedzią, ich autonomia jest nieodzowna w praktykowaniu uczenia się w działaniu. Dopowiedzmy, że nie chodzi tu głównie o działanie „w sferze publicznej”, chyba że zaliczyć do niej także grupę uczących się osób, np. szkolną klasę czy nawet kilka z niej osób. To właśnie działania zogniskowane na choćby najbardziej szczegółowym celu dydaktycznym i podejmowane w najmniejszej grupie zajęciowej są czynnikiem aktywności umysłowej, zarówno emocjonalnej, jak i intelektualnej, w tym także refleksji, czyli krytycznego myślenia. Najlepszym inkubatorem działania i krytycznego myślenia jest wspólne rozwiązywanie konkretnego zadania w małych i często zmieniających się grupach.

Mówienie i słuchanie jako działanie

Trzeba jeszcze wyróżnić rolę mówienia, ponownie odwołując się do inspiracji Arendt. Mowa i działanie jest dla tej myślicielki jednolitym przejawem kondycji ludzkiej. „Słowem i czynem wpisujemy się w świat ludzki, i to wpisanie jest niczym drugie narodziny” (Arendt 2000, 195). Człowiek potrzebuje „pojawiania się”, powtarzającego się zaistnienia wobec innych w mówieniu i działaniu. Tym mocniej potrzebuje tego człowiek młody, który dopiero kształtuje swój obraz świata i swoje w nim miejsce. Mówienie wobec rówieśników i nauczycieli jest dyktowane tą organiczną potrzebą, a stopień jej zaspokojenia określa kondycję ludzką. Jakże to odbiega od kondycji szkoły, w której według badań u większości nauczycieli podczas szkolnych zajęć przez większość czasu mówią oni sami (Biedrzycki i in. 2013; Karpiński, Zambrowska 2015; Szpotowicz 2015).

Imperatywy działania odnosi się zatem także do mówienia. Rozwój języka szczególnie łączy się z uczeniem się mózgu (Dehaene 2021). Dodajmy wszakże, iż mówienie nie jest jedynym sposobem ekspresji, zwłaszcza w młodszym wieku, później równie ważne może okazać się np. rysowanie, gestykulowanie czy choćby śpiewanie, ale też teatr, film, animacje. Chodzi więc o sposoby zaistnienia w grupie. Mówienie i działanie to przede wszystkim potrzeba doświadczania ciągłych i ponawianych narodzin wobec innych, potwierdzania i aktualizowania swojego istnienia. Mówi się po to, żeby być dostrzeżoną/ym, wysłuchaną/ym, zrozumianą/ym, a także docenioną/ym. Oczekując tego od innych, młoda osoba uczy się też im to dawać, to znaczy skupiać uwagę na czyichś słowach, *słuchać ze zrozumieniem*. Umiejętność skupienia uwagi warunkuje możliwości uczenia się mózgu, zaś „[z]drowa relacja pedagogiczna musi opierać się na dwukierunkowym przepływie uwagi, wzajemnego słuchania się, poszanowania i zaufania do siebie” (Dehaene 2021, 254). W świetle aktualnych badań wydaje się, że zdolność „wzajemnego wsłuchiwanie się w swoje stany mentalne” jest cechą specyficzną gatunku ludzkiego (Dehaene 2021, 254). Rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem i wzajemnego wsłuchiwanie się zarówno w intelektualny przekaz, jak i towarzyszące mu stany emocjonalne można interpretować jako stawanie się lepszym człowiekiem. Mówienie i słuchanie, również w relacjach rówieśniczych, naprzemienne skupianie uwagi na tym, co mam do powiedzenia i co inna osoba mówi do mnie, częste przechodzenie z jednej perspektywy do drugiej, to jedna z głównych dźwigni uczenia się, niezależnie od wieku.

Zakończenie

Drogą do zmieniania szkoły i współczesnej edukacji nie jest nacisk na rolę nauczyciela (co może grozić częściowym umacnianiem modelu transmisyjnego) ani też rytualne podkreślanie roli ucznia (co z jednej strony sprzyja ryzyku nadmiernego indywidualizmu, z drugiej umożliwia trwanie w uśrednionym wyobrażeniu o uczniu), lecz skupienie uwagi na relacjach między nauczycielem i uczniem, a nawet w większym stopniu na relacjach między samymi uczniami, ale takich relacjach, które zawiązują się w kontekście konkretnego zadania podczas zajęć i wobec postawionego przez nauczyciela szczegółowego celu dydaktycznego. To nauczyciel przyjmuje odpowiedzialność i za postawienie danego celu, i za jego zrealizowanie. Zwrócenie uwagi na znaczenie relacji odnosi się głównie do sposobu osiągnięcia tego celu i daje możliwość wzajemnego wzmacniania się działań nakierowanych równocześnie na różne cele szczegółowe.

Dobrze, że dyskutowany w tym tomie projekt podstawy programowej włączył pewne ogólne wskazania dla nauczycieli. To oczywiście nie może odbierać im autonomii, bez której trudno wyobrazić sobie przezwyciężenie transmisyjnego modelu nauczania. Niemniej określenie nastawienia

nauczycieli wobec uczniów, a może też typu relacji, może pomagać w ukierunkowaniu stawianych przez nich celów szczegółowych na cel ogólny. Podzielałam te głosy wcześniejszej dyskusji (Sprawozdanie 2021), które podnoszą kwestię nadmiernej liczby celów szczegółowych. Warto, żeby dalsza refleksja nad podstawą programową obejmowała jej główne cele i kluczowe pojęcia, które pomogą w otwarciu przed szkołą nowej perspektywy i mają szansę być podzielane przez szerokie kręgi społeczne. Szkoła jest nadal stosunkowo mocno ugruntowaną instytucją społeczną.

Głównym celem jest – w moim przekonaniu – zmierzenie się szkoły z niepewnością, jaka rysuje się przed kolejnym pokoleniem. By do niej przygotować, trzeba zrozumieć, co jest w niej innego w porównaniu z niepewnościami doświadczanymi przez wcześniejsze pokolenia. Powodów do niepewności dziś nie brakuje, niemniej stawiając pytanie o możliwość przekształcania instytucji społecznej, jaką jest szkoła, trzeba szukać głębszego jej podłoża. Wydaje się, że ten nowy element, z którym tak trudno radzi sobie europejska edukacja, jest pochodną załamania się wzorców linearnego rozwoju i postępu, pieczołowicie konstruowanych we wcześniejszych stadiach nowoczesności, a nawet pokrytych pewną patyną tradycji i wrośniętych w ludzkie przyzwyczajenia. Próby powrotu do nich nie zapewnią żywotnych sił nowemu pokoleniu. Natomiast daje na to szansę uwrażliwienie edukacji na oddolne budowanie relacji i więzi społecznych, celowe nakierowanie pracy dydaktycznej na kreowanie doświadczeń wzajemnego uczenia się z innymi, postaw gotowości do podejmowania nieznanymi problemami i śmiałości uczenia się na błędach w ich rozwiązywaniu. Wykształcenie umiejętności radzenia sobie z niepewnością w powszechnej skali, opartego na zaufaniu do własnych możliwości, otwarciu na innych i wzmacnianiu więzi społecznych, jest chyba wyznacznikiem naszych czasów.

Bibliografia:

- Arendt Hannah, 1994, (1954), *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Godyń M., Madej W. (przeł.), Warszawa.
- Arendt Hannah, 2000, (1958), *Kondycja ludzka*, Łagodzka A. (przeł.), Warszawa.
- Białek Kinga, Biedrzycki Krzysztof, Dobosz-Leszczyńska Wioletta, Grochowalska Marzena, Kondratek Bartłomiej, Sułowska Agnieszka, Wróbel Iwona, 2015, *Diagnoza umiejętności szóstoklasistów DUSZA*, Warszawa.
- Biedrzycki Krzysztof, Białek Kinga, Czajkowska Monika, 2013, *Szkoła samodzielnego myślenia – raport z badań*, Warszawa.
- Dehaene Stanislas, 2021, (2020), *Jak się uczyliśmy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Rossowski D. (przeł.), Kraków.
- Dolata Roman (red.), 2015, *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV-VI*, Warszawa.
- Eliasz Katarzyna, 2016, *Edukacja demokratyczna według Hannah Arendt*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna”, Tom V, nr 1, s. 200-218.

- Federowicz Michał, 2021, *Relational Good(s) and Technology in Education*, w: Hałas E., Manterys A. (red.), *Relational Reason, Morals and Sociality*, Berlin, s. 169-195.
- Hausner Jerzy (red.), 2020, *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, Kraków.
- Karpiński Marcin, Zambrowska Małgorzata, 2015, *Nauczanie matematyki w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Koc Krzysztof, 2020, *Obywatelskość w edukacji humanistycznej (w duchu Hannah Arendt)*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, 37 (57), s. 41-59.
- Kwieciński Zbigniew, 1992, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa.
- Ostrowska Barbara, Spalik Krzysztof (red.), 2012, *Laboratorium myślenia. Diagnoza umiejętności gimnazjalistów w zakresie przedmiotów przyrodniczych*, Warszawa.
- Sloterdijk Peter, 2011, (2006), *Gniew i czas. Esej polityczno-psychologiczny*, Żychliński A. (przeł.), Warszawa.
- Sloterdijk Peter, 2014, (2009), *Musisz życie swe odmienić. O antropotechnice*, Janiszewski J. (przeł.), Warszawa.
- Sprawozdanie z seminarium i panelu dyskusyjnego*, 2021, Sieradzki M., Bakunowicz G., Białek K. (oprac.), „Polonistyka. Innowacje”, nr 13, s. 203-210.
- Szpotowicz Magdalena, 2015, *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym*, Warszawa.
- Wood David, 2006, *Jak dzieci uczą się i myślą?*, Kraków.
- Wojciuk Anna, 2018, *Empires of Knowledge In International Relations: Education and science as sources of power for the state*, Routledge, London and New York.

O Autorze:

Michał Federowicz – socjolog, prof. w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Kieruje Zespołem Socjologii Polityki, Gospodarki i Edukacji w IFiS PAN. Główne zainteresowania badawcze obejmują różne pola przemian instytucjonalnych transformującego się społeczeństwa. W latach 1999-2016 kierował polską częścią badań PISA/OECD. W 2005 roku utworzył Zespół Interdyscyplinarnych Studiów nad Edukacją. W latach 2009-2017 jako lider interdyscyplinarnego programu badawczego *Entuzjaści edukacji* kierował Instytutem Badań Edukacyjnych. W latach 2017-2021 dyrektor Graduate School for Social Research IFiS PAN. Członek redakcji kwartalnika *Polish Sociological Review* (2000-2011), redaktor naczelny kwartalnika „Edukacja” (2012-2018).

„Otworzyć drzwi do świata”.
Edukacyjna filozofia podstaw programowych
w wybranych krajach Europy Zachodniej
‘Open the door to the world’.
Educational philosophy of the curricula in selected
Western European countries

Witold Bobiński
Uniwersytet Jagielloński
ORCID: 0000-0001-5480-0511

Abstract: The article presents several contemporary European solutions to the problem of mass, state-organized schooling and education, in terms of educational aims and general philosophy of teaching. A brief overview of the Norwegian, Finnish, Swedish, Irish and Scottish curricula shows that one can distinguish three fundamental tendencies in contemporary education, as far as highly developed, democratic countries are concerned. These tendencies are: supporting the core democratic values; crossing the borders of subject teaching in favor of holistic developing of competencies, attitudes and dispositions, and encouraging to activity and creativity in various fields of life. Gert Biesta defines this model as *world-centered*, we can also call it *life centered* – in contrast to the *content-centered* paradigm of polish curriculum. *World-centered* education creates the space of developing the key existential competencies like cognition, interpreting of different phenomena, building the self-identity and relations with others, active approach to the world. This is also the process of initiating and revealing the subjectivity of a human being.

Key words: philosophy of education, curriculum, educational aims, mother tongue education, world-centered model of teaching

Streszczenie: Artykuł dotyczy współczesnych idei i założeń edukacyjnych, wyrażonych w niektórych podstawach programowych państw europejskich – Finlandii, Norwegii, Szwecji, Szkocji, Irlandii. W dokumentach tych ujawniają się filozoficzne podstawy edukacji powszechnej, które odnaleźć można także w polityce edukacyjnej innych wysoko rozwiniętych państw demokratycznych. Omawiana w tekście filozofia kształcenia systemowego ujawnia się w kilku zasadniczych wektorach – wspierania wartości kluczowych dla demokracji liberalnej; przekraczania granic kształcenia przedmiotowego na rzecz kształtowania postaw, kompetencji, dyspozycji i nawyków; wreszcie – inspirowania do aktywności i działań twórczych w wielu dziedzinach życia. Za Gertem Biestą taki model edukacyjny określa się jako „światocentryczny”, bądź „życiocentryczny”, w przeciwieństwie do modelu programocentrycznego, właściwego np. polskiemu systemowi oświaty. W modelu światocentrycznym edukacja staje się przestrzenią kształtowania kluczowych kompetencji egzystencjalnych, jak poznawanie i interpretacja zjawisk, budowanie tożsamości i relacji

z innymi, aktywne nastawienie do świata. Tak rozumiana edukacja staje się procesem inicjowania i odkrywania podmiotowości człowieka.

Słowa kluczowe: filozofia edukacji, podstawy programowe, cele kształcenia, edukacja w języku ojczystym, światocentryczny model nauczania

Edukacja, głupcze!

Od czasu gdy Bill Clinton, jeszcze jako ubiegający się o prezydenturę gubernator stanu Arkansas, ogłosił swe słynne hasło: „Gospodarka, głupcze”, stało się ono przedmiotem częstych nawiązań i parafraz. Żaden z polityków starających się o wysoki urząd nie wykorzystał, co prawda, w swej kampanii, przeredagowanej na własną modłę wersji owej lotnej frazy, ale co jakiś czas powraca ona w debatach publicznych i publicystyce. Przypomina o sobie jednak w odmienionej postaci, gdyż miejsce gospodarki zajmują w niej inne obszary rzeczywistości, ostatnio zaś coraz częściej edukacja¹. Ma to choćby związek z ekspansją populizmu w świecie demokratycznym czy z przypadkiem Donalda Trumpa i jego politycznej kariery. Zjawiska te zwróciły uwagę środowisk opiniotwórczych na rolę edukacji w procesie przygotowania młodych pokoleń do udziału w życiu publicznym i brania odpowiedzialności za wspólnotę. W tym kontekście temat edukacji pojawia się często także i w polskiej debacie publicznej, zaś samo wspomniane wyżej hasło Clintona, w sparafrazowanej formie, przypomniał nie tak dawno Mateusz Zmyślony w rozmowie z profesorem Jerzym Hausnerem, ekonomistą, wizjonerem, byłym ministrem gospodarki i wicepremierem (*Edukacja, głupcze!*, 2020). Obaj rozmówcy są jednymi z twórców *Open Eyes Economy*, ruchu intelektualno-społecznego, który ma opracowywać strategie i sposoby mierzenia się z wyzwaniem nadchodzących dekad². W ciekawej rozmowie na temat konieczności częściowej deglobalizacji i większego (niż obecnie) upodmiotowienia wspólnot lokalnych Mateusz Zmyślony przywołuje przykład jednej z fińskich szkół podstawowych, która stała się nie tylko zwornikiem pewnej lokalnej społeczności, ale również miejscem integracji i wzajemnego poznania się przedstawicieli kilkudziesięciu narodowości. Komentując ów przykład, Jerzy Hausner określa szkołę jako „żywe laboratorium życia. Lokalna społeczność rozwiązuje w nim swój życiowy problem”³. Ta bezkompromisowa definicja szkoły uderzająco przypomina sentencję Deweya, wedle której „szkoła jest procesem życiowym, nie zaś przygotowaniem do przyszłego

¹ Do sloganu Clintona, z „edukacją” w miejsce „gospodarki”, nawiązuje analityk życia politycznego Charlie Cook w tekście *It's the Education, Stupid* (<https://cookpolitical.com/analysis/national/national-politics/its-education-stupid>) czy profesor i były polityk John J. Tierney Jr w felietonie o tak samo brzmiącym tytule: „*It's the Education, Stupid*”, ale opatrzonym cudzysłowem (<https://www.iwp.edu/faculty/john-j-tierney-jr/>).

² Zob. strona ruchu na Facebooku (<https://www.facebook.com/OpenEyesEconomy/about>).

³ Tamże. Problem tej lokalnej społeczności polegał na konieczności zorganizowania życia miejscowej szkoły, do której uczęszczać miały dzieci i młodzież reprezentująca 32 narodowości. Zbudowano więc szkołę o dwóch obszernych skrzydłach - jednym dla tych, których pierwszym językiem był fiński, drugim dla uczniów, którzy dopiero uczyli się fińskiego (jako drugiego, trzeciego...). Oba skrzydła połączyło obszerne atrium pomyślane i zaprojektowane jako przestrzeń integracji.

życia”⁴. Nie inaczej uważa Gert Biesta, współczesny holenderski filozof edukacji o imponującym dorobku i niepodważalnym wpływie na kształtujący się dziś dyskurs na temat potrzeby i istoty powszechnego kształcenia. Autor książki o „wspaniałym (pięknym) ryzyku edukacji” przypisuje tej ostatniej misję „pomagania im [młodym pokoleniom – przyp. W.B.] w zaangażowaniu, w wejściu w (...) świat” (Biesta 2016, 4-5). Zaangażowanie w świat, gotowość wejścia weń i podjęcia jego wyzwań byłyby więc tymi dyspozycjami, które – w deweyowskiej tradycji myślenia o szkole – powinna kształtować edukacja powszechna. Okazuje się wszakże, że ten nowoczesny pogląd bliski był już Janowi Amosowi Komeńskiemu, który w *Wielkiej dydaktyce* sformułował w istocie teorię edukacji powszechnej i teorię szkoły (w rozumieniu sztuki nauczania) – w kształcie, który do dziś wcale się istotnie nie zmienił. Więcej nawet – niektóre wskazówki i przeświadczenia czeskiego teologa i filozofa mogą w dzisiejszych czasach uchodzić za nieledwie nowoczesne. Píše o tym polski znawca dzieła Komeńskiego Jan Żegnałek (wytluszczenia w cytacie moje):

Całej jego praktycznej działalności edukacyjnej, jak i teoretycznym rozważaniom nad sztuką nauczania przyświecała myśl, aby znaleźć sposób (metodę), która by pozwalała, aby **nauczyciele mniej nauczali, a uczniowie więcej się uczyli**. Myśl ta jest również aktualna dziś. Ponadto metoda ta powinna prowadzić do tego, aby w szkołach było „mniej hałasu, nudy i bezpłodnych wysiłków, a więcej spokoju, **przyjemności** i gruntownych postępów w pracy, w państwie zaś, aby było mniej ciemnoty, zamieszania i niezgody, a więcej światła, porządku, pokoju i ciszy (Żegnałek 2013, 353).

Tęsknota za edukacją, która wnosi w życie państwowe światło wiedzy i rozumienia, z pewnością daje znać o sobie i dzisiaj. Natomiast postulat ograniczenia dominującej roli nauczyciela na rzecz aktywności uczniów to lejtmotyw progresywnego nurtu dyskursu edukacyjnego co najmniej od czasu manifestów Nowego Wychowania (konceptje m.in. Ellen Key, Marii Montessori, Johna Deweya, Celestyna Freineta). Z kolei apel o przyjemność szkolnego uczenia się odnajdziemy w najwspółczesniejszych wizjach powszechnego, systemowego kształcenia i w najważniejszych dokumentach oświatowych państw, które uchodzą za edukacyjnych liderów Europy i świata (będzie jeszcze o tym mowa w dalszej części artykułu). Dydaktyczna wizja Jana Amosa Komeńskiego obejmowała ponadto poznanie i rozumienie otaczającego świata („uczyć orientacji, co do podstaw, przyczyn i celów wszystkich zasadniczych spraw, jakie są i dokonywają się w świecie” – Żegnałek 2013, 353), naukę myślenia i – *last but not least* – kurs historii rozmaitych aspektów ludzkiego bytowania (np. obyczajów czy sztuki), ale bez historii politycznej, która dziś zagarnęła całość szkolnego nauczania o przeszłości. W tym wypadku Komeński jest dla nas wciąż nazbyt nowoczesny, jak i w trosce o odpoczynek uczniów, obecność zabawy

⁴ W oryginale myśl ta sformułowana była słowami: *I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living* i pojawiła się w rozprawie Deweya *My Pedagogic Creed* (*Moje pedagogiczne credo*) z roku 1897; zob. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

w procesie kształcenia, w odrzuceniu werbalizmu, w idei „uczenia życia” (np. decydowania) czy w intuicji nauczania holistycznego (pełny tytuł jego *opus magnum* brzmi *Wielka dydaktyka, czyli sztuka nauczania wszystkich wszystkiego*). A może i w przekonaniu, że edukacja (koniecznie powszechna) jest podstawą istnienia społeczności i państw, o czym niby wiemy także od Staszica, ale z wiedzy tej nie robimy użytku. Mógłby więc i Komeński powiedzieć współczesnym: „Edukacja, głupcze”...

Po co się uczyć? „Światocentryzm” edukacji

Ta krótka podróż do przeszłości niech nas przekona, że idea edukacji powszechnej jako czasu i przestrzeni wprowadzania młodych ludzi w świat (w życie) – którą współcześnie wpisują w swoje podstawy programowe najbardziej edukacyjnie zaawansowane kraje – nie jest wymysłem (po) nowoczesności ani aktem wywrotowym wobec szkolnej tradycji. Przeciwnie – jest tej tradycji odnową. Idea ta zakłada, że szkolne nauczanie jest nie po to (jedynie), aby przekazywać wiedzę, chronić dorobek kultury i nauki, realizować treści kształcenia czy dawać kwalifikacje zawodowe. Po co zatem jest? Lektura dokumentów o charakterze podstaw programowych, opracowanych w kilku państwach wysoko rozwiniętych, ujawnia zręby współczesnej filozofii kształcenia systemowego, filozofii, na której ufundowane są cele i zadania współczesnej szkoły w zglobalizowanym, scyfryzowanym i zmediatyzowanym świecie⁵.

Pierwszy akapit szwedzkiej podstawy programowej dla wszystkich szczebli edukacji (z wyjątkiem szkół wyższych) mówi:

Krajowy system szkolny wsparty jest na fundamentach demokratycznych. *Ustawa edukacyjna (The Education Act; 2010, 800)* stanowi, że edukacja realizowana poprzez system szkolny ma na celu rozwój uczniów w sferze wiedzy i wartości. [Edukacja] ma wspomagać wszystkich uczniów w rozwoju i uczeniu się oraz wspierać pragnienie uczenia się przez całe życie. Powinna kształtować postawy szacunku dla praw człowieka i podstawowych wartości demokratycznych, na których wspiera się szwedzkie społeczeństwo. Każdy, kto pracuje w szkole, powinien również budować szacunek dla wartości, jaką stanowi każda osoba oraz środowisko, w którym wszyscy żyjemy (*Curriculum for the compulsory school*).

Podobne preambuły otwierają większość podstaw programowych rozwiniętych państw demokratycznych, definiując – w terminach ogólnych – przyjętą w danym kraju filozofię kształcenia powszechnego. Owe założenia dotyczą zawsze edukacji jako całości, a więc odnoszą się do wspólnego mianownika nauczania wszystkich przedmiotów i oddziaływań

⁵ Dokument w Polsce określany jako podstawa programowa (w istocie – zestaw podstaw programowych dla wszystkich przedmiotów) w wielu krajach świata nosi nazwę *curriculum* (we Włoszech *programma*, w Niemczech *Lehrplan*). Najczęściej jest to centralnie (ministerialnie) lub lokalnie opracowywany i aprobowany dokument gromadzący przewidziane do realizacji treści kształcenia (wiedza i umiejętności). Podstawy programowe prezentują też przyjętą w państwie (regionie) filozofię edukacji powszechnej, a więc jej fundamentalne założenia (także wartości), zadania i cele. W niniejszym artykule odwołuję się do kilku wybranych, europejskich podstaw programowych. Cytuję je w skromnych fragmentach i poruszam zaledwie kilka najistotniejszych, z mojego punktu widzenia, kwestii.

wychowawczych. Preambuły podstaw programowych lokują zatem sferę kształcenia systemowego w porządku wartości określającym sposób funkcjonowania danego państwa i społeczeństwa, a – co za tym idzie – w ustroju polityczno-społecznym organizmu państwowego. W tym sensie są aktami politycznymi, jednymi z najważniejszych – obok konstytucji czy ustroju sądów – dla kształtu demokracji w państwie. Przywołana wyżej szwedzka podstawa programowa w swoim pierwszym zdaniu odwołuje się do demokracji jako środowiska społeczno-aksjologicznego, w którym i dla którego funkcjonuje szkoła. Idee i wartości, według których zorganizowany jest system kształcenia powszechnego w Szwecji i które przejawiają się w treściach i strategiach nauczania, obejmują: **zrozumienie i współczucie dla innych; obiektywizm i otwartość; równość i jednakowy dostęp do edukacji; prawa i obowiązki**. Wsparte na tych wektorach myślenie o edukacji wspólne jest większości demokratycznych, rozwiniętych państw świata.

Lektura podstaw programowych państw skandynawskich i anglosaskich (ale także dokumentów włoskich czy francuskich) uświadamia, jak pojmowane są dziś w rozwiniętym świecie cele edukacji, czemu ma służyć powszechne nauczanie i jak postrzegani i traktowani są w tym kontekście główni beneficjenci edukacyjnych wysiłków państw – uczennice i uczniowie. Obrazowo ujmują to, na przykład, wstępne akapity norweskich podstaw programowych:

Edukacja i nauczanie, realizowane w powołanych do tego instytucjach – we współpracy i porozumieniu z domem – otwierają uczniom drzwi do świata i pomagają zrozumieć historyczne i kulturowe zakorzenienie.

[Edukacja i nauczanie] są oparte na fundamentalnych wartościach i tradycjach chrześcijańskiego i humanistycznego dziedzictwa, takich jak szacunek dla ludzkiej godności i natury, a także na wolności intelektualnej, dobroczynności, przebaczeniu, równości i solidarności, [a więc] wartościach ważnych również dla rozmaitych religii i przekonań, i zakorzenionych w prawach człowieka.

Edukacja i nauczanie pomagają poszerzać wiedzę i rozumienie narodowego dziedzictwa kulturowego oraz naszych wspólnych, międzynarodowych tradycji kulturowych. Zapewniają wgląd w kulturową różnorodność i okazują szacunek dla indywidualnych przekonań.

Zadaniem edukacji i nauczania jest promować demokrację, równość i naukowe myślenie. Uczniowie pogłębiają wiedzę, rozwijają umiejętności i postawy, aby móc kierować własnym życiem oraz uczestniczyć w życiu zawodowym i społecznym. Otrzymują sposobność ujawniania swojej kreatywności, zaangażowania i ciekawości. Uczą się krytycznego myślenia i etycznego działania, nabywają świadomość dotyczącą środowiska naturalnego. Prawu do działania towarzyszy wspólna odpowiedzialność.

Szkoły i personel uczący, stawiając uczniom wymagania, odnoszą się do nich z zaufaniem i szacunkiem oraz formułują wyzwania, które wspierają rozwój i pragnienie uczenia się. Każda forma dyskryminacji podlega zwalczaniu (*Core curriculum*).

Wstępna sentencja norweskiego dokumentu metaforycznie określa podstawowe zadanie edukacji jako „otwieranie drzwi do świata”. Na przykład zastosowanej metaforyze cel przez nią określany ma konkretny, namacalny wymiar. Preambuła kluczowego dla norweskiej oświaty dokumentu stanowi, iż szkoła przygotowuje młodych ludzi do „kierowania własnym życiem” w społecznych i zawodowych relacjach z ludźmi. Promowane przez szkołę wartości i postawy to filary demokracji zbudowanej na ideach wolności, solidaryzmu społecznego i poszanowania godności człowieka.

W niektórych krajach europejskich filozoficzne podstawy systemów edukacyjnych – w formie najogólniejszej z możliwych – sformułowane są nie tylko w podstawach programowych, lecz także w konstytucjach państw lub specjalnych ustawach – dekretach czy aktach. Fiński *Basic Education Act (Perusopetuslaki)* z roku 1998 stanowi, iż celem edukacji jest „wspieranie rozwoju uczniów w kierunku człowieczeństwa (*humanity*) i etycznie odpowiedzialnego udziału w życiu społecznym oraz wyposażenie [uczniów – przy. W. B.] w wiedzę i umiejętności potrzebne w życiu” (*Basic Education...*). Dokument zapowiada promowanie równości i cywilizowanych form życia społecznego oraz wyznacza edukacji rolę inicjatora i katalizatora nawyku i ochoty ciągłego uczenia się, pojmowanego jako chęć rozumienia świata i jego zmieniania. Lektura współczesnych podstaw programowych państw demokratycznych uzmysławia, że pojęciami kluczowymi są w nich „życie” i „świat”. Edukacja i szkoła są w tych ujęciach i wizjach nie tylko „uczniocentryczne”, lecz wręcz „światocentryczne” czy „życiocentryczne”, a więc powołane do dzieła włączania młodych ludzi w nurt świadomego, aktywnego, odpowiedzialnego (Biesta mówi: „dorosłego”), ale również satysfakcjonującego życia. W szkockim *Curriculum for Excellence* (co, jedynie koślawo, można przetłumaczyć jako „program doskonałości”, albo sparafrazować: „kształcenie dla doskonałości”) zadania edukacji i szkoły określono jako wspieranie czterech kluczowych i kompleksowych dyspozycji: do **skutecznego uczenia się, osiągnięcia osobistej satysfakcji, efektywnego współdziałania, odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu publicznym** (*Scotland's Curriculum for Excellence*). Mówiąc „edukacja i szkoła”, mam na myśli całe spektrum zjawisk, procesów i zdarzeń, które dokonują się w przestrzeni szkoły albo są tam inicjowane, stymulowane, a potem kontynuowane (rozwijane) poza nią. To – przede wszystkim – sfera nauczania/uczenia się, obejmująca obszary przedmiotów szkolnych, które – zgodnie z zarysowaną wyżej filozofią – służą zaangażowaniu młodych ludzi w świat, inicjowaniu wejścia weń, w nurt życia. Jest zatem światocentryczna matematyka, życiocentryczna historia i także: fizyka, geografia, chemia, biologia, w końcu też – służący włączaniu w nurt rzeczywistości i refleksji nad życiem – język ojczysty.

Dydaktyka (życiowej) aktywności

„Otwieranie drzwi do świata”, czy włączanie weń, nie może się odbywać w sposób wyizolowany czy pasywny. Innymi słowy – edukacja i szkoła światocentryczna i życiocentryczna integrują wielorakie działania rozgrywające się w obszarach różnych przedmiotów nauczania lub wychodzą poza ich granice, koncentrując się na zjawiskach, problemach, zagadnieniach. Uczenie się – w ramach modelu światocentrycznego – jest pojmowane jako spektrum różnorodnych aktywności, znoszących granice między osobą, grupą i środowiskiem, z drugiej zaś strony – między przedmiotami nauczania. Przejrzyście ujmuje to podrozdział *The conception of learning* fińskiej podstawy programowej.

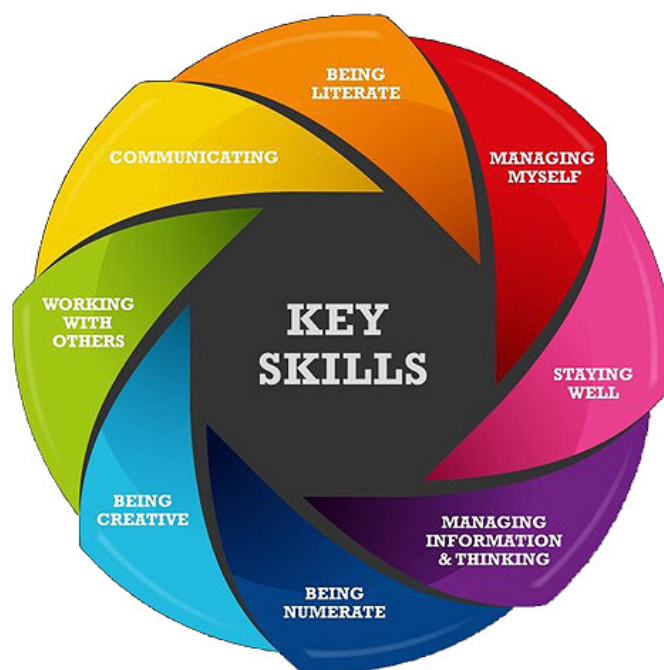
The National Core Curriculum (Państwowa podstawa programowa) opiera się na koncepcji uczenia się traktującej uczniów jako aktywnych uczestników, którzy uczą się stawiać sobie cele i rozwiązywać problemy, zarówno indywidualnie, jak i we współpracy z innymi. Uczenie się jest nieodłącznym aspektem indywidualnego rozwoju jednostki ludzkiej i budowania ludzkiego wymiaru życia wspólnoty. Język, działania fizyczne i wykorzystanie różnych zmysłów są kluczowe dla procesu myślenia i uczenia się. Zdobywając nową wiedzę i umiejętności, uczniowie jednocześnie kształcą nawyk autorefleksji na temat uczenia się, doświadczeń i emocji. Pozytywne doświadczenia emocjonalne, radość uczenia się i kreatywne działania wspierają rozwój i inspirują uczniów do poszerzania ich kompetencji.

Uczenie się rozgrywa się w interakcji z innymi: uczniami, nauczycielami, innymi dorosłymi oraz różnymi wspólnotami i środowiskami. Wyraża się w działaniach indywidualnych, zbiorowych, w myśleniu, planowaniu, badaniu i ocenianiu tych procesów na różne sposoby. Gotowość uczniów do wspólnego działania, uczenia się i podnoszenia umiejętności praktycznych również są kluczowe dla procesu uczenia się. Jednocześnie uczniowie otrzymują wsparcie w rozważaniu konsekwencji swoich działań i ich wpływu na inne osoby i środowisko (*National Core Curriculum...*, 22).

Trudno nie nazwać zaprezentowanej wyżej koncepcji mianem holistycznej, jakkolwiek mgławicowo jawi się to określenie. Holizm rozumiem tu jako szerokie spektrum wieloaspektowych, transdyscyplinarnych oddziaływań o charakterze edukacyjnym, połączone z podmiotowym i zniuansowanym traktowaniem młodych, uczących się ludzi i troską o ich wszechstronny rozwój. Nadto, ów holizm edukacyjny wyraża się w docenieniu sprzężenia zwrotnego, w którym pozostają psychiczne (mentalne) i fizyczne (zmysłowe) mechanizmy i narzędzia poznawcze człowieka, oraz w promowanej wizji świata jako wielkiego ekosystemu złożonego z powiązanych ze sobą podsystemów. Tak rozumiany holizm edukacyjny respektuje założenia i wskazania ekologii edukacji, a więc poglądu, który lokuje edukację w sieci powiązań z wszelkimi, możliwymi do zidentyfikowania, czynnikami i okolicznościami, oddziałującymi na proces edukacyjny i jego uczestników. Takimi okolicznościami i czynnikami są, na przykład, przestrzeń uczenia się, programy nauczania, sprawczość nauczycieli, samodzielność szkół,

liczebność klas, poczucie bezpieczeństwa młodzieży, środowisko domowe uczniów czy dostępność dóbr kultury.

Holizm edukacyjny, w postaci zaprezentowanej powyżej, w różnym stopniu ujawnia się we współczesnych podstawach programowych państw wysoko rozwiniętych. Przyjmuje on postać różnorodnych prób przekraczania ograniczeń nauczania przedmiotowego i podejmowania działań o charakterze nauczania interdyscyplinarnego, skupionego wokół problemów lub/i aktywności, które można określić jako życiowe czy egzystencjalne. Tak właśnie dzieje się w Finlandii, w której od 2016 roku wprowadzono tzw. kompetencje poprzeczne (*transversal competencies*), wspólne wszystkim przedmiotom, oraz obowiązkowe, interdyscyplinarne moduły uczenia się (*multidisciplinary learning modules*). Rozmiar modułu, czas jego realizacji, obszar tematyczny i sposoby implementacji są rozstrzygane lokalnie, obowiązkowe jest natomiast coroczne przeprowadzenie w każdej klasie cyklu nauczania ponadprzedmiotowego, problemowego. Podobna idea bliska jest irlandzkiej podstawie programowej (w jej części dotyczącej kształcenia ogólnego), gdzie wszystkie treści kształcenia wpisano w osiem ponadprzedmiotowych, kompleksowych umiejętności (*Key Skills*), których kształtowanie i doskonalenie jest długofalowym celem oddziaływań edukacyjnych na etapie *Junior Cycle* (odpowiednik naszego, „wygaszonego”, gimnazjum).



Owe osiem umiejętności (czy może raczej: dyspozycji) złożonych to: biegłość w czytaniu (rozumieniu i interpretacji) i pisaniu (tworzeniu wypowiedzi i tekstów); zarządzanie sobą; dbałość o dobrostan; wykorzystanie informacji i myślenie; biegłość obliczeniowa (także myślenie porządkujące); kreatywność; współpraca z innymi; komunikowanie się. Każdy z przedmiotów nauczania poświęcony jest (w niejednakowym stopniu) kształtowaniu owych dyspozycji, stanowią one swego rodzaju oś kształcenia, przecinającą

obszary wszystkich dziedzin szkolnego nauczania. Jednocześnie każdy z przedmiotów w szkole irlandzkiej (ale także szkockiej, angielskiej, skandynawskiej, kanadyjskiej, amerykańskiej) posiada – obok treści swoistych – także te „nieoczywiste”, lokujące się poniekąd „z boku” czy „ponad” programowym rdzeniem programu nauczania⁶. Innymi słowy – przedmioty nauczania w szkołach świata zachodniego mają z reguły ograniczone dziedzinowe centrum, dzięki czemu mogą obejmować ową płynną sferę transferu treści kształcenia (wiedzy i umiejętności) w przestrzeń życia. Mówią o tym liczne zapisy w irlandzkiej podstawie języka angielskiego (który jest pierwszym językiem dla przytłaczającej większości młodych Irlandczyków). W segmencie *Język mówiony (Oral Language)* uczniowie na Zielonej Wyspie kształcą umiejętności, które pozwolą (tutaj i poniżej dokonuję wyboru niektórych zapisów):

- Świadomie stosować w interakcji konwencje języka mówionego w rozmaitych kontekstach (...), dla różnych celów, takich jak: proszenie/pytanie o informację, wygłaszanie opinii, słuchanie innych, informowanie, wyjaśnianie, argumentowanie, przekonywanie, krytykowanie, komentowanie, opowiadanie, fantazjowanie, spekulowanie.
- Aktywnie i elastycznie uczestniczyć w działaniach klasy, słuchając, opowiadając o doświadczeniach, wyrażając uczucia, formułując myśli.
- Wykorzystywać uważne i aktywne słuchanie w celu interpretowania, porównywania, oceniania skuteczności i odbioru dramatu, poezji, przekazów medialnych, mediów cyfrowych, [a także w celu] identyfikowania głównych myśli, stylu, tonu, zawartości i ogólnego wrażenia (*impact*).
- Współpracować z innymi w celu poznawania i konfrontowania znaczeń tekstów mówionych, poprzez nagrywanie, analizowanie, interpretowanie, porównywanie opinii.
- Wykorzystywać uniwersum języka mówionego dla przyjemności i osiągnięcia celów.

W segmencie *Czytanie (Reading)*, który obejmuje formy i sposoby kooperacji z różnymi tekstami kultury, młodzi Irlandczycy kształcą umiejętności pozwalające:

- Czytać dla rozmaitych celów: dla przyjemności, uczenia się, poznania, porównywania.

⁶ Pisząc o powinnościach czy wręcz etosie szkoły, Tadeusz Sławek przekonywał: „Gdy słyszymy, że ktoś jest ‘dobrym nauczycielem’, domyślamy się intuicyjnie, że (o ile nie mamy do czynienia z opinią czysto techno-biurokratyczną) nauczyciel ów nauczył swych uczniów czegoś zupełnie innego niż jedynie faktów dotyczących właściwego przedmiotu nauczania. ‘Dobry nauczyciel’ uczy *obok, mimo, poniżej* przedmiotu i jego minimów programowych. Nie lekceważy ich, lecz nie o nie mu chodzi, gdy dochodzi do uczenia (się)” (Sławek 2019, 14).

- Stosować różne i dostosowane do tekstów (także cyfrowych) strategie rozumienia w celu pozyskiwania informacji, łączenia ich z wiedzą uprzednią, rekonstruowania procesu myślowego, streszczania, identyfikowania głównej myśli, sprawdzania własnego rozumienia, stawiania pytań, analizowania, syntetyzowania i wartościowania.
- Regularnie czytać dla własnej przyjemności i innych celów, wykorzystując własne doświadczenie i wiedzę na temat oddziaływania tekstów mówionych i pisanych.
- Wskazywać kluczowe zdarzenia (sceny, fragmenty) w tekstach i formułować przemyślane sądy na temat głównych postaci, ważnych zdarzeń, ulubionych scen z filmów, wierszy, dramatów, rozdziałów, wydarzeń medialnych i internetowych.
- Rozpoznawać, oceniać i porównywać sposoby kształtowania tekstów należących do gatunków i podgatunków literackich, cyfrowych i wizualnych, oraz sposoby oddziaływania tych form na odbiorcę (*Junior Cycle. English*).

Kultura audiowizualna, Internet, urządzenia i narzędzia cyfrowe to stały element przywoływanych tu podstaw programowych. Prasa, teatr, film, kultura sieci regularnie pojawiają się w tych dokumentach obok literatury. Nie można wszak przygotowywać młodych ludzi do wejścia w świat bez informacji i refleksji nad tym, czym ów świat dziś żyje. Życiocentryczny paradygmat kształcenia językowego i kulturowego ujawnia się natomiast, między innymi, w wysokiej frekwencji kategorii przyjemności, w różnorodności sugerowanych aktywności uczniów, mocnym akcentowaniu społecznego (grupowego, zbiorowego) obcowania z językiem i tekstami, otwartości na rozmaite teksty kultury – także nieliterackie i popularne, w sugestiach porównywania i oceniania zjawisk kulturowych i tekstów. W cytowanych powyżej zapisach ujawnia się też ważna cecha irlandzkiej (i w ogóle – zachodniej) dydaktyki – inicjowanie i wspieranie autorefleksji uczniów, ich namysłu nad własnym uczeniem się, czytaniem, istnieniem w kulturze. To ważny komponent budowania podmiotowości ucznia – jego poczucia ważności, własnej wartości i kompetencji.

Tworzę, więc jestem - edukacja sensotwórcza

Wszystkie omawiane w tym tekście podstawy programowe mają kilka istotnych cech wspólnych. O niektórych była już mowa powyżej, o innych można byłoby napisać opasły tom. W obszarze kształcenia językowego i kulturowego, reprezentowanym przez szkolne przedmioty nauczania typu *English, Svenska, Finska, Nyorsk* (i wiele innych, „bratnich”, innojęzycznych dziedzin) ową cechą wspólną jest, ujawniony w zapisach podstaw programowych, tryb myślenia o edukacji, który określam jako **wektor tworzenia** (w przeciwieństwie do wektora akwizycji wiedzy, dominującego w polskich podstawach programowych). Niektóre z aspektów owego tworzenia

bliskie są tradycji edukacji polonistycznej, inne nie doczekały się (jeszcze?) prawa obywatelstwa w przestrzeni nauczania języka polskiego. Głównymi obiektami zainteresowania programu *Języka szwedzkiego* w najstarszych klasach szkoły podstawowej są – co może się wydać oczywiste –

Strategie czytania prowadzące do rozumienia, interpretacji i analizy tekstów pochodzących z różnych mediów. Identyfikowanie znaczeń w tekstach, tematów i motywów, a także nadawcy i kontekstu (*Curriculum for the compulsory school*).

Jednak równie ważne okazują się (wybieram z różnych segmentów tematycznych):

Strategie pisania różnorodnych tekstów, z zastosowaniem stosownych struktur i cech językowych. Tworzenie tekstów, w których następuje interakcja słów, obrazów i dźwięków, zarówno z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych, jak i bez nich.

Edytowanie i organizowanie tekstu z użyciem narzędzi cyfrowych.

Prezentacje ustne i storytelling dla różnych typów odbiorców, na tematy zaczerpnięte z życia szkoły i lokalnej wspólnoty.

Teksty, które łączą słowa, obrazy i dźwięki. Współoddziaływanie środków wyrazu np. w serialach telewizyjnych, spektaklach teatralnych, tekstach internetowych (*Curriculum for the compulsory school*).

Wektor tworzenia to generalne nastawienie na aktywność, jej inicjowanie, umożliwianie, stymulowanie, doskonalenie, usensownienie. Zdobywanie wiedzy (językowej, literackiej, kulturowej) służy w szkołach anglosaskich i skandynawskich promowaniu postaw aktywnych (np. słuchanie określone jest jako „proaktywne”), twórczych – takich, które mogą kształtować i zmieniać sam działający podmiot i otaczający go świat. Fundamentalne umiejętności kształtowane na lekcjach języka ojczystego to – według cytowanych tu podstaw programowych – słuchanie, mówienie, rozmawianie, dyskusowanie, argumentowanie, tworzenie różnych form wypowiedzi ustnych i pisemnych, wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji, rozumienie na różnych poziomach, analizowanie, interpretowanie, porównywanie, ocenianie, komentowanie... Na pełną listę umiejętności nie mamy tu miejsca, ważniejsze jednak od ich szczegółowego wyliczenia wydaje się dostrzeżenie **formacyjnej, tożsamościowej i uspołeczniającej** funkcji wymienionych wyżej (i tych, z konieczności, pominiętych) działań. W decydującej większości zapisów omawianych tu dokumentów znać staranie, by każda porcja wiedzy i każda ćwiczona umiejętność służyły budowaniu dyspozycji i kompetencji wyższego rzędu lub wręcz poziomów samoświadomości.

Słuchając lub oglądając, mogę sporządzać notatki i porządkować je, aby uruchamiać myśli, utrzymywać i przywoływać informacje, rozpatrywać problemy i tworzyć nowe teksty, odpowiednio stosując własne słowa.

Potrafię samodzielnie selekcjonować myśli i ważne informacje dla różnych celów, porządkować kluczowe informacje i potrzebne szczegóły w logicznej

kolejności i stosować właściwe słownictwo, by skutecznie komunikować się z moimi rozmówcami.

Systematycznie wybieram teksty do czytania, słuchania i oglądania dla przyjemności i rozwijania moich zainteresowań, potrafię ocenić, w jakim stopniu zaspokajają moje potrzeby i oczekiwania, oraz sformułować, wzmocnione argumentami, motywy mojego osobistego odbioru (*Curriculum for the compulsory school*).

Uczeń potrafi podejmować działania prowadzące do osiągnięcia jego / jej celów w różnych sytuacjach i zróżnicowanym środowisku komunikacyjnym. Udowadnia, że rozumie wkład innych [w akt komunikacji – przyp. W.B.] i dostrzega własny wpływ na komunikację z innymi.

Uczeń potrafi ocenić własne umiejętności komunikacyjne, korzystając z informacji zwrotnej od innych, i rozpoznać własne potrzeby rozwojowe.

Z pomocą wskazówek uczeń tworzy nowe odmiany tekstów, eksperymentuje z różnymi sposobami tekstowej aktywności i wyrażania własnego poglądu na świat. Uczeń potrafi scharakteryzować siebie jako twórcę tekstów (*National Core Curriculum...*).

W ostatnim akapicie segmentu, który w irlandzkiej podstawie programowej języka angielskiego nosi nazwę *Rationale* (co można tłumaczyć jako *Uzasadnienie*, ale też *Założenia ogólne*), spotykamy myśl o charakterze idei fundującej cały gmach edukacji językowo-literacko-kulturowej w tym kraju i stanowiącej jednocześnie kluczowe filozoficzne założenie szkolnego nauczania w obszarze przedmiotu *English*. Czytamy tu, iż

w miarę jak biegłość językowa uczniów będzie wzrastać, powiększać się będą również ich możliwości dającego satysfakcję doznawania świata oraz ofiarowania społeczeństwu, teraz i w przyszłości, tego, co w nich najlepsze. [Obecni uczniowie] w pełni docenią swoją sprawność językową, gdy jej rozwój i płynąca z niej przyjemność będą im towarzyszyły w życiu długo po skończeniu szkoły (*Junior Cycle. English*).

Zważywszy, że przez „biegłość językową” należy tu rozumieć także umiejętności rozumienia i interpretacji tekstów, tworzenia wypowiedzi i komunikowania się, nie sposób nie dostrzec w cytowanych stwierdzeniach swoistej afirmacji kompetencji językowych i kulturowych jako kluczowych dyspozycji egzystencjalnych. Jeśli przez egzystencję rozumiemy życie usensownione lub poszukujące sensu, to poznawanie (także rozumienie, interpretowanie) i doznawanie świata, życie z innymi i dla innych, w końcu przyjemność obcowania z ludźmi, naturą i tekstami są wymiarami (komponentami) owego sensu. Edukacja i szkoła, zwłaszcza zaś kształcenie językowe i literackie (kulturowe), winny pomagać w jego identyfikowaniu. Słusznie więc twierdzi Grażyna Tomaszewska, iż problem „dydaktyki lektury”(…) to równocześnie problem ‘dydaktyki’ egzystencji, mającej prawo do istnienia w swym nieprzeliczalnym wymiarze” (Tomaszewska 2021, 22).

Aby edukacja językowa, literacka i kulturowa stawała się „dydaktyką egzystencji”, szkoła musi dać nauczycielom i uczniom przestrzeń wolności, wyboru i działania oraz czas na refleksję. Taki jest właśnie kierunek przemian edukacyjnych we współczesnym świecie demokratycznym i duch

„Otworzyć drzwi do świata”.

Edukacyjna filozofia podstaw programowych w wybranych krajach Europy Zachodniej dokumentów ujmujących filozofię kształcenia, które ma sprostać wyzwaniom współczesności i czasów, które nadchodzą.

Bibliografia i netografia:

Basic Education Act, <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf> (dostęp: 21.10.2021).

Biesta Gert, 2016, *The Beautiful Risk of Education*, London and New York.

Cook Charlie, *It's the Education, Stupid*,

<https://cookpolitical.com/analysis/national/national-politics/its-education-stupid> (dostęp: 18.10.2021).

Core curriculum - values and principles for primary and secondary education,

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe-82da93e/core-curriculum.pdf> (dostęp: 20.10.2021).

Curriculum for Excellence, Literacy and English. Experiences and Outcomes,

<https://education.gov.scot/Documents/literacy-english-eo.pdf> (dostęp: 2.11.2021).

Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare,

REVISED 2018, <https://www.skolverket.se/getFile?file=3984> (dostęp: 20.10.2021).

Dewey John, *My Pedagogic Creed*, <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>

(dostęp: 19.10.2021).

Edukacja, głupcze! Rozmawiają Jerzy Hausner i Mateusz Zmysłony, „Miesięcznik Społeczno-Kulturalny Kraków”, listopad 2020

<https://www.miesiecznik.krakow.pl/teksty-z-miesiecznika/edukacja-glupcze/> (dostęp: 18.10.2021).

Junior Cycle English, https://www.curriculumonline.ie/getmedia/d14fd46d-5a10-46fc-9002-83df0b4fc2ce/JuniorCycle_-_English_-_specification_amended_2018.pdf (dostęp: 24.10.2021).

Komeński Jan Amos, 1931, *Wielka dydaktyka* (w skrócie), Banzel J. (przeł.), Warszawa.

National Core Curriculum for Basic Education 2014. Publications 2016:5, 2016, Helsinki.

Scotland's Curriculum for Excellence. Scotland's Approach, <https://scotlandscurriculum.scot/3/> (dostęp: 25.10.2021).

Sławek Tadeusz, 2019, *Alicja, czyli o co chodzi w uczeniu*, w: *Kształcenie nauczycieli. Wyzwanie i zaangażowanie*, Bobiński W., Sujecka-Zajac J. (red.), Kraków.

Tierney John J., „*It's the Education, Stupid*”, <https://www.iwp.edu/faculty/john-j-tierney-jr/> (dostęp: 18.10.2021).

Tomaszewska Grażyna, 2021, *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach*, Gdańsk.

Żegnałek Jan, *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*,

https://repozytorium.uph.edu.pl/bitstream/handle/11331/3236/Zegnalek.K.Dydaktyka_Jana_Amosa_Komenskiego.pdf?sequence=1 (dostęp: 20.10.2021).

O Autorze:

dr hab. Witold Bobiński, prof. UJ – pracownik Katedry Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki UJ. Polonista z wieloletnim stażem nauczycielskim, autor wielu serii podręczników języka polskiego i historii. Był ekspertem Ministerstwa Edukacji Narodowej w trakcie prac nad podstawą programową w roku 2008, współpracował z Instytutem Badań Edukacyjnych. Wykładowca w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i UW, pasjonat kina i edukacji filmowej jako warsztatu interpretacji tekstów kultury, o czym pisał w rozprawach: *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko kulturowego* (Kraków 2011) i *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej* (Kraków 2016). Finalizuje książkę na temat szkolnej polonistyki w świetle ekologii edukacji.

Wobec wyzwań nowej edukacji humanistycznej – teorie i praktyki lektury

Facing the challenges of new humanistic education

Dorota Michułka

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-7237-2618

Abstract: This review article entitled „Wobec wyzwań nowej edukacji humanistycznej” („Facing the challenges of new humanistic education”) takes up various issues of contemporary Polish language didactics, appearing in publications by Maria Kwiatkowska-Ratajczak and Michał Ratajczak. The article focuses on the authors’ long-term reflections on school Polish language education, both in the perspective of contemporary humanistic education and historical sources as well as widely understood literary tradition and social and cultural contexts. Both publications deserve to be appreciated due to the Authors’ research conducted in the field of Polish language teaching – both in the context of didactic theory and teaching practices.

Key words: Polish language didactics, literary studies, social and cultural contexts, theory and practice of reading

Streszczenie: Niniejszy artykuł recenzyjny zatytułowany „Wobec wyzwań nowej edukacji humanistycznej” podejmuje różnorodne kwestie związane ze współczesną dydaktyką polonistyczną pojawiające się w publikacjach Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak oraz Michała Ratajczaka. W artykule zwrócono uwagę na wieloletnie przemyślenia Autorów omawianych książek, prowadzone nad szkolną edukacją polonistyczną, zarówno w perspektywie współczesnej edukacji humanistycznej, jak i historycznych źródeł oraz szeroko pojętej tradycji literackiej i kontekstów społeczno-kulturowych. Obie publikacje zasługują na docenienie ze względu na badania autorów prowadzone w obszarze dydaktyki polonistycznej – zarówno w kontekście dydaktycznej teorii, jak i metodycznych praktyk.

Słowa kluczowe: dydaktyka polonistyczna, literaturoznawstwo, konteksty społeczno-kulturowe, teoria i praktyka lektury

Współczesna edukacja humanistyczna jest pełna wyzwań związanych ze zmieniającą się rzeczywistością zarówno na poziomie społeczno-kulturowym, jak i historycznym oraz technologicznym. Kontrowersyjne kulturowo, choć oczywiste aksjologicznie tematy (np. wielokulturowość/międzykulturowość, tolerancja dla inności, migracje) wymagają solidnego przygotowania nauczyciela i ucznia (w teorii i w praktyce) do interpersonalnej komunikacji

(w tym: dialogu, dyskusji, negocjacji, debat), ujęć interdyscyplinarnych (np. związków literatury z socjologią i historią, dostrzeżenia relacji słowa i obrazu, czytania obrazu), reakcji na zmieniający się nieustannie kanon lektur szkolnych, prowokowania uczniów do nowych, współczesnych odczytań tekstów dawnych czy reinterpretacji klasyki literackiej oraz – mając tu na uwadze „spotkania z historią” – powtórnego zweryfikowania oceny wydarzeń z przeszłości i umiejętnego ich opisanie, co wymaga oczywiście rozumienia zjawisk związanych z kulturą teraźniejszości, kulturą pamięci indywidualnej i zbiorowej, społeczną pamięcią czy polityką historyczną.

Ewa Domańska – wybitna badaczka teorii i praktyki rozumienia historii, filozofii historii i roli narratywizmu we współczesnej humanistyce – nazywa ten rodzaj naukowej eksploracji „historią egzystencjalną” i stwierdza, że jest to „prowadzona dynamicznie i w sposób zaangażowany refleksja historyczna, która łączy w sobie rozważania analityczne, syntetyczne, metodologiczne i historiozoficzne” (Maternicki 2011, 152-153), rozpatruje zmiany, ale i eksponuje trwanie, inspirowane się francuskim egzystencjalizmem (np. refleksjami Alberta Camusa i Jeana-Paula Sartre’a), jednak nie przenosi tej filozofii na grunt badań historycznych, czyli nie jest „historią egzystencjalistyczną”. Jak zauważa Domańska, „jest to raczej perspektywa badawcza, która w dociekaniach na temat historii oraz teorii i historii historiografii, prowadzonych przez pryzmat autorów i ich tekstów, szuka meandrów ludzkiej kondycji. Kieruje zatem swe zainteresowania na zawarte w ich dziełach egzystencjalne motywy, które je odsłaniają” (Domańska 2012, 12). W taki sposób rozpatrywana historia może kształcić kompetencje myślenia sytuacyjnego (Hayden White) oraz wydobywać impuls moralny (Zygmunt Bauman), „który powinien uruchomić się w sytuacjach katastrof, kryzysów czy konfliktów i pomóc w neutralizowaniu negatywnych uczuć popychających do alienacji, czy/i agresji” (Domańska 2012, 12).

Powyższe rozważania łączące kwestie literaturoznawcze z pisarstwem historycznym, odzwierciedlające aktualne problemy społeczne i promujące sprawczość działania i aktywne uczestnictwo w kulturze, wpisują się w szerszy „projekt edukacyjny” – humanistyki zaangażowanej nazwanej przez Ryszarda Nycza „humanistyką społecznej przydatności” (Nycz 2017, 20):

humanistyka powinna podejmować i rozwiązywać przede wszystkim problemy społecznie i cywilizacyjnie istotne współcześnie, zamiast zamykać się w wieży z kości słoniowej swych anachronicznych, hermetycznych zagadnień (...). Humanistyka zaangażowana dała się poznać równie wcześnie swą zmasowaną „interwencją” w środowisko społeczne i mentalne, nastawieniem na zmianę *status quo* (istniejących społecznych podziałów, hierarchii, uprzywilejowań i stygmatyzacji), a generalnie charakterem subwersywno-emancypacyjnym. (...) Pokazuje to m.in. piąte wydanie reprezentatywnego podręcznika z tego zakresu *The New Humanities Reader* z 2015 roku, które stanowi dobry wgląd w topografię tematyczną i metodyczną tych badań. (...) Uczą (uczyć mają) kreatywnej lektury, angażującej nie tylko wiedzę, ale też doświadczenie oraz inwencję i wyobraźnię odbiorcy. Zachęcają do rozwijania „wiedzy jak”, umiejętności „technicznych” i narzędziowych, radzenia sobie

w sytuacjach ryzyka (eksperymentalnych), krytyczności wobec pewników i dogmatów, do sprawczej partycypacji w rzeczywistości kulturowej, społecznej czy politycznej (...). Na tym polu widać najwyraźniej, że aplikatywność nowej humanistyki (...) oznacza przede wszystkim zdolność do „przewietrzenia” i „przemeblowania” głów jednostek i zbiorowości – tyleż w sferze idei, co postaw, zachowań, sprawczych działań, emocjonalnej wrażliwości. I niewątpliwie najlepsze książki, spektakle, artystyczne działania (także polskich autorów) taki „aplikatywny” wpływ na odbiorców osiągają (Nycz 2017, 26).

Ponadto, jak dodaje Grażyna Borkowska, literatura zaangażowana wpisuje się niejako także w literaturoznawcze rozważania na temat „zwrotu etycznego” i istotę dyskusji na temat wrażliwości społecznej literatury (*Literatura zaangażowana...* 2006, 169, 177). Rozważając szerzej pojęcie czytelniczego zaangażowania, empatycznego doświadczania lektury oraz społeczno-kulturowych kontekstów interpretacyjnych, zarówno w przypadku odwołań do poziomu etycznego, jak i pojęcia wrażliwości społecznej, warto zauważyć, że literatura omawiana z uczniami w szkole może stać się „wdzięcznym” i potrzebnym materiałem kształtującym społeczno-kulturowe kompetencje młodego czytelnika.

* * *

Książka Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak zatytułowana *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka* (Wydawnictwo Naukowe UAM, 2021) oraz edycja *Archipelag (nie tylko) dobrych myśli* (zebrał i opracował Michał Ratajczak, „Biblioteka Marynki”, Poznań 2020) wpisują się znakomicie w aktualne dyskusje na temat kondycji edukacji polonistycznej mierzącej się z wyzwaniami obecnej rzeczywistości oraz – dzięki umiejętnemu połączeniu dydaktycznej teorii z metodyczną praktyką – odnoszą się także do zjawisk związanych z aplikatywnością nowej humanistyki, rozpatrywanej w perspektywie „literatury zaangażowanej”.

Maria Kwiatkowska-Ratajczak wskazuje na zagadnienia odwołujące się do szeroko traktowanego kształcenia polonistycznego, uwzględniającego nowe metodologie badań literackich, zakorzenionego w ujęciach interdyscyplinarnych, np. kontekstach społeczno-kulturowych, pedagogiczno-psychologicznych, filozoficznych, podejmuje kwestie etyki i wartości w komunikowaniu, przywołuje także antropocentryczny wymiar edukacji, eksponując egzystencjalny poziom humanistycznego kształcenia, kulturę uczestnictwa, działania projektowe czy – szerzej – wychowanie przez sztukę.

Rozważania znawczyni dydaktyki polonistycznej, literaturoznawczyni i badaczki współczesnej kultury ukazują ogromną dynamikę przemian, zarówno w obszarze dydaktycznych teorii, jak i metodycznych praktyk. Kwiatkowska-Ratajczak, pisząc o najnowszych trendach, fascynacjach czy modach w badaniach nad kształceniem polonistycznym, traktuje z wielkim znawstwem nie tylko trudne do uchwycenia w dzisiejszym świecie problemy aksjologii i wartości oraz egzystencjalne dylematy uczniów, ale

także „interpretacyjne kłopoty” związane z odczytywaniem i rozumieniem literackiej klasyki i literatury dawnej czy określeniem miejsca, roli i funkcji kultury popularnej w edukacji szkolnej. Osobne podrozdziały poświęcone zostały w książce także wyzwaniom, jakie stawia przed nauczycielem „odnalezienie się” w społeczeństwie informacyjnym, w którym dominują: cyfryzacja wiedzy, zasoby cyfrowe, nowe technologie i nowe media, ale także kwestie czytania obrazu, relacji intersemiotycznych, i szerzej – metodyka wykorzystania dzieł malarskich na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej.

Analizy badaczki wyrastają na gruncie bogatej metodologii, odwołują się do szerokich kontekstów społeczno-kulturowych, historycznych i osadzone są w bardzo przemyślanym rozumieniu tradycji szkolnej dydaktyki. Kwiatkowska-Ratajczak z wielkim szacunkiem traktuje bowiem zarówno historyczne już dzisiaj, ale nad wyraz aktualne publikacje wielkich mistrzów dydaktyki łączących badania naukowe z metodyką szkolnej praktyki (np. prace Kazimierza Wóycickiego, Bożeny Chrzęstowskiej, Zenona Urygi czy Mieczysława Inglota), jak i pełne innowacji dydaktycznych oraz nowatorstwa w wykorzystaniu różnorodnych metod pracy z tekstem publikacje o charakterze syntetycznym, problematyzującym wiedzę na temat kondycji współczesnej edukacji polonistycznej (np. publikacje Agnieszki Kłakówny), teksty naukowe podejmujące zagadnienia praktyk czytania, przyjemności i odpowiedzialności w lekturze, kanonów, odbioru, czytelnictwa i doświadczenia lektury (np. prace Anny Janus-Sitarz) czy najnowsze publikacje młodszej generacji dydaktyków polonistycznych, którzy próbują się mierzyć z wyzwaniami współczesnej rzeczywistości, analizując m.in. reportaże, etykę Innego, czas lektury i czytanie obrazu (np. publikacje Krystyny Koziółek, Piotra Kołodzieja czy Krzysztofa Koca).

Książka *Docenić szkołę...* ujawnia stanowisko autorki, która zdając sobie świetnie sprawę z problemów polskiego systemu oświaty, poddawane go nieustannym eksperymentom strukturalno-systemowym, gwałtownym przemianom i programowym rewolucjom, procesom „oswajania się” z ciągłymi reformami, ograniczeniem swobód uczestników szkolnego dialogu – staje tu zdecydowanie po stronie uczniów i nauczycieli. Badaczka, analizując innowacyjne pomysły dydaktyczne, wyraźnie wskazuje na dobre strony nauczycielskich praktyk, zachęcając do dialogu i do otwartości dyskusji o otaczającym uczniów świecie.

Wypada się zgodzić z konstatacjami badaczki, że charakter współczesnej tożsamości młodych ludzi kojarzy się obecnie z brakiem ideałów, rozproszeniem wartości, epizodycznością zdarzeń, fragmentarycznością, mozaikowością, rotacją, tempem modyfikacji, fascynacją rozmaitymi możliwościami zmian i akceptacją ich nieostateczności – w związku z czym – jak zauważa Kwiatkowska-Ratajczak – młodzi ludzie, którzy mogą być w swoisty sposób „zatraceni” w codzienności, konsumpcji i komercji, mogą tym samym zagubić się we współczesnej rzeczywistości. Powyższe tezy

podkreślają także badania pedagogów (np. ustalenia Z. Melosika) piszących o złudnym odczuwaniu indywidualnej decyzyjności, wobec której „personalizacja okazuje się jedynie inscenizowana”:

Ludzie postrzegają swoje życie nie z perspektywy własnego rozwoju wewnętrznego, własnej „autentyczności” czy podmiotowości, a w kontekście oferty, którą otrzymują (...). Wydaje im się, że kreują własne życie, a oni tylko „wybierają z oferty” (Melosik 2015, 29).

Istotne w kontekście szerszych rozważań autorki staje się zatem zachęcanie ucznia do bacznej i uważnej obserwacji otoczenia, do kształcenia umiejętności poszukiwania argumentów wykorzystywanych w dyskusji, kompetencji krytycznej refleksji rzeczywistości oraz „wyjście” poza tekst literacki czy tekst kultury. Szeroko dyskutowana i precyzyjnie przemyślana jest także w wywodzie Kwiatkowskiej-Ratajczak próba „umocowania” młodego człowieka w sferze działań prospołecznych i związane z nimi odwołania do zagadnień eksponujących promowanie społeczności lokalnych, kultury lokalnej i edukacji regionalnej (zagadnień obecnych np. w publikacjach Zofii Budrewicz) czy kwestie rozumienia funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego. Powołując się w tym miejscu m.in. na badania Krzysztofa Koca czy Ryszarda Koziołka, Kwiatkowska-Ratajczak przytacza sąd:

humanistyka [to] specjalna odmiana kształcenia obywatelskiego. Jednym z jego celów jest wytworzenie potrzeby i zdolności wypowiedzenia indywidualnej niezgody lub tylko niepokoju wobec tego, co jest lub może być (Koziołek 2019, 21).

Oprócz uczestnictwa w obszarze działań obywatelskich znaczącym w rozważaniach autorki przykładem metodologicznego spojrzenia na edukację humanistyczną byłaby publikacja amerykańskiego psychologa Jerome Brunera *Kultura edukacji*: odnotowywane przez badacza przejścia od psychologii behawioralnej przez psychologię umysłu „kontrolującego” zachowanie po psychologię odsyłającą do kontekstów społeczno-kulturowych, przekonujący wywód Brunera o znaczeniu motywacji i wewnętrznej perspektywy w procesie nauczania-uczenia się oraz analizowane przez psychologa cztery zagadnienia istotne dla opisywanej przez niego koncepcji:

Pierwszym z nich jest idea *sprawstwa*: zwiększanie stopnia zarządzania własną aktywnością umysłową. Drugim jest *refleksja*: nie mechaniczne „wkuwania na pamięć”, ale pojmowanie sensu przyswajanego przedmiotu, uczenie się ze zrozumieniem. Trzecim jest *współpraca*: dzielenie się wiedzą przez osoby zaangażowane w nauczanie i uczenie się. Umysł znajduje się w głowie, ale także w interakcji z innymi. Czwarte to *kultura*, sposób życia i myślenia, który konstruujemy, negocjujemy, poddajemy instytucjonalizacji, by wreszcie (ustaliwszy wszystkie te sprawy) – dla własnego pokrzepienia nazwać go „rzeczywistością” (Bruner 2006, 126).

Książka Kwiatkowskiej-Ratajczak została klarownie podzielona na dwie zasadnicze części: I. *W Polsce i na świecie* oraz II. *Szkolna wspólnota dydaktyczna*. W obrębie obu części autorka konsekwentnie podkreśla umiejętność łączenia badań nad kształceniem humanistycznym na różnych poziomach

(np. nauczycielskim i akademickim, w kontekście rozważań teoretycznych i działań praktycznych, w ujęciu literaturoznawczym i kulturoznawczym), eksponuje wagę „krzyżowania się” naukowych dyskusji obecnych w różnych dyscyplinach i dziedzinach (zob. przypis 23, s. 175), zauważa: „warto też przypomnieć o znakomitym projekcie obrazującym, jak fizyk może wesprzeć polonistę w procesie lektury opisu wschodu słońca w *Panu Tadeuszu*. Odkrycie wiedzy poety o rozszczepieniu światła podkreśla mistrzostwo językowego ujęcia zjawiska przez Adama Mickiewicza” (Czernek, Sikora 1998)), w tym m.in. docenia rolę uniwersyteckich mistrzów, przekonująco omawia związki akademickich praktyk badawczych ze szkolnymi doświadczeniami poznawania (np. powołując się na wypowiedzi uczennic i uczniów, eksponuje autorka ogromną rolę nauczyciela – przewodnika, mentora i mistrza), wskazuje na problemy łączenia edukacji w Polsce i poza jej granicami, doceniając rolę wizualnego odbioru świata, wnikliwie analizuje m.in. stare obrazy i nowe fotografie w celu poszerzania kompetencji lekturowych, sygnalizując dydaktyczne ożywianie kulturowego archiwum.

W książce *Docenić szkołę...* pojawia się także kwestia nowych – współczesnych interpretacji klasyki literackiej (np. arcydzieła Bolesława Prusa – *Lalki*). Powołując się na dawny artykuł Mieczysława Ingłota *Między dydaktyką literatury a dydaktyką kultury*, pisze Kwiatkowska-Ratajczak m.in. o kreowaniu atmosfery dialogu z dziełem i dialogu wokół dzieła czy o „nacisku na kulturę symboliczną, ale w ścisłym związku z kulturą zachowań społecznych” (Ingłot 1991, 11, 21). Takie pojmowanie wychowania dla kultury według wrocławskiego badacza, podkreśla autorka, pozwalało „uwolnić umysł ucznia z jarzma stereotypów i dogmatów i dać mu szansę zrównania kroku w cywilizacyjnym przyspieszeniu świata, w którym przyszło nam żyć” (Ingłot 1991, 23).

Umacniając merytorycznie swój wywód, rozważając zagadnienie aktualności dzieł literackich i ich oddziaływania na czytelnika, Kwiatkowska-Ratajczak cytuje także niedawne słowa Ryszarda Koziółka, który demaskując „fabułę zemsty” *Lalki*, prowokująco omawiał arcydziełny utwór Prusa jako powieść swoistego odwetu i stwierdzał w podsumowaniu swego szkicu:

Lalka i jej autor reprezentują ten moment kryzysu literatury rozczarowanej nauką i historią, pełnej przez to resentymu i pragnienia odwetu, który objawia się w dekonstruowaniu naiwnych narracji naukowych i historycznych. U schyłku wieku Prusowi nie wystarcza już chłód diagnozującego opisu, chce działania literaturą, chce widzieć efekty naprawy świata już, w powieści, bo nie może się ich doczekać w rzeczywistości (Koziółek 2019, 136).

Osobny podrozdział swoich rozważań poświęca autorka książki problemom praktycznej stylistyki, uwzględniając przekonująco i konsekwentnie wagę pisarskich praktyk, przekonująco i konsekwentnie analizuje różne typy tekstów uczniowskich, omawia oryginalne ćwiczenia lekcyjne i zadania otwarte, przytaczając różne perspektywy narracji i opisu rzeczywistości,

w ujęciu „przysłówkowym”, konstatując, iż świat można przedstawiać np. sprawozdawczo, pierwszoosobowo, onirycznie, wróżebnie, zagmatwanie, tęczowo, chwiejnie, ściśle, negatywnie, animistycznie, analityczno-logicznie, namolnie, krzykliwe, trzynastozgłoskowo, emfatycznie, policyjnie, filozoficznie, niezdarnie, profetycznie czy wykwintnie oraz szerzej – rozważa różne strategie kształcenia uczniowskich kompetencji sztuki pisania, również w uprawianiu fikcji, przywołując w tym miejscu wywodu m.in. uwagi Ryszarda Koziółka:

do dobrego wykształcenia nie wystarczy człowiekowi wiedza o faktach – pisze literaturoznawca w szkicu *Humanista sygnalista* – musimy także uczyć się, jak prawdziwie mówić o tym, czego nie wiemy, czyli jak uprawiać fikcję, a więc wypróbować i rozważać różne warianty życia, przygotowując się intelektualnie na przyszłe „gdyby”. Dzięki temu, że stymulowanie i antycypowanie daje nam przyjemność i poczucie wolności, praktykowanie fikcji uczy nas od dzieciństwa projektowania i rozważania przyszłości (Koziółek 2019, 19).

Głęboki namysł nad sposobami wyrażania świata przez uczennice i uczniów w rozważaniach autorki zakorzeniony jest m.in. w filozofii „nowego egzystencjalizmu” (Wilson 1956), w prezentowaniu norm zachowań kulturowych, w opisie lęków i nadziei, złudzeń i rozczarowań, marzeń i fantazji uwzględnionych m.in. w *Eseju o człowieku* Ernsta Cassirera (1977) czy w ujęciach poetyki codzienności omówionych przez Jolantę Brach-Czainę (*Szczeliny istnienia*, 1992).

Omawiając podejmowane przez uczennice i uczniów próby „odnajdywania znaczeń rozumienia i akceptowania najbliższej rzeczywistości (jakkolwiek skomplikowanej i złożonej)”, badaczka zwraca szczególną uwagę na konteksty referowanych zjawisk i konstatuje: „obserwowanie codzienności skutkowało odkrywaniem zjawisk nieprzytłumionych, wyrazistych, określających naszą tożsamość potrzeby namysłu, dystansu, ale i przekonania, że nie musimy za wszelką cenę szukać sensu codzienności wyłącznie w zdarzeniach niezwykłych” (*Docenić szkołę...*, 166).

Kwiatkowska-Ratajczak pisze z wielkim znawstwem, zaangażowaniem i pasją. Książka *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka* wybitnej znawczyni dydaktyki polonistycznej jest spójna, logiczna i konsekwentna, zakorzeniona została w imponującej literaturze przedmiotu i odsyła czytelnika do szerokich kontekstów metodologicznych z zakresu wielu dyscyplin (np. literaturoznawstwa, filozofii, psychologii, wiedzy o kulturze, dydaktyki języka polskiego). Konstatacje autorki są „świeże”, odkrywcze i nowatorskie, zarówno na poziomie egzemplifikacji (np. materiały z uczniowskich praktyk, przykłady fotografii), jak i nowoczesnych strategii interpretacji tekstów, a nade wszystko – co należy szczególnie wyeksponować – doceniając działania nauczycielskich i uczniowskich praktyk, podejmują trudne kwestie zakorzenienia młodego człowieka we współczesności, odnosząc się do niełatwych wyzwań teraźniejszości (w tym m.in. do

świata nowoczesnych technologii czy różnych aspektów aksjologicznego zagubienia) i ujmują je zarówno w perspektywie społeczno-kulturowej, jak i egzystencjalnej oraz estetycznej.

* * *

W powyższe rozważania odnoszące się do współczesnej praktyki dydaktycznej oraz egzystencjalno-etycznych kontekstów edukacji humanistycznej XXI wieku wpisuje się także znakomicie publikacja *Archipelag (nie tylko) dobrych myśli*, w której omówione zostały twórcze dokonania młodzieży Liceum św. Marii Magdaleny w Poznaniu. W edycji opracowanej przekonująco i wnikliwie przez Michała Ratajczaka uwzględniono wybrane spośród wielu pisemnych prac młodzieży fragmenty wypowiedzi uczniów i uczennic klas pierwszych i drugich o profilu matematyczno-fizycznym i matematyczno-geograficznym na temat współczesnej kultury, prac które powstały w czasie pandemicznej izolacji (110 dni nauki zdalnej). *Archipelag (nie tylko) dobrych myśli* jako interesujący głos w dyskusji o roli i miejscu humanistyki na początku XXI wieku w kontekście cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych przemian, przywołuje osobiste refleksje młodych ludzi, ich dojrzałe krytyczne spojrzenie na współczesną edukację humanistyczną, pokazuje przemyślane, udane próby interpretacji konkretnych utworów (poetyckich i prozatorskich, np. opracowanie wiersza Czesława Miłosza *Dar*, pisanie „dobrą prozą krótkiego artykułiku” na temat kultury współczesnej czy przygoda z prozą Bronki Nowickiej i omówienie wybranych utworów pisarki: *Pióro*, *Aparat* i *Nożyczki* ze zbioru *Nakarmić kamień*). Zadanie do lektury tekstów Nowickiej związane z wyrażaniem osobistych, indywidualnych refleksji skoncentrowane było na następujących kwestiach: 1/. Ostre jak cięcie noża; 2/. Poznawanie granic; 3/. Dotykalność dziecięcego uniwersum; 4/. Żeby żywi byli mniej martwi; 5/. Poczucie niemożliwości; 6/. Wyodrębniamy się z całości (*Archipelag...*, 41). Uczennice i uczniowie próbowali dotrzeć do głębszych sensów omawianych utworów, metaforycznych pokładów myśli współczesnych polskich pisarzy/pisarek i poetów/poetek, pisząc m.in. o „poznawaniu granic – granic między życiem a śmiercią, między wyobraźnią, fikcją a rzeczywistością oraz między rozpoznaniem, ciekawością a bezpodstawnym okrucieństwem” (*Archipelag...*, s. 42), zwracali uwagę na „dawki pozytywnych emocji”, na zanikającą umiejętność okazywania uczuć, powoływali się także w kontekstach rozważań na „lektury własne” (np. *Szczygła* Donny Tartt czy *Wykluczonych* Artura Domosławskiego), na nowe odczytania utworów Cypriana Kamila Norwida czy – interesujące zestawienia utworów (analizę porównawczą) np. fragmentu współczesnej filozoficznej prozy Olgi Tokarczuk *Czas sadu* (z książki *Prawiek i inne czasy*) z renesansowym *Żywotem człowieka poczciwego* Mikołaja Reja.

„Osobną grupę wypowiedzi – pisze Michał Ratajczak – stanowiły prezentacje komputerowe dotyczące zagadnienia „kulturowego DNA”

(*Archipelag...*, 81), a w nich między innymi takie oto trafne spostrzeżenia uczennic i uczniów: „kodem kulturowym można nazwać nieświadome nadawanie znaczenia każdej możliwej rzeczy. Oznacza to, że wszystko, co robimy, jest nieuświadomionym schematem działania. Kod kulturowy jest swoistym łącznikiem między indywidualnością i globalnością” (*Archipelag...*, 81).

* * *

Warto podkreślić raz jeszcze, że rozważania autorów (Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak oraz Michała Ratajczaka) wyrastają z ich wieloletnich przemyśleń prowadzonych nad szkolną edukacją polonistyczną, oprócz perspektywy szeroko pojętej współczesnej edukacji humanistycznej, odwołują się także do wielu historycznych źródeł i osadzone są głęboko w tradycji badań prowadzonych w obszarze dydaktyki polonistycznej – zarówno w perspektywie dydaktycznej teorii, jak i metodycznych praktyk.

Obie książki otwierają przestrzeń do dyskusji o praktycznych aspektach nowej humanistyki. Szkoła powinna i – jak wykazują przykłady – może uczestniczyć w takim kształtowaniu osobowości młodego człowieka, żeby przygotowywać go do poznawania (po)nowoczesnego świata, w którym nie wystarcza reprodukcja gotowej wiedzy, gdyż ona nigdy nie jest pełna, dokończona, nieustannie się rozwija i wzbogaca. Niepewność niejednokrotnie powoduje zagubienie i poczucie chaosu tak poznawczego, jak aksjologicznego. Humanistyka w tej sytuacji powinna uczyć umiejętności odnajdywania się w rzeczywistości płynnej, dynamicznej, stawiającej przed człowiekiem wciąż nowe wyzwania. Stąd konieczność samodzielności myślenia, docierania do informacji, a nade wszystko – co w przypadku języka polskiego jest szczególnie istotne – gotowości do twórczej, nieszablonowej interpretacji, odpowiadającej na emocjonalne i intelektualne potrzeby. Czytanie literatury jest w tej sytuacji przygotowaniem do życia. Dostrzeganiem różnych jego możliwości, wariantów losu, sytuacji, w których możemy się znaleźć. Emocjonalnym treningiem, mierzeniem się z tym, co wydaje się obce, inne, a przecież dostępne jest doświadczeniu ludzkiemu. Literatura uczy patrzenia na świat z różnych perspektyw, dostrzegania odmiennych od własnego punktów widzenia, przyjmowania cudzej perspektywy światopoglądowej, żeby przeciwiczyć empatię i rozumienie sposobu myślenia drugiego człowieka. Z kolei interpretacja jest drogą do intelektualnego mierzenia się ze zjawiskami nowymi, wymagającymi wysiłku w ich poznaniu. Proponowanie własnych odczytań tekstów literackich i ich uzasadnianie pozwala na ćwiczenie umiejętności formułowania sądów i budowania argumentacji. Dlatego nowoczesna humanistyka służy budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Myśl dydaktyczna przygotowuje grunt do takiego kształcenia, które będzie stanowiło odpowiedź na wymagania współczesności.

Bibliografia:

- Archipelag (nie tylko) dobrych myśli*, 2020, Ratajczak M. (zebrał i oprac.), Poznań.
- Brach-Czaina Jolanta, 1992, *Szczeliny istnienia*, Warszawa.
- Bruner Jerome, *Kultura edukacji*, 2006, Brzozowska-Tereszkiewicz T. (przeł.), Kraków.
- Cassirer Ernst, 1977, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa.
- Czernek Bożena, Sikora Władysława, 1998, *Jak pokazać uczniom, że Mickiewicz znał się na życiu. Polonista i fizyk na lekcji w klasie ósmej*, „Nowa Poliszczyna”, nr 3.
- Domańska Ewa, 2012, *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Warszawa.
- Inglot Mieczysław, 1991, *Między dydaktyką literatury a dydaktyką kultury*, w: *Polono-Slavica Varsoviensia. Z metodyki literatury i języka polskiego*, Handke R. (red.), Warszawa.
- Janus-Sitarz Anna, 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków.
- Kasprzak Paweł, Kłakówna Zofia Agnieszka, Kołodziej Piotr, Regiewicz Adam, Waligóra Janusz, 2016, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń.
- Kłakówna Zofia Agnieszka, 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki (Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty)*, Kraków.
- Koc Krzysztof, 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego): edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań.
- Koziołek Krystyna, 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Koziołek Ryszard, 2019, *Wiele tytułów*, Wołowiec.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Poznań.
- Literatura zaangażowana – koncepcje, programy, realizacje. Czy potrzebna nowa definicja?*, 2006, Ziętek-Maciejczyk E. (red.), Warszawa.
- Maternicki Jerzy, 2011, *Aktywno-refleksyjny model kształcenia historycznego*, w: *Pogranicza historii. Studia i szkice*, Rzeszów.
- Melosik Zbyszko, 2015, *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, w: *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, Segiet K. (red.), Poznań.
- Nycz Ryszard, 2017, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, „Teksty Drugie”, nr 1, <https://journals.openedition.org/td/1814> (dostęp: 15.09.2021).
- The New Humanities Reader*, 2015, Miller R.E., Spellmeyer K. (red.), Cengage Learning, Stanford, s. XXII-XXXIV.

O Autorce:

Dorota Michułka - kierownik Zakładu Nauczania Języka i Literatury Polskiej - polonistka i historyk; członkini Zespołu Dydaktycznego Rady Języka Polskiego PAN, Komitetu Głównego Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych (IBL PAN) oraz członkini IRSCl, MSA (Memory Studies Association); autorka ponad 180 publikacji wydanych w Polsce i za granicą, w tym dwóch monografii (ostatnia *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej - dawniej i dziś*, 2013); redaktorka naczelnia międzynarodowego czasopisma naukowego „Filoteknos. Children’s Literature - Cultural Mediation - Anthropology of Childhood”; redaktorka, autorka wstępów i współredaktorka 14 edycji, wydanych w Polsce i za granicą (np. *On the Fringes of Literature and Digital Media Culture. Perspectives from Eastern and Western Europe Series*, z B. Kallą i P. Poniatowską, (Brill 2018); zajmuje się edukacją literacką, literaturą dla dzieci i młodzieży, kształceniem literacko-kulturowym (także w ujęciu historycznym), szkolną recepcją literatury i kultury, edukacją humanistyczną w perspektywie społeczno-kulturowej; stypendystka m.in. Munich Jugendbibliothek, Niemcy (2017) oraz Illinois Wesleyan University, Bloomington (Faculty of Russian and German Languages, Department of Education, USA (2018); w latach 2000-2005 pracowała jako lektorka języka polskiego w Finlandii (Slaavilainen Filologian Laitos, Tampereen Yliopisto, Suomi), gdzie uczyła także literatury i kultury polskiej.

Okoliteracka edukacja obywatelska w Kanadzie a potrzeba polskich rozwiązań programowych

Literature and civic-related education in Canada
and the need for Polish core curriculum solutions

Agnieszka Kania

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-1113-7179

Abstract: The article describes an example of an excerpt from a program / proposal for project activities by Shawntelle Nesbitt around books from the Canadian 'Holocaust Remembrance Series for Young Readers'. In the context of the proposed core curriculum for the Polish language, formulated by Krzysztof Biedrzycki, the values of the didactic package for Canadian schools were discussed. In Canada literary education is closely related to civic education, as well as other educational goals (Character Education). Foreign solutions were indicated as a valuable example for the creators of the new core curriculum for the Polish school.

Key words: core curriculum, the Holocaust, literary education, civic education, Polish Language Arts

Streszczenie: W artykule został opisany przykład fragmentu programu / propozycji działań projektowych autorstwa Shawntelle Nesbitt wokół książek dla młodego odbiorcy z kanadyjskiej serii Holocaust Remembrance Series for Young Readers. W kontekście propozycji podstawy programowej do języka polskiego, sformułowanej przez Krzysztofa Biedrzyckiego, omówiono walory pakietu dydaktycznego dla kanadyjskich szkół, w którym kształcenie literackie łączy się ściśle z edukacją obywatelską, a także celami wychowawczymi. Zagraniczne rozwiązania wskazane zostały jako wartościowy przykład dla twórców nowej podstawy programowej dla polskiej szkoły.

Słowa kluczowe: podstawa programowa, Zagłada, kształcenie literackie, kształcenie obywatelskie, edukacja polonistyczna

Zadania, które przed przyszłą podstawą programową języka polskiego postawił Krzysztof Biedrzycki (Biedrzycki 2020), to między innymi kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich oraz samodzielnego myślenia, a także zwrócenie uwagi na kształcenie umiejętności radzenia sobie przez uczniów z różnymi emocjami. Autor koncepcji z założenia nie podał listy lektur, która miałaby umożliwić osiągnięcie wymienionych celów.

Spełnił tym samym zapisane w Ustawie o systemie oświaty¹ wymaganie indywidualizacji nauczania. Przy założeniu w podstawie programowej spisu tematów, kompetencji czy ogólnych wytycznych dotyczących wiedzy czy umiejętności, należałoby bowiem każdemu poloniście pozwolić dobrać teksty adekwatne do potrzeb, możliwości i zainteresowań konkretnego zespołu uczniowskiego. Inną ważną sugestią Krzysztofa Biedrzyckiego jest integrowanie treści z różnych dziedzin wiedzy i kształcenie tych samych lub pokrewnych umiejętności na lekcjach różnych przedmiotów.

Wizję podobnego kształcenia, opartego na dziewięciu współcześnie napisanych książkach o Zagładzie z serii dla młodego odbiorcy – Holocaust Remembrance Series for Young Readers², zawiera obszerny pakiet dydaktyczny pt. *Elementary Social Justice Teacher Resource*, opracowany przez Shawntelle Nesbitt w oparciu o wymagania programowe dla prowincji Ontario i w odwołaniu do celów edukacyjnych ustalonych przez kanadyjskie Ministerstwo Edukacji.

Główne tematy, których zgłębieniu służy wybrana z serii lektura, a raczej program / projekt edukacyjny skonstruowany wokół niej, to tożsamość, społeczność, prawa, odpowiedzialność i potencjał tkwiący w dokonywaniu wyboru (*the Power to Choose*). Ideą podkreśloną w tytule zbioru materiałów dla nauczyciela jest także sprawiedliwość społeczna. W swojej koncepcji pracy z minipowieściami o Zagładzie Shawntelle Nesbitt – nauczycielka i twórczyni programów edukacyjnych – wskazuje odniesienia do podstaw programowych następujących przedmiotów: język ojczysty (*Language Arts*), sztuka – taniec, teatr, muzyka, sztuki wizualne (*Arts – Dance, Drama, Music, Visual Arts*) oraz umiejętności uczenia się (*Learning Skills*), kształtowanie siebie i postaw prospołecznych (*Character Education*) oraz wiedza o społeczeństwie (*Social Studies*).

Za główny cel szeregu proponowanych aktywności autorka pakietu uważa proces

wykorzystania umiejętności krytycznego odbioru literatury, które zachęcają i rozwijają uczniowską zdolność do myślenia „poza tekstem”, do wzięcia pod uwagę wielu perspektyw, do zbadania złożoności każdej z nich, do przemyślenia głosów i perspektyw niewystarczająco reprezentowanych w uczniowskim otoczeniu, do przeanalizowania przez uczniów ich praw i obowiązków jako aktywnych obywateli, wreszcie – do zachęcenia uczniów do odwagi i mówienia głośno o kwestiach ważnych dla nich i w ich środowisku (Nesbitt, Section Four&Five, 16).

Chodzi także o wypracowanie wspólnego języka, który może zostać wykorzystany do rozmowy na inne ważne tematy (np. ludobójstwa po II wojnie światowej, przemoc rówieśnicza) i przy okazji interpretowania różnych tekstów kultury.

¹ Ustawa o systemie oświaty, art. 44c.

² Proponowane w opracowaniu książki do wyboru z serii to: K. Kacer, *Clara's War*; K. Kacer, *The Diary of Laura's Twin*; K. Clark, *Guardian Angel House*; K. Levine, *Hana's Suitcase*; K. Kacer, *Hiding Edith*; K. Kacer, *The Night Spies*; D. Spring, *The Righteous Smuggler*; K. Kacer, *The Secret of Gabi's Dresser*; K. Kacer, *The Underground Reporters*.

Tradycja omawiania obszerniejszych utworów literackich w polskiej szkole odbiega znacząco od koncepcji zadomowionej w edukacji kanadyjskiej czy amerykańskiej. Przywiązanie do kanonu (przede wszystkim XIX-wiecznego) i historii literatury jest szczególnie widoczne w ministerialnych podstawach programowych z 2017 i 2018 roku. Wymaganie znajomości gatunków czy środków stylistycznych dominuje w nich nad tworzeniem atmosfery sprzyjającej przyjemności czytania czy szansą na zobaczenie w losach bohatera literackiego odbicia także własnych zmagania z tożsamością czy losem. Tymczasem wyzwania i potrzeby gwałtownie zmieniającego się świata wymagają podejmowania w szkole aktualnych w danym momencie kwestii (tekst zaczął powstawać, gdy trwał poważny kryzys na granicy polsko-białoruskiej, przygotowanie do druku odbywa się w drugim i trzecim miesiącu napaści Rosji na Ukrainę), a dokonać tego można dużo łatwiej dzięki zawartym w literaturze uniwersalnym rozważaniom o historii, która lubi się powtarzać – zmienia tylko scenerię i kostiumy.

Jakie są zatem warunki udanej edukacji stawiającej w centrum zainteresowania utwór literacki i kształtującej postawy prospołeczne? Jak dzięki literaturze zachęcić młodych ludzi do bycia osobami aktywnymi i samodzielnie myślącymi, które potrafią przeciwstawić się złu? Lektura kanadyjskich materiałów dydaktycznych przekonuje, że tworzenie interdyscyplinarnego projektu wokół utworu literackiego podejmującego stale aktualną problematykę (tożsamość, uprzedzenia, stereotypy, prawa człowieka, obojętność, zaangażowanie itd.) ma głęboki sens i może prowadzić do osiągnięcia wymienionych celów.

„Dobrze się uczy literaturą”

Autorka omawianej pomocy dydaktycznej podzieliła ją na pięć części i przeznaczyła przede wszystkim dla klasy szóstej, czyli dla uczniów w wieku 11-12 lat, zaznaczając jednak, że wiele przedstawionych sugestii i metod pracy na lekcji może być z powodzeniem zastosowanych także w starszych klasach. Ta koncepcja pracy z lekturą, niezałamująca czasu na podjęcie wielu ważnych kwestii i oparta na interdyscyplinarności, może być inspirująca dla polskich nauczycieli³, gdy odzyskają oni większy niż obecnie wpływ na sposób pracy z uczniami na swoich lekcjach, czyli gdy podstawa programowa stanie się na powrót opisem celów ogólnych, a nie szczegółowym określeniem tematyki każdej niemal lekcji.

Shawntelle Nesbitt przed lekturą wybranej książki proponuje przywołać na lekcji historyczny kontekst i w tym celu przeanalizować źródła (mapy, zestawienia chronologiczne, fakty, definicje itd.) odnoszące się do drugiej wojny światowej i cech okupacji niemieckiej w kraju, w którym toczy się akcja danej powieści. Wydaje się, że podobny zabieg jest niezbędny

³ Nie chcę przez to powiedzieć, że w praktyce nauczania języka polskiego nie ma i nie było podobnych rozwiązań. Ciągłe są one jednak niszowe, a z powodu nieudanych podstaw programowych z 2017 i 2018 roku coraz trudniejsze do realizacji.

w przypadku coraz większej liczby tytułów z polskiej listy lektur obowiązkowych. Przeszkodą w zrozumieniu przez uczniów wielu dzieł jest bowiem nie tylko zazwyczaj archaiczny dziś język, ale także realia świata przedstawionego, odległe o lata świetlne od doświadczeń nastoletnich z XXI wieku. Przemysłana podstawa programowa powinna ten fakt brać pod uwagę i w przypadku tła wydarzeń w ewentualnie zalecanych do omówienia utworach, i w zakresie liczby takich utworów.

Drugi etap przygotowujący uczniów do pracy z lekturą o Zagładzie to zbudowanie w klasie odpowiedniej atmosfery do rozmowy na trudne tematy przez: stworzenie społeczności zapewniającej sobie bezpieczeństwo wypowiedzi i dzielenia się przemyśleniami, przeanalizowanie tożsamości uczniów i środowiska, z którego się wywodzą, a także ustalenie wspólnego zasobu określeń i pojęć, dzięki którym rozmowa o prawach, obowiązkach i dokonywaniu wyboru stanie się jasna i zrozumiała dla wszystkich. Szereg różnorodnych aktywności ma służyć do uświadomienia sobie przez uczniów zmienności własnej tożsamości, okoliczności, jakie ją kształtują, oraz wpływu tożsamości pojedynczych osób na tożsamość grupy społecznej. Młodzi nastoletni mają także szansę zbadać, w jaki sposób ich tożsamość jest powiązana z ich prawami i obowiązkami jako członkami społeczności i jak potencjał tkwiący w możliwości dokonania wyboru łączy się z tymi obiema kwestiami. Chodzi także o stworzenie na tym etapie sytuacji, w której uczestnicy zajęć mogą lepiej zrozumieć znaczenie sprawiedliwości społecznej w ich własnym środowisku, a następnie zastanowić się, czyje głosy nie są słyszane, czyja perspektywa nie jest wystarczająco zauważana i – podjąć działania adekwatne do tego, czego się nauczyli. Wypada w tym momencie przywołać na potwierdzenie takiej wizji edukacji jedną z wielu inspirujących myśli Tadeusza Sławka z jego książki *A jeśli nie trzeba się uczyć...*: „Gdy dopominamy się o to, co przed szkołą, i o to, co po szkole, bronimy prawa do koncipowania świata lepszego, bardziej sprawiedliwego niż ten, który jest” (Sławek 2021, 15).

Warto także dodać, że w szkołach anglosaskich funkcjonują założenia programowe dla zajęć o nazwie *Character Education*, które dotyczą kształtowania siebie jako jednostki i postaw prospołecznych. Kanadyjska edukatorka zaproponowała listę kompetencji i cech, wokół których można zorganizować pracę na lekcjach w czasie omawiania utworów podejmujących tematykę losu żydowskich dzieci w czasie drugiej wojny światowej. Są to: praca w zespole, odpowiedzialność, szacunek, wytrwałość, optymizm, życzliwość, prawość, uczciwość, empatia, odwaga. Każda z tych wartości jako element postawy życiowej została opisana w języku ucznia, w pierwszej osobie, np. optymizm – „Mam pozytywne nastawienie. Wyzwania traktuję jako możliwość uczenia się. Z nadzieją patrzę w przyszłość”; empatia – „Szanuję i rozumiem uczucia innych. Postępuję z życzliwością i współczuciem”. Dzięki materiałom do pracy indywidualnej i grupowej oraz stosowaniu różnorodnych metod dydaktycznych poszczególni uczniowie i cała klasa

mają szansę na refleksję nad swoimi uczuciami i poglądami, a także mogą lepiej zrozumieć, odnosząc się do własnych doświadczeń, funkcjonowanie w życiu społecznym stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji. Wydaje się, że programy wychowawcze w polskiej szkole i związane z nimi tak zwane godziny z wychowawcą (lekcje wychowawcze) nie spełniają tak przecież potrzebnych w życiu indywidualnym i społecznym celów, jakie przyświecają idei *Character Education*. Kształcenie literackie umożliwia dyskusję o uczuciach, postawach, tożsamości i życiu w społeczeństwie, ale, co oczywiste, tak pomyślane wymaga odpowiedniej ilości czasu oraz ograniczenia zasobu wiedzy teoretycznej wymaganej na przykład podczas zdawania egzaminów.

Kolejna odsłona działań projektowych to stworzenie możliwości odniesienia przez uczniów zdobytej wiedzy i świadomości do rozmowy o wybranym utworze o Zagładzie, a także zachęcenie ich do wykorzystania umiejętności krytycznego myślenia oraz analizy i interpretacji tekstu literackiego. Wymagania programowe języka ojczystego, podzielone na mówienie, czytanie, pisanie i umiejętność korzystania z mediów, dominują w zestawie wymienionych przez Shawntelle Nesbitt efektów kształcenia z różnych przedmiotów. Wymagań tych jest kilkadziesiąt, są dość ogólne i w zasadzie dotyczą relacji czytelnika z tekstem, wyrażania własnego zdania i refleksji nad rozwijaniem swoich kompetencji jako osoby mówiącej, czytającej i piszącej, np.: rozpoznaj różnorodne powody czytania i wybierz materiały adekwatne do tych powodów; rozwiń rozumienie tekstów poprzez łączenie, porównywanie i zderzanie zawartych w nich kwestii ze swoją wiedzą, doświadczeniem i intuicją oraz z podobnymi tekstami i otaczającym cię światem; rozpoznaj różnorodne cechy tekstu i wyjaśnij, jak pomagają one czytelnikom zrozumieć tekst. Do pojęć z poetyki czy struktury tekstu odnosi się zaledwie kilka oczekiwań i dotyczą one np. zauważenia funkcji: hiperboli, doboru słów, elementów stylu, dialogu czy rozbudowanych zdań złożonych.

Tak sformułowane w kanadyjskiej podstawie dość ogólnikowe cele nie są może najlepszą rekomendacją do tego, jak tworzyć podstawę programową języka polskiego, natomiast uznanie musi budzić dokładne opisanie kilkunastu działań dydaktycznych – metod pracy i aktywności uczniów wraz z gotowymi do wykorzystania materiałami. Z tego zasobu aktywizujących rozwiązań z pewnością mogłaby skorzystać polska edukacja, gdyby projektowa i interdyscyplinarna praca z książkami wybranymi celowo i świadomie jako lektury mogła odbywać się bez przeszkód czasowych i organizacyjnych.

Po zarysowaniu kontekstu historycznego i przygotowaniu uczniów emocjonalnie i na poziomie rozumienia procesów społecznych do poznania tekstu następuje szereg aktywności związanych z analizą i interpretacją czytanego utworu oraz szukanie związków między bohaterami i wydarzeniami a doświadczeniami życiowymi uczniów. To nauczyciel decyduje, jakimi metodami i jak dokładnie chce omówić lekturę. Sprawczość nauczyciela

jako autora i reżysera cyklu lekcji to podstawa sukcesu edukacyjnego i rzeczywiste wdrożenie w życie idei indywidualizacji nauczania – zakładane przez anglosaski system edukacji, pożądane w Polsce. Końcowym etapem pracy projektowej są działania zmierzające do zachęcenia uczniów, by swoją wiedzę i rozumienie sensu rozmaitych postaw (świadka, sprawcy, obserwatora) oraz wyborów wcieli w życie, na przykład w najbliższym otoczeniu. Chodzi o to, by zobaczyli, że niesprawiedliwości społecznej można uniknąć lub przeciwstawić się jej, że mają w sobie siłę do dokonania zmiany. Jako uzasadnienie tego typu podejścia do nauczania nasuwają się wielokrotnie powtarzane słowa Mariana Turskiego – *Jedenaste: nie bądź obojętny*. O wartości uczenia, że w sytuacjach trudnych warto zabrać głos, wspomina także wykładowczyni i krytyczka Emily Pine:

Staram się stworzyć na swoich zajęciach bezpieczną (i równościową) atmosferę, w której wszystkie studentki i studenci mogliby podejmować ryzyko. Czasami wydaje mi się, że największym ryzykiem, jakie mogą sobie wyobrazić ci młodzi ludzie, jest właśnie powiedzenie czegoś na głos. Wiem, że boją się, że palną coś głupiego i zostaną wyśmiani. Ale zachęcam ich do wypowiadania się pomimo tego strachu, bo mam obawy, że jeśli będą milczeć na moich zajęciach, to być może nie zabrają głosu także w innych okolicznościach, na inne tematy. Takie, o których powinno się mówić głośno. Jeśli nie będą umieć mówić na forum grupy, czy odezwą się, jeśli spotkają się z molestowaniem, dyskryminacją lub innym rodzajem przemocy? (Pine 2020, 167).

„Dobrze się uczy literaturą”. Parafraza tytułu zbioru esejów Ryszarda Koziołka może stanowić zachęcające do działania podsumowanie idei poznawania siebie i formowania postaw prospołecznych poprzez lekturę utworów literackich w szeroko zakrojonym wymiarze, jaki proponuje Nesbitt.

Taka idea – integracji przedmiotowej i działań projektowych, co należy przypomnieć, jest zapisana w preambule podstawy programowej dla polskiej szkoły podstawowej z 2017 roku:

Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami. (...)

Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się. Wspiera integrację zespołu klasowego, w którym uczniowie, dzięki pracy w grupie, uczą się rozwiązywania problemów, aktywnego słuchania, skutecznego komunikowania się, a także wzmacniają poczucie własnej wartości. Metoda projektu wdraża uczniów do planowania oraz organizowania pracy, a także dokonywania samooceny. Projekty swoim zakresem mogą obejmować jeden lub więcej przedmiotów. Pozwalają na współdziałanie szkoły ze środowiskiem lokalnym oraz na zaangażowanie rodziców uczniów.

Projekty mogą być wykonywane indywidualnie lub zespołowo. Uczniowie podczas pracy nad projektami powinni mieć zapewnioną pomoc nauczyciela – opiekuna.

Nauczyciele korzystający z metody projektu mogą indywidualizować techniki pracy, różnicując wymagania.

Wyboru treści podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, które będą realizowane metodą projektu, może dokonywać nauczyciel samodzielnie lub w porozumieniu z uczniami.

Projekt, w zależności od potrzeb, może być realizowany np. przez tydzień, miesiąc, semestr lub być działaniem całorocznym. W organizacji pracy szkoły można uwzględnić również takie rozwiązanie, które zakłada, że w określonym czasie w szkole nie są prowadzone zajęcia z podziałem na poszczególne lekcje, lecz są one realizowane metodą projektu.

Wypada zadać pytanie retoryczne: Kto czyta i stosuje w praktyce zapisy w preambule podstawy? W przeciętnej szkole pozostają one na papierze wobec braku przygotowania nauczycieli do tworzenia tego typu projektów międzyprzedmiotowych, z powodu przeładowanych podstaw programowych i trudności organizacyjnych. Zmiana kulturowa w tej kwestii wymaga czasu i powrotu do mniej szczegółowych podstaw, ale na szczęście zaczyna się pojawiać w przestrzeni polskiej edukacji. Szkoła podstawowa w Radowie Małym, kierowana przez wiele lat przez Ewę Radanowicz, autorkę książki *W szkole wcale nie chodzi o szkołę* i liderkę oddolnego ruchu „Wiosna w edukacji”, z powodzeniem realizuje i integrację treści przedmiotowych, i wspólne przedsięwzięcia uczniów i nauczycieli. Podobne założenia – zbliżania szkoły do życia i wprowadzania życia do szkoły – przyjmują placówki edukacyjne skupione wokół ruchu Budzących się Szkół. Margaret Rasfeld i Stephan Breidenbach, autorzy książki *Budząca się szkoła*, piszą o kwestiach mało dotąd rozpoznanych w polskiej rzeczywistości, a mogących mieć olbrzymi wpływ na kształt i sukces procesu edukacyjnego:

Motywacja zostaje pobudzona zwłaszcza wtedy, gdy pozostawiona jest przestrzeń na realizowanie własnych zainteresowań i zadawanie pytań. Wtedy nauka też ma sens, ponieważ samodzielnie postawione przed sobą zadanie siłą rzeczy ma sens. Sens jest kluczem do entuzjazmu. Dzieci i młodzież uwielbiają wybierać, czym się będą zajmować. Mogą to być projekty, w których przez dłuższy czas uczniowie będą szukać odpowiedzi na samodzielnie postawione pytania albo współpracować z ekspertami spoza szkoły. Wtedy jest to nauka wszystkimi zmysłami i w wielu miejscach. Szkoła przyszłości wspiera myślenie dywergentne i kreatywność w zespole. Uczy dzieci zadawania pytań, na które nie znamy jeszcze odpowiedzi. Innowacja rodzi się dzięki współpracy interdyscyplinarnej i skupieniu na nierozwiązanych jeszcze problemach. (...) Uczenie się poprzez projekty nie tylko pomaga w głębszym zrozumieniu zagadnienia, jest w swej istocie również interdyscyplinarne. Praca w projekcie pomaga uczniom zrozumieć, że wszystkie dziedziny wiedzy są ze sobą powiązane. (...) Możliwość zrozumienia otaczającego nas świata jest jedną z trzech zasad salutogenetycznych (tzn. przyczyniających się do zachowania zdrowia). Wolne przestrzenie umożliwiają samoorganizację, kreatywne pomysły, spontaniczność, niestandardowe sposoby poznania i popełnianie błędów (Rasfeld, Breidenbach 2015, 123-124).

Nie ma wątpliwości, że dzięki interdyscyplinarnym i kompleksowym działaniom młodzieży udaje się zmieniać świat, o czym świadczy choćby projekt Szkoła Dialogu, prowadzony od wielu lat przez Fundację Forum Dialogu, a służący przypomnieniu, że w setkach polskich miast i miasteczek przed drugą wojną żyły społeczności żydowskie. Warto też podkreślić, że właśnie dzięki szkolnemu projektowi uczennice z Kansas w USA natrafiły na postać Ireny Sendlerowej i „ocaliły ocalającą”, dzięki rozpropagowaniu na całym świecie jej postawy i dokonań⁴.

Wobec przyszłych założeń programowych dla polskiej szkoły

W opisie swojej koncepcji Krzysztof Biedrzycki pisze:

Oprócz wymagań obejmujących umiejętności, które ma opanować uczeń, w projekcie podstawy programowej zawarte są też ogólne wskazania dla działań nauczyciela. Warto zwrócić uwagę, że mówi się w nich nie tyle o nauczaniu, ile o wspieraniu, zachęcaniu, inspirowaniu, pomaganiu, towarzyszeniu lub przewodniczeniu. Nauczyciel jest tu kimś, kto nie tylko tłumaczy i wymaga, ale nade wszystko jest osobą wspierającą w procesie poznania i ćwiczenia umiejętności (Biedrzycki 2020).

Takie rozumienie roli nauczyciela pokrywa się z tym, co wynika z analizy kanadyjskich materiałów dydaktycznych. Wydaje się jednak, że konieczne jest pełniejsze zaprezentowanie w naszej nowej podstawie, na czym mają polegać działania nauczyciela, podanie przykładów⁵ oraz – co najbardziej istotne – zwrócenie polonistom wolności w doborze lektur omawianych z uczniami i ograniczenie w szkole podstawowej do minimum liczby obowiązkowych tytułów z XIX wieku, bowiem, jak w innym miejscu zakłada Krzysztof Biedrzycki,

uczeń/uczennica rozumie **dostosowane do wieku teksty kultury** [podkreśl. – AK], których jest odbiorcą, zna kody, za pomocą których można je interpretować, potrafi o nich rozmawiać, dostrzega w nich emocje i inspirowane nimi w refleksji o swoich doświadczeniach, odczytuje zawarte w nich myśli, umieszcza je w różnych kontekstach, dzięki nim **poznaje innych ludzi, potrafi z empatią mówić o ich doświadczeniu życiowym, emocjach, myślach i światopoglądzie** [pokreśl. – AK] (Biedrzycki 2020).

Spełnienie tak pomyślanych celów, znowu zbieżnych z omówionymi przykładami z Kanady, a jakże różnych od obecnej konieczności zapamiętywania nazwisk bohaterów i kolejności wydarzeń w napisanych archaicznym dla uczniów języku utworach traktujących o obcych im problemach (np. *Zemsta*), wymaga bardziej złożonych przedsięwzięć niż tylko tych mogących mieć miejsce na lekcjach języka polskiego. Faktyczna integracja między przedmiotami, łączenie treści i pokazywanie ich z różnych perspektyw,

⁴ Zob. Mayer J., 2010, *Life in a Jar. The Irena Sendler Project*, Long Trail Press, Middlebury.

⁵ Poważnym mankamentem podstaw programowych i towarzyszących im egzaminów jest to, że zaskakują nauczycieli. Wprowadzane odgórnie, najczęściej w ostatniej chwili i nieopatrzone wskazówkami metodycznymi stają się eksperymentem na uczniach. Oczekiwana nowa podstawa programowa powinna zostać przedyskutowana z tymi, którzy będą ją wcielać w życie, a także zawierać, na wzór omówionych przeze mnie materiałów z Kanady, szczegółowy komentarz metodyczny.

a nade wszystko przygotowanie nastoletnich do bycia ludźmi świadomymi siebie i swojego miejsca w świecie to wymóg konieczny i nie zastąpią go wymyślne spisy pojęć i definicji w obecnych podstawach programowych różnych przedmiotów.

W dydaktyce polonistycznej, zarówno na jej polu naukowym, jak i praktycznym, nie brakuje przykładów dobrych i sprawdzonych rozwiązań, które – w odpowiednim uogólnieniu lub na zasadzie wyboru – mogłyby stać się częścią nowej podstawy programowej i zwolnić ją nieco z utrwalonych tradycją, a dziś niekoniecznych lub archaicznych zobowiązań. Wystarczy przywołać poznańskie pokongresowe tomy *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokoїв XXI wieku*, monografię Krzysztofa Koca *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, tom *Twórcze praktyki polonistyczne* z serii *Edukacja Nauczycielska Polonisty* czy obrady XIX Jesiennej Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego w Krakowie w listopadzie 2020 roku, które także odbywały się pod hasłem „Wobec współczesności”⁶. Dyskusja o wymaganiach programowych, najbardziej odpowiadających potrzebom dzieci i młodzieży oraz społeczeństwa w trzeciej dekadzie XXI wieku i później, nie powinna się skończyć, dopóki najlepsze i uzgodnione w szerokim gronie rozstrzygnięcia nie znajdą się w finalnym dokumencie i praktyce szkolnej.

Bibliografia:

- Biedrzycki Krzysztof, 2020, *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12.
- Nesbitt Shawntelle, *Elementary Social Justice Teacher Resource: Introduction, Section One – Historical Context, Section Two – Creating a Context to Teach Social Issues, Section Three – Before Reading Activities, Section Four & Five – During & After Reading Activities*, Second Story Press, Toronto, Kanada.
- Rasfeld Margaret, Breidenbach Stephan, 2015, *Budząca się szkoła*, Skowrońska E. (przeł.), Słupsk.
- Sławek Tadeusz, 2021, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice.

O Autorce:

Agnieszka Kania – dr, adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Absolwentka studiów podyplomowych wiedza o kulturze oraz Międzynarodowej Szkoły Nauczania o Holokauście Instytutu Yad Vashem w Jerozolimie. Jej zainteresowania naukowe to interdyscyplinarne aspekty dydaktyki literatury i języka, rola kształcenia literackiego w kształtowaniu tożsamości narodowej i kulturowej młodych ludzi, literatura Holokaustu dla młodego odbiorcy. Autorka książek: *„Polak młody” na lekcjach języka*

⁶ Zbiór wygłoszonych wówczas referatów zawiera tom 12 (2021) czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, <https://didactica.up.krakow.pl>.

polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej (Kraków 2015), Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej (Kraków 2017).

Interpretanty lektur. Prototypowy program nauczania metodą multimedialnych modułów tematycznych (szkoła średnia)

Interpretants of reading. Multimedia thematic modules as a base for a prototype curriculum (for secondary high school)

Anna Ślósarz

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0001-5524-3227

Abstract: Teaching material for each multimedia thematic module is selected to show interdependencies of texts and assists students with learning. Henceforth, the thematically related texts form cognitive amalgams. It is recommended to link verbal texts with multimedia ones to encourage students to decode and create meanings, thus, to compare different means of expression. Such way of teaching of mother tongue has been implemented in developed countries such as Australia, Finland and Norway. The module topic guides the interpretation of the texts. Prototype Polish language curriculum for high schools *Interpretants of readings* recommends reading the original text aloud first and then comparing it with texts of other genres and with multimedia. This teaching method has been implemented in several Polish schools, at the Pedagogical University of Cracow and the University of Łódź. The original programs based on the prototype curriculum for high schools should be consulted with the local community.

Keywords: decoding, comparing, reading aloud, emotions, meanings, local community

Streszczenie: Materiał nauczania warto ująć w sekwencje, aby pokazać zależności, a całość zapamiętać. Powiązane tematycznie utwory tworzą kognitywne amalgamaty. Teksty werbalne należy wiązać z multimedialnymi, aby porównywać środki wyrazowe, ucząc dekodowania i tworzenia znaczeń. Taki sposób nauczania języka ojczystego wdrożono w Australii, Finlandii, Norwegii czyli w wysoko rozwiniętych krajach. Metoda nauczania z użyciem multimedialnych modułów tematycznych polega na celowym powiązaniu treści nauczania w moduły, z których każdy zawiera teksty literackie oraz multimedia. Temat ukierunkowuje rozumienie tekstów. Prototypowy program nauczania języka polskiego w szkole średniej *Interpretanty lektur* zaleca głośne odczytanie tekstu wyjściowego i tematyczne powiązanie go z tekstami innych gatunków oraz multimediami. Jest wdrożony w kilku szkołach, na Uniwersytecie Pedagogicznym i Uniwersytecie Łódzkim. Stworzone na jego bazie autorskie programy należy przed realizacją skonsultować w lokalnym środowisku, w tym z uczniami.

Słowa kluczowe: dekodowanie, porównanie, głośne czytanie, emocje, znaczenia, społeczność lokalna

Dlaczego moduły?

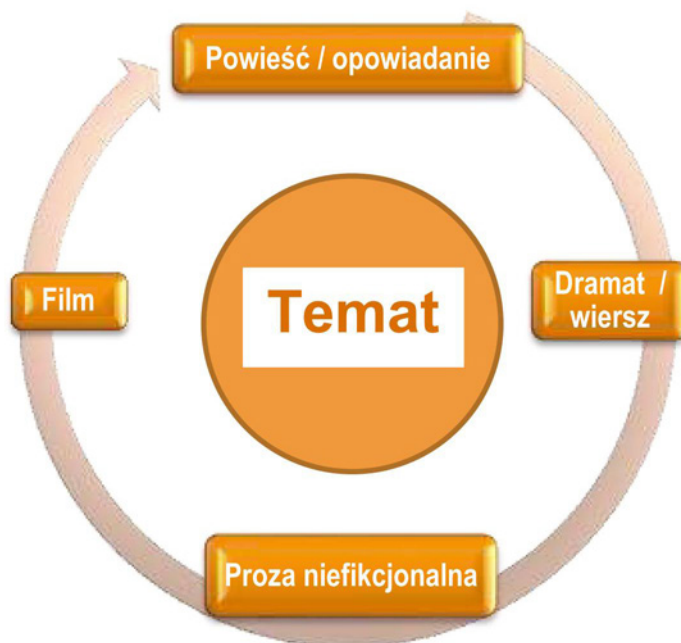
Zestawianie ujęcia tego samego tematu w dziełach literackich, reprezentujących różne rodzaje i gatunki, oraz w multimediami, pokazuje, jak zmieniały się na przestrzeni czasu fundamentalne pojęcia, np. rodziny, religii, ekonomii, artysty itd. Celowe dobranie tekstów prowadzi do zrozumienia genezy tych zmian. Dobór tekstów jest trudny, ponieważ wymaga podporządkowania ich tematowi, celom i treściom kształcenia, wrażliwości uczniów. Powinny też być długo dostępne i atrakcyjne. W Polsce konteksty lektur dobiera nauczyciel oraz autorzy programów i podręczników. Natomiast w szkołach z maturą międzynarodową nauczyciel samodzielnie wiąże teksty w tematyczne moduły. Prowadzi to czasem do nieporozumień w postaci poddania treści kształcenia zewnętrznym dyskursom, np. nazywania Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *poetą Holocaustu* czy przypisywania polskiej szlachcie wyłącznie cech negatywnych (Ślósarz 2018, 179-182).

Wytwory kultury popularnej zapewniają lekcjom atrakcyjność, ponieważ w Polsce, jak i w innych krajach postkomunistycznych, rozumienie klasyki literackiej poddano presji zideologizowanych adaptacji filmowych (Ślósarz 2002; też 2013, 308-364). Kompletowanie i interpretowanie celowo dobranych kontekstów lektur jest utrudnione. Jednak nawet w Australii, mimo wypromowania w mediach (a zwłaszcza w filmach) pozytywnego wizerunku kraju, od połowy lat 90. ubiegłego wieku prototypy fakultatywnych modułów tematycznych tworzą podmioty zbiorowe, składające się z władz stanowych, nauczycieli, dyrektorów, rodziców, psychologów, pedagogów, przedstawicieli mniejszości narodowych itd.

W Finlandii programy nauczania również zregionalizowano. Podstawę programową opracowało w 2019 roku Krajowe Kuratorium Oświaty, a szkoły do 1 sierpnia 2021 przygotowały programy nauczania, zatwierdzone pod warunkiem wcześniejszej konsultacji z nauczycielami innych przedmiotów, uczniami, ich rodzicami, dyrekcją i organami nadzorującymi szkoły (Opetushallitus Utbildningsstyrelsen 2019, 14). Centralnie opracowane prototypy programów zawierają podział na moduły, szkoły je uzupełniają tytułami lektur i innymi szczegółami. Uczniowie zyskali świadomość, czego mają się uczyć, więc rozwijają umiejętności i zdolność samokształcenia, wybierając potrzebne im przedmioty i zagadnienia tak, aby w ciągu trzech lat nauki w szkole średniej zebrać 150 punktów (moduły są zwykle dwupunktowe). Opublikowane na stronach internetowych szkół programy umożliwiają wybór ofert (np. Opetushallitus 2016 i 2020, Helsingin Yliopisto 2021). Podobny harmonogram prac wdrożono w Norwegii, gdzie również uzgodnione treści nauczania mają wyzwać współpracę szkolnej i okołoszkolnych społeczności.

Tematy modułów i powiązane teksty wyznaczają cele nauczania, które tym samym zostają poddane współtworzeniu i kontroli ze strony rodziców, władz, uczniów i zainteresowanych środowisk. Moduły tematyczne

profilują bowiem percepcję ważnych kulturowo tekstów. Dlatego nie powinny być tworzone poza społecznym otoczeniem szkoły, a tak jest obecnie w Polsce. W dodatku opierający pracę na cudzych pomocach dydaktycznych nauczyciele realizują czasem ukryty program nauczania (*hidden curriculum*) (Apple 1976), nie zdając sobie z tego sprawy.



Ilustracja 1. Schemat przykładowego multimedialnego modułu tematycznego. Analizowane jest przedstawienie tego samego tematu (np. ofiarności, postprawdy) w powieści lub opowiadaniu, dramacie lub wierszu, prozie niefikcyjnej i filmie.

Interpretowanie tekstu przez zestawianie go z drugim i kolejnym ma tradycję w odniesieniu do objaśniania tekstów biblijnych. Jest praktykowane np. w czytaniach mszalnych przez wiązanie święta lub patrona dnia, koloru szat liturgicznych, fragmentu księgi Starego Testamentu, psalmu, księgi Nowego Testamentu i Ewangelii oraz kazania. Ma podbudowę w postaci teorii egzegezy¹, zgodnie z którą części wyjaśniają się wzajemnie.

Prastary mechanizm kształtowania postaw przy użyciu fabuł wykorzystywano w dwudziestoleciu międzywojennym. Korespondencja wydawców z pisarzami dowodzi, że najpierw była formułowana teza edukacyjna, czyli „idea, problem pedagogiczny (po co tekst miał powstać i jakie założenia spełnić), później uwagi o tematyce, ewentualnie dopełnione sugestiami szczegółowych rozwiązań fabularnych” (Budrewicz 2003, 156). W ten sposób uczono patriotyzmu i dumy narodowej: podkreślano gospodarcze i polityczne znaczenie dostępu do morza, rolę Śląska, przypominano bohaterów narodowych, opisywano polskie miasta i krajobrazy, przedstawiano dokonania Polaków w Europie i świecie, starając się nie zaniedbać autonomii literackiej tekstu (Budrewicz 2003, 156-199).

¹ Zob. np. „*Biblica et Patristica Thoruniensia*” – w tym czasopiśmie, wydawanym przez UMK, egzegezie poddawane są kolejne księgi Starego i Nowego Testamentu.

W Polsce powojennej wiązanie tekstów przywróciła Bożena Chrzastowska, która w latach 70. XX w. wprowadziła do centralnych eliminacji Olimpiady Literatury i Języka Polskiego interpretację porównawczą wierszy, zauważając, że wymaga ona „dostrzeżenia podobieństw i różnic w poetyce porównywanych utworów, podporządkowania założonej problematyce interpretacyjnej techniki opisu i analizy, umiejętności wyboru właściwych kontekstów, wreszcie wartościowania” (Chrzastowska 1988, 122). Włączono ją do pisemnego egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym. Nauczyciele zestawiają też bohaterów, np. Króla Edypa i Makbeta. Wiązanie tekstów literackich z wizualnymi i multimedialnymi stało się powszechne w realizacjach artystycznych i edukacji.

W 1990 r. wdrożono opracowany przez Bożenę Chrzastowską *Program nauczania liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum*, w którym materiał nauczania podzielono w obrębie każdej epoki na moduły zawierające: lektury podstawowe i uzupełniające, kontynuacje i nawiązania, ćwiczenia w interpretacji uwzględniające konteksty filozoficzne, eseje, zabytki architektury, malarstwo, spektakle telewizyjne, programy telewizyjne i radiowe, wystawy i filmy. Moduł kończyły krótkie i wnikliwe sugestie interpretacyjne oraz problematyka syntezy, pełniąc funkcję podobną do tematów modułów. Realizacja tego programu dawała nauczycielom wiele satysfakcji – materiałem nauczania można było łatwo operować.

Po siedmiu latach wprowadzono podstawę programową, w której nie wiązano tematycznie treści kształcenia. Nie powiązano ich też w następnych. W programach nauczania moduły tematyczne pojawiały się, lecz albo nie uwzględniano w nich multimediiów – np. w serii *To lubię!*, albo zawierały zbyt obszerny materiał, przewidziany do realizacji na cały rok szkolny, np. *Człowiek wobec egzystencji i historii* nie powiązał percepcji 104 tekstów, nawiązań, kontekstów i filmów (Gromadzka 2002, 15). Wymienione po nich 24 *Tematy – motywy – toposy* nie zostały powiązane z tekstami.

Tymczasem opatrywanie modułu tytułem, wskazówkami interpretacyjnymi i materiałami pomocniczymi ukierunkowuje pracę i wyznacza cel, odciążając nauczyciela od wiązania programu, rozkładu materiału nauczania, podręcznikowych ćwiczeń i zadań, nużących z uwagi na oderwanie od lokalnego i aktualnego kontekstu. Ćwiczenia mogą być formułowane i wykonywane na bieżąco, w zależności od potrzeb zespołu. Nauczyciel zyskuje sposobność obserwowania percepcji i postępów uczniów, poprawiania, wyjaśniania, a uczniowie – pytania, wymiany spostrzeżeń, przeżywania. Kontakt z dziełem staje się autentyczny. Jest czas na głośne czytanie, słuchanie, rozmowę, przeżycia – zaniedbane, gdy lektury czyta się w domu i cicho albo zastępuje streszczeniami. Pogłębia się kontakt nauczyciela i uczniów.

Nie program nauczania, nie podręcznik, nie nauczyciel, ale temat sprawia, że wyzwala się zaangażowanie uczniów w przeżywanie lektury. Poznanie dokonuje się dzięki zauważeniu opisanych w literaturze fikcyjnych

doświadczeń innego człowieka, czyli spojrzeniu na siebie oczami innego (Sławek 2013, 100). Ważne stają się relacje między człowiekiem a tekstami, a także dyskursy, w których funkcjonują. Dlatego uczniowska percepcja lektur powinna być centrum dydaktycznych oddziaływań. Nie tekst, nie media, nie egzamin.

Głośne czytanie lektur w klasie angażuje uczniów na odpowiadających im poziomach, ponieważ prócz słuchania obserwują, piszą, dyskutują i rozwiązują problemy, myśląc o przyczynach różnic w ujęciu tematu modułu przez różnych autorów. Odnoszą każdy z omawianych tekstów do macierzystych „kontekstów i znaczeń, które określają jego wartość i sens” (Nycz 2006, 12), ale też do siebie i swego otoczenia.

Dlaczego multimedia?

We współczesnej kulturze dominują teksty multimedialne. Uczestnictwo w niej wiąże się z doznawaniem stymulacji emocjonalnej i poszukiwaniem wspólnoty, np. w przypadku gier *on line* i mediów społecznościowych. Multimedia, wiążąc teksty z udźwiękowionymi obrazami, stały się narzędziem komunikowania. Nie można ich pominąć w programie nauczania języka ojczystego. Tworzą reprezentacje rzeczywistości. W istocie są to złudne konstrukty, zarządzane przez agendy marketingowe i ideologiczne (Lisowska-Magdziarz 2018, 79). Konieczna jest strategia nauczania, rozwijająca kompetencje medialne uczniów podczas odbioru i tworzenia przekazów. Wkomponowanie multimediiów do modułu może więc polegać na ich zaprezentowaniu i analizie, ale może też obejmować tworzenie przekładu intersemiotycznego, będącego reakcją na werbalny tekst (*reader response*): filmu, komiksu, zdjęcia, chmury wyrazowej, piosenki, słuchowiska itp. – albo tekstu werbalnego w reakcji na multimedia.

Przejęcie przez media przestrzeni, przyznanej wcześniej literaturze, dokonywało się stopniowo: od propagandy w PRL, cenzury i autocenzury (Sienkiewicz 2018), przez adaptacje filmowe, pełniące rolę interpretantów lektur (Bobiński 2007), aż do stosowania filtrujących algorytmów i powstania baniek informacyjnych (Parisier, Helsper 2011), które w połączeniu z konsumpcjonizmem i kultem teraźniejszości prowadzą do zerwania z tradycyjnymi wartościami cywilizacji śródziemnomorskiej i własną kulturą. Uczniowie tracą kontakt z klasyką literacką. Jest to zjawisko szczególnie widoczne w krajach uwikłanych w wewnętrzne i zewnętrzne właśnie, doświadczających konfliktów kulturowych, kolonizowanych i poddanych presji wojen informacyjnych związanych np. z nielegalną imigracją czy dążeniem do utrzymania dominującej w mediach oraz gospodarce obecności obcego kapitału.

Dzieło ma takie własności, jakie nadaje mu wspólnota interpretacyjna (Nycz 2011, 18), zatem jeśli literatura ma wzmacniać narodową tożsamość i spójność, to w szkołach trzeba formować wspólnoty interpretacyjne.

W wielokulturowej Australii w końcu ubiegłego wieku zrezygnowano z podręczników, a nauczanie angielskiego podporządkowano lokalnie uzgodnionym celom i treściom tak, aby dzieła australijskiej, europejskiej i światowej literatury wykorzystać w roli katalizatorów narodowej spójności i zestawzić z literaturą współczesną oraz multimediami, co integruje wielokulturowe społeczeństwo, a multimedia czyni środkiem do uwspółcześnienia przekazu zawartego w lekturach.

W Nowej Zelandii uczniowski odbiór tekstów medialnych ma taki sam status, jak drukowanych (Connolly 2018). W Irlandii, Holandii, Hiszpanii i USA edukację medialną wkomponowano w kształcenie literackie i inne przedmioty. W innych krajach wprowadzono odrębny przedmiot w rodzaju *Media studies*.

Tymczasem w krajach postkomunistycznych, w tym w Polsce, edukacja medialna nie jest realizowana systemowo, a w dokumentach oświatowych brak jej koncepcji (Bobiński 2016, 112). Obowiązkowe przygotowywanie prezentacji w gimnazjach znikło wraz z ich likwidacją, a w szkołach ponadgimnazjalnych ze zmianą formuły ustnej matury w 2015 r. Wieloletnie zaniedbania edukacji polonistycznej doprowadziły do erozji misji kulturowej szkoły jako instytucji przygotowującej inteligencję do podejmowania ról społecznych. Obniżenie wymagań egzaminacyjnych na maturze 2021 zostało więc spowodowane nie tylko pandemią. Edukacja polonistyczna jest nieefektywna.

Metoda MMT

Metoda MMT może być stosowana na każdym poziomie edukacji i na różnych przedmiotach. Polega na celowym powiązaniu treści nauczania w moduły, z których każdy zawiera teksty werbalne oraz multimedia i jest podporządkowany tematowi ukierunkowującemu rozumienie tekstu wyjściowego i pozostałych. Ma na celu kompleksowe kształcenie, integrujące przyrost wiedzy z rozwojem umiejętności i kompetencji społecznych, toteż jest też kwalifikowana jako autonomiczna (Fiszbak 2019, 265), ponieważ z uwagi na precyzyjną organizację treści i działań uczniów zawiera zarówno przyswajanie wiedzy (strategia asocjacyjna A), jak i rozwiązywanie problemów (strategia problemowa P), kształcenie umiejętności (strategia O) oraz wyzwalanie emocji (strategia E). Wykracza poza wyróżnione przez Wincentego Okonia strategie czy toki kształcenia (Okoń 1987, 347-349), zatem MMT to nie tylko metoda, lecz zarazem strategia dydaktyczna.

Z metodologicznego punktu widzenia metoda MMT to badanie jakościowe: zbiorowe studium przypadku z zastosowaniem analizy narracyjnej, ukierunkowanej przez temat modułu, pełniący rolę celu i pytania badawczego. Zawarte w fabułach surowe dane to wiele językowych, etnograficznych, socjologicznych i antropologicznych informacji, umożliwiających zrozumienie sytuacji i punktów widzenia bohaterów i narratorów czy twórców

filmu jako reprezentantów środowisk, a występujących w rolach ucieleśnionych procesów społecznych (*embodied social performances*), natomiast narracji jako formy dyskursu (Chase 2018, 947-948). Zbieranie danych i ich analiza pod kątem tematu są równoczesne, a dokonywane zwłaszcza w trakcie głośnego czytania. Dokonuje się wtedy narracyjna analiza tematyczna, nastawiona na język, treść, strukturę, dialog i wizualność wypowiedzi (analizę przywołanych obrazów). Następujące potem interpretacje porównawcze tekstów ilustrują temporalne zmiany problemu sformułowanego w temacie, a bohaterowie budzą empatię mimo odmienności doświadczeń i pozycji społecznej. Narracje wyzwalały identyfikację, emocje, postawy i zaangażowanie wobec zaprezentowanych zjawisk. Perswazja narracyjna ogranicza stereotypy, ułatwia rozumienie innych ludzi i praw rządzących społecznościami. Jest wykorzystywana w pedagogice, ale też w medycynie, psychologii i psychiatrii, prawie, marketingu i rozrywce (Bilandzic i Busselle 2013, 215). Badania narracyjne przyczyniają się do społecznej lub instytucjonalnej zmiany (Chase 2018, 958).

Tekst wyjściowy to np. *Lalka*. Musi być dokładnie poznany, najlepiej odczytany w całości lub dużych fragmentach, głośno, na lekcji, a interpretowany pod kątem ważnego społecznie i kulturowo tematu modułu, np. patriotyzmu gospodarczego, stosunku społeczeństwa do wynalazców, zadań pozytywistycznej powieści itp. Zestawiany jest z tekstami na podobny temat, co umożliwi obserwowanie pojmowania wskazanych zjawisk i postaw w innych czasach i zbiorowościach. Najprostsza operacja poznawcza, jaką jest porównanie, prowadzi do zauważenia aktualności problematyki, wartości i emocji, wpisanych w lektury, uważane często przez uczniów (a nawet nauczycieli i dydaktyków) za anachroniczne. Okazuje się, że tematyczne moduły pomagają rozumieć ponadczasowe mechanizmy funkcjonowania świata, społeczeństwa i człowieka, a multimedia często je zniekształcają. Porównywanie zawartych w utworach idei skłania też do zestawiania środków wyrazowych i macierzystych kontekstów literatury oraz multimediiów, np. filmów, wideoklipów, gier, seriali, audycji telewizyjnych, spektakli multimedialnych, postów w mediach społecznościowych, memów, fotomontaży itd. Rozumienie wyjściowej lektury staje się pogłębione.

Te same lektury mogą być elementami różnych modułów tematycznych. *Pan Tadeusz* może być czytany pod kątem charakterystyki szlachty, ale też położenia chłopów lub opisów obyczajów. Możliwe jest więc wpisanie najważniejszych lektur w różne moduły. Zestaw tematów modułów i lektur powinien być zmieniany, aby aktualizować programy, wykluczyć rutynę i korzystanie ze ściąg. W Australii zmieniany jest co 4-5 lat, zatem wydawcom bardziej niż ściągi opłaca się drukować najlepszej jakości opracowania, rekomendowane przez autorów programów. Natomiast najważniejsze lektury są omawiane w sposób przystosowany do aktualnych potrzeb i lokalnych kontekstów.

Wspólne, głośne czytanie czy odgrywanie ról pozwala na zrozumienie tekstu przez wyzwolenie przeżyć i osadzenie utworu w lokalnych realiach. Znaczenia tekstów literackich nie są bowiem ustalane w ramach dominującej w polskiej szkole tradycji interpretacyjnej, lecz wyznaczane przez paradygmaty, uzgadniane w ramach lokalnych wspólnot interpretacyjnych (Fish 2002, 81; Szahaj 2014, 26; Kalaga 2001, 76-78), toteż np. zaraza, przedstawiona na pierwszej stronie *Króla Edypa*, z pewnością zostanie skojarzona z pandemią COVID-19, co może skłonić do porównania ponadczasowych przyczyn ich powstania.

W Polsce – jak w wielu innych krajach – potrzebna jest zbiorowa kontrapamięć (*countermemory*), formowana na bazie literackich przekazów wbrew komercyjnym mediom głównego nurtu, odwołująca się do stłumionych narracji i wspólnotowych doświadczeń w celu wzmocnienia narodowej spójności i upodmiotowienia dla zbiorowej realizacji ideałów sprawiedliwości, równości, solidarności, tolerancji i innych idei – wymienianych w dokumentach oświatowych.

Tymczasem podziały społeczne utrudniają formowanie literackich hierarchii. Pole literackie jest heteronomiczne i poddane presji mediów, gospodarki i władzy politycznej (Jankowicz i in. 2014). Dlatego wszystkie podstawy programowe krytykowane są za lekturową zawartość pod pretekstami jej tendencyjności, anachroniczności czy obszerności. Uczniowie są zniechęceni do czytania, a w szkołach brakuje literatury współczesnej. Gdy się pojawia, jest krytykowana wskutek różnic przekonań światopoglądowych i politycznych². Literatura najnowsza, najbardziej uczniów interesująca i ceniona np. w dwudziestoleciu międzywojennym (Lam 1924; Budrewicz 2003), znalazła się poza lekturami (Kierzek 2008).

Dewaluowaniu szkolnych lektur jako łączników z narodową i kulturową tradycją towarzyszą procesy wynikające z ekonomicznej poprawy warunków życia i ukształtowania się społeczeństwa dobrobytu (Galbraith 1973), a w nim rynku doznań (Sieradzki 2011, 124), na którym kultura popularna została umasowiona i wykreowano nowe pragnienia. Tymczasem każdy tekst jest wyrazem światopoglądu, wartości i ideałów / ideologii, a poznanie humanistyczne jest uwarunkowane kulturowo (Nycz 2011, 22). Dlatego

nie jesteśmy w stanie skutecznie oddzielić obiektywnych cech i wartości dzieła sztuki od uprzedniej wiedzy podmiotu oraz rozległych i zróżnicowanych sensów i ocen wnoszonych przez kulturowe wspólnoty, które w równym stopniu określają jego naturę (Nycz 2011, 22).

Oznacza to, że w szkole XXI w. trzeba edukować kulturowe wspólnoty ukształtowane przez multimedia.

² Np. nazwiska lub teksty autorów: Irit Amiel, Witold Gombrowicz, Jan Paweł II, Zofia Kossak-Szczucka, Marcin Świetlicki, Jarosław Marek Rymkiewicz, Wojciech Wencel.

Prezentacja prototypowego programu nauczania

Program nauczania metodą MMT *Interpretanty lektur. Produkty przemysłu medialnego* (Śłószarz 2018-2021) ma charakter prototypowy, czyli nie jest przeznaczony do stosowania w dosłownej formie. Prezentuje treści podstawy programowej z 2018 roku, przeznaczone do realizacji w liceum i technikum, modelowo ułożone w multimedialne moduły tematyczne w ramach obowiązującego limitu godzin. Program jest możliwy do realizacji. Wdrażanie musi być poprzedzone dostosowaniem programu do lokalnych potrzeb (np. zmianą tytułów, układu i liczby modułów, doboru lektur) i sposobu pracy nauczyciela. Zgodnie z polskim prawem konieczne jest uzgodnienie tak powstałego programu autorskiego z innymi nauczycielami, dyrekcją, Radą Rodziców, uczniami i ich rodzicami, organem prowadzącym itd.

Treści nauczania powiązano w kognitywne amalgamaty w rozumieniu Gillesa Fauconniera i Marka Turnera (2019), łącząc je w struktury wyznaczające podstawowe znaczenia kultur (Bruner 1991) i różnice: reprezentowanej przez literaturę hierarchii wartości oraz wpisanej w multimedia kultury przyjemności (Schulze 1992). Wskazówki interpretacyjne adresowane są do lokalnych wspólnot. Ukierunkowują wykrywanie międzytekstowych dyskursów i wytwarzanie nieostatecznych interpretacji.

Zalecono głośne odczytanie w klasie wyjściowego tekstu w całości lub dużych fragmentach, zatem kształcenie umiejętności mówienia i słuchania. Program nie wymaga drukowanego podręcznika. Zaleca się publikowanie uczniowskich prac w Sieci.

Dołączono propozycje kryteriów oceniania: wypowiedzi ustnych, wypracowań, interpretacji wiersza, sprawdzianów, notatek, umiejętności: czytania i recytowania tekstu, oczekiwania wobec inscenizacji, a także sugestie oceny aktywności.

Program zawiera 20 modułów dla poziomu podstawowego i siedem dla rozszerzonego. Każdy opatrzono tematem i wskazówkami interpretacyjnymi, a skonstruowano z utworów literackich reprezentujących epikę, lirykę, dramat, multimediiów i treści kształcenia językowego. Sprecyzowano też kształcone na ich bazie umiejętności z zakresu czytania utworów literackich, odbioru tekstów kultury, sprawności retorycznej i samokształcenia. Nauczycielowi zalecono specjalistyczne opracowania każdego tematu.

Po wdrożeniu kolejnej podstawy programowej prawdopodobnie możliwe będzie ograniczenie liczby lektur. W Australii rocznie realizuje się trzy moduły: obowiązkowy i dwa fakultatywne. Zakładając, że w Polsce cele i efekty kształcenia pozostaną podobne jak w podstawie programowej 2018 roku, a część lektur stanie się fakultatywna, można zaproponować układ treści nauczania w postaci trzech modułów rocznie, a na poziomie rozszerzonym pięciu (w klasach maturalnych mniej z uwagi na liczbę godzin).

Tabela 1. Przykładowy układ modułów – poziom podstawowy, wariant A.

Klasa	Moduł obowiązkowy	Moduły fakultatywne	
I	Wiara	Przynależność	Przemoc
II	Emigracja, imigracja, reemigracja	Ekonomia i patriotyzm gospodarczy	Destabilizacja
III	Rodzina	Imperializm kulturowy	Konsumpcjonizm
IV	Autorytet	Autopromocja	

Tabela 2. Przykładowy układ modułów – poziom podstawowy, wariant B.

Klasa	Moduł obowiązkowy	Moduły fakultatywne	
I	Dom	Odpowiedzialność	Rzeczywistość wirtualna
II	Faszyzm	Indoktrynacja i postprawda	Konsumpcjonizm
III	Wieś	Obywatelskość i patriotyzm	Lojalność i zdrada
IV	Suwerenność a dominacja	Ekonomia i patriotyzm gospodarczy	

Tabela 3. Przykładowy układ dodatkowych modułów dla poziomu rozszerzonego.

Klasa	Moduł obowiązkowy	Moduł fakultatywny
I	Religia	Wychowanie i kształcenie
II	Suwerenne państwo	Funkcje sztuki
III	Ojcostwo	Artysta
IV	Władza	

Moduły mogą być realizowane w kolejności zgodnej z zamysłem dydaktycznym. Chronologia tekstów powinna być ustalana w obrębie modułu, co ułatwi syntezę.

Wdrożenia metody MMT

Metoda MMT powstawała od 1984 roku, gdy jako absolwentka filmoznawstwa, zaczynając pracę nauczycielki języka polskiego w liceum, zauważyłam rozbieżność idei i przesłań w lekturach i filmowych adaptacjach (Ślósarz 2002). Propozycje ich powiązania zebrałam w dwu programach autorskich, z których ostatni przekazałam następczyni, przechodząc do pracy na Uniwersytecie Pedagogicznym, gdzie opracowałam strategię włączania do edukacji polonistycznej przekazów cyfrowych, zwłaszcza internetowych (Ślósarz 2008).

Będąc w Australii, obserwowałam, jak nauczyciele dopełniają lekcje przekazami medialnymi, a lektury są intencjonalnie wiązane między sobą i z multimediami (np. NSW Government 2021). Włączyłam metodę MMT do zajęć studentów specjalności nauczycielskiej. Powstały projekty zajęć, część wdrożono podczas praktyk. Zrealizowałam też projekt wdrożeniowy w gimnazjum, efekty przedstawiłam w książce *Ideologiczne matryce* (2013), a metodę MMT w kolejnej – *Interpretanty lektur* (2018).

Program *Interpretanty lektur* poznali przyszli nauczyciele języka polskiego, studiujący na Uniwersytecie Łódzkim. Powstała na ten temat praca magisterska, scenariusze lekcji (Fiszbak 2019, 423-430), a metoda jest zaprezentowana w podręczniku *Polonistyczna dydaktyka ogólna* (Fiszbak 2019).

Metoda MMT znana jest też nauczycielom i egzaminatorom maturalnym z języka polskiego województw małopolskiego, podkarpackiego i lubelskiego, ponieważ program *Interpretanty lektur* został udostępniony w forum Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. Po przekształceniach w program autorski eksperymentalnie wdrożony został w liceach i technikum, a efekty jego stosowania są badane i publikowane (Kotarba 2020a, 2020b, też w druku; Ślósarz 2020). Poznali go nauczyciele – członkowie Stowarzyszenia Polonistów, gdy w lutym 2020 roku w Instytucie Filologii Polskiej UP odbyło się seminarium *Nauczanie metodą multimedialnych modułów tematycznych. Cele – szanse – zagrożenia. Teoria i praktyka*.

Korzyści ze stosowania MMT

Konieczność konsultacji programu na szczeblu lokalnym jest lekcją partycypacji w demokratycznym współdziałaniu na rzecz funkcjonowania najbliższego środowiska.

Głośne czytanie wyjściowego tekstu zaciekawia, a kolejne pogłębiają jego rozumienie. Dzięki temu można stawiać w centrum zainteresowania tematy społecznie ważne, a także problemy językowe.

Wysiłek tematycznego powiązania tekstów złożony jest na autorów programu, nie na nauczyciela czy ucznia, którzy mogą przed rozpoczęciem nauki poznać materiał i dokonać wyboru modułów, a w ich obrębie tekstów fakultatywnych. Wymagania egzaminacyjne zostają wpisane w program. W Australii tematy wypracowań egzaminacyjnych tworzy się na bazie tematów modułów, co ogranicza biurokrację i stres zdających oraz pozwala na obiektywną, wyważoną, porównywalną ocenę osiągnięć edukacyjnych uczniów, a nawet szkół – ustalone są ich rankingi, rzutujące na wartość jednakowych ocen, wystawianych w różnych szkołach, co jest brane pod uwagę przy rekrutacji na studia. Dlatego uczniowie zdolni chętnie pomagają mającym trudności w nauce, ponieważ dzięki wspólnym sukcesom ich szkoła osiąga wyższą pozycję w rankingu. Tak wyzwała się niespotykaną w świecie spójność wielokulturowego społeczeństwa i współpracę jego najmłodszych członków.

Rekomendowaniem filmowych adaptacji wyzwolono zainteresowanie pierwowzorami, ale nie ujęto ich w lekturach. Socjotechnicznie wykorzystano zjawisko rynkowe: po wejściu adaptacji na ekrany pierwowzór staje się bestsellerem (Kasperek 2014). Sygnalizując istnienie bestsellerów, zaciekawiono uczniów – i wprowadzono lekcje indywidualnego czytania książek spoza zestawu lektur.

Przewidywane problemy

Programy powinny być przygotowywane lokalnie i odzwierciedlać potrzeby społeczności. Tytuły modułów i zestaw lektur muszą być uzgodnione – w przeciwnym wypadku mogłoby dochodzić do dydaktycznych nadużyć, biernego oporu czy protestów. Tymczasem w Polsce nie ma tradycji regionalnych / lokalnych konsultacji programów nauczania.

Tematy modułów powinny odnosić się do zjawisk ważnych z edukacyjnego punktu widzenia, a kształcenie mieć związek ze społecznym otoczeniem, skoro edukacja z założenia przystosowuje do istniejących norm. Tymczasem edukacja bywa traktowana jako narzędzie zmiany, wyzwiania krytycznego myślenia o normach i społecznej aktywności na rzecz ich znoszenia, a nawet zastępowania nowymi, czyli *new / changed social norms* (Conceição 2020). Potrzeby społeczne są w Polsce różnie rozumiane, toteż nie było jak dotąd zgody na żadną z podstaw programowych do nauki języka polskiego. W podzielonym społeczeństwie tematy modułów staną się przedmiotem sporów tak, jak wcześniej lektury.

Metoda MMT będzie mogła być wdrożona w Polsce na szeroką skalę, gdy wypracowana zostanie zgoda co do celów i treści nauczania przedmiotu *język polski*.

Wnioski i rekomendacje

Program nauczania języka polskiego metodą MMT spełni zadanie, gdy będzie tworzony lokalnie i na bazie przygotowanej do adaptacji podstawy programowej. Przydatna byłaby centralna lista lektur obowiązkowych i uzupełniających, dobieranych przez nauczyciela w porozumieniu ze szkolnym otoczeniem pod warunkiem kształcenia na ich bazie wskazanych w podstawie programowej umiejętności. W Australii, Finlandii czy Norwegii wymagania publikuje się 2-4 lata przed wdrożeniem nowych programów, aby był czas na ich opracowanie i przygotowanie nauczycieli.

Należy zapewnić odpowiednie zajęcia na studiach i wsparcie metodyczne nauczycielom. Warto uczyć tak, jak w najwyższej rozwiniętych krajach, które według ONZ (Conceição 2020, 397) przodują też w poziomie edukacji. Rozwój i edukacja pozostają w związku.

Bibliografia:

- Apple Michael W., 1976, *Curriculum as ideological selection*, „Comparative Education Review”, nr 2, s. 209–215. „The University of Chicago Press”, <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/445883> (dostęp: 21.03.2022).
- „Biblica et Patristica Toruniensia”, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/BPTh> (dostęp: 21.03.2022).
- Bilandzic Helena, Buselle Rock, 2013, *Narrative Persuasion*, w: Dillard J.P., Shen L. (red.), *The Sage handbook of persuasion. Developments in theory and practice*, Thousand Oaks, p. 200-219.
- Bobiński Witold, 2007, *Film jako interpretant w szkolnym czytaniu literatury*, w: Janus-Sitarz A., *Szkolne spotkania z literaturą*, Kraków, s. 101-125.
- Bobiński Witold, 2016, *Edukacja medialna i filmowa w Europie i na świecie*, w: *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w polonistycznej edukacji*, Kraków, s. 99-102.
- Bruner Jerome S., 1996, *Kultura edukacji*, Brzostowska-Tereszkiewicz T. (przeł.), Kraków.
- Budrewicz Zofia, 2003, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków.
- Chase Susan E., 2018, *Narrative Inquiry: Toward Theoretical and Methodological Maturity*, w: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Los Angeles, s. 946-970.
- Chrzastowska Bożena, 1988, *O interpretacjach porównawczych*, w: Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia - oceny - postulaty*, Warszawa, s. 122-148.
- Conceição Pedro i in., *Human Development Report 2020. The next frontier. Human development report and the Anthropocene*, 2020, New York, s. 155, <http://www.hdr.undp.org/en/2020-report> (dostęp: 21.03.2022).
- Fauconnier Gilles, Turner Mark, 2019, *Jak myślimy. Mieszanie pojęciowe i ukryta złożoność umysłu*, Michalska I. (przeł.), Kraków.
- Fish Stanley, 2002, *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, Abriszewski K. i in. (przeł.), Szahaj A. (red.), Kraków.
- Galbraith John Kenneth, 1973, *Spółczesność dobrobytu. Państwo przemysłowe*, Warszawa.
- Gromadzka Beata, 2002, *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Program nauczania języka polskiego w trzyletnim liceum ogólnokształcącym*, Poznań.
- Helsingin Yliopisto, 2021, *Lukion opetussuunnitelma. Helsingin Normaalilyseo 2021*, <https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/lops-2021-www-110521-hnl.pdf> (dostęp: 21.03.2022).
- Jankowicz Grzegorz, Marecki Piotr, Pałęcka Alicja, Sowa Jan, Warczok Tomasz, 2014, *Literatura polska po 1989 roku w świetle teorii Pierre'a Bourdieu. Raport z badań*, Kraków.

- Kalaga Wojciech, 2001, *Interpretacja i ontologia*, w: *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*, Kraków, s. 19-78.
- Kasperek Kinga, 2014, *Książki celebrytów, czyli pisarze, gwiazdy i literatura*, „Śląskie Studia Polonistyczne”, nr 1-2, s. 69-83, <https://journals.us.edu.pl/index.php/SSP/article/view/3336> (dostęp: 21.03.2022).
- Kierzek Paulina (red.), 2008, *Polska literatura najnowsza – poza kanonem*, Łódź.
- Kotarba Elżbieta, 2020a, *Multimedialny moduł tematyczny (MMT), czyli o głośnym czytaniu jako aksjologicznej edukacji na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova”, vol. 5, s. 131-147, <https://reshistorica.journals.umcs.pl/en/article/view/9042/pdf> (dostęp: 21.03.2022).
- Kotarba Elżbieta, 2020b, *Przyjemność oglądania, czyli filmowe konteksty lektur*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 233-246, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26280/23986> (dostęp: 21.03.2022).
- Kotarba Elżbieta, *Synergia lektury i filmu: „Ludzie bezdomni” i „Cudowne ręce”* (w druku).
- Kress Gunther, 2004, *Reading as semiosis. Interpreting the world and ordering the world*, w: *Literacy in the New Media Age*, London, s. 139-157.
- Lisowska-Magdziarz Małgorzata, 2018, *Fałszywe wiadomości, mediatyzacja wyobraźni. Odbiór doznaniowy a informowanie i obraz świata w mediach*, „Studia Medioznawcze”, nr 4, s. 75-86.
- NSW Government Education Standards Authority, 2021, *English Year 11 – Year 12, Modules*, <https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/portal/nesa/11-12/stage-6-learning-areas/stage-6-english/english-standard-2017/modules> (dostęp: 21.03.2022).
- Nycz Ryszard, 2006, *Kulturowa nauka, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, w: Markowski M.P., Nycz R. (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Kraków, s. 4-38.
- Opetushallitus [Krajowa Rada Edukacji w Finlandii], 2020, *Lahden yhteiskoulun lukion opetussuunnitelma*, E-Perusteet, 2.10.2020, <https://www.lyk.fi/wp-content/uploads/2020/10/LOPS2019web.pdf> (dostęp: 21.03.2022).
- Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, 2019, *Lukion operussuunnitelman perusteet 2019*, Helsinki, <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> (dostęp: 21.03.2022).
- Opetushallitus [Krajowa Rada Edukacji w Finlandii], 2016, *Kimpisen lukion opetussuunnitelma*, E-Perusteet, 13.06.2016, <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/7195558> (dostęp: 21.03.2022).
- Pariser Eli, Helsper Elen, 2011, *The public bubble. What the Internet is hiding from you*, http://www.lse.ac.uk/assets/richmedia/channels/publicLecturesAndEvents/slides/20110620_1830_theFilterBubble_sl.pdf (dostęp: 21.03.2022).
- Polska literatura współczesna (od roku 1897 do chwili bieżącej). Charakterystyki i wypisy z 9 ilustracjami*, 1924, Lam S. (oprac.), Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin, Śląska Biblioteka Cyfrowa, <https://sbc.org.pl/publication/84039> (dostęp: 21.03.2022).

- Program liceum ogólnokształcącego liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, 1990, Chrzastowska B. (red.), Warszawa.
- Schulze Gerhard, 1992, *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*, Frankfurt am Main.
- Sienkiewicz Barbara, 2018, *Polskie remanenty. Szkice o ideowych uwikłaniach polskiej literatury dwudziestowiecznej*, Kraków.
- Sieradzki Piotr, 2011, *Gerharda Schulze teoria społeczeństwa doznań*, Toruń.
- Sławek Tadeusz, 2013, *Mapa domu*, w: Sławek T., Kunce A., Kadłubek Z., *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice, s. 74-141.
- Szahaj Andrzej, 2014, *Względna i lokalna obiektywność interpretacji*, w: *O interpretacji*, Kraków, s. 26-28.
- Ślósarz Anna, 2002, *Lektury licealne a kino komercyjne. Aksjologiczny wymiar edukacji filmowej*, „Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie”, Kraków, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/10798> (dostęp: 21.03.2022).
- Ślósarz Anna, 2008, *Media w służbie polonisty*, „Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie”, Kraków, <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/6822> (dostęp: 21.03.2022).
- Ślósarz Anna, 2013, *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia*, Kraków.
- Ślósarz Anna, 2018, *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu. Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, „Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie”, Kraków, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/6820> (dostęp: 21.03.2022).
- Ślósarz Anna, 2020, *„Lalka” w multimedialnych modułach tematycznych*, w: Gala-Mielczarek B., Klimas A., Kowalkiewicz-Kulesza A. (red.), *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, Siedlce, s. 251-276.
- Ślósarz Anna, 2018-2021, *Interpretanty lektur. Produkty przemysłu medialnego. Język polski. Liceum ogólnokształcące i technikum pięcioletnie. Program nauczania metodą multimedialnych modułów tematycznych*, Kraków – Łódź, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/10800> (dostęp: 21.03.2022).

O Autorce

Anna Ślósarz – dr hab., profesor Uniwersytetu Pedagogicznego, Instytut Filologii Polskiej. Pracowała w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, następnie w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych. Zainteresowania badawcze: strategie adaptacyjne klasyki literatury, metody kształcenia literackiego w cyfrowym środowisku, elektroniczne konteksty lektur na rynkach narodowych i międzynarodowych, e-learning. Książki: *Lektury licealne a kino komercyjne. Aksjologiczny wymiar edukacji filmowej* (2002), *Media w służbie polonisty* (2008), *Ideologiczne matryce. Lektury*

a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska - postkolonialna Australia (2013); *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu* (2018), *Film w literaturze* (2021). Opublikowała ponad 130 artykułów w monografiach zbiorowych i czasopismach, m.in.: „Analecta Cracoviensia”, „Educatio Nova”, „Folia Litteraria Polonica”, „International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning”, „International Journal of Research in E-learning”, „Media - Kultura - Komunikacja Społeczna”, „Rocznik Komparatystyczny”, „Studia de Cultura”.

Tekst powstał w ramach Projektu Badawczego Uczelni *Literatura w multimedialnych kontekstach* BN.610-62/PBU/2020, finansowanego przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Studia polonistyczne poza Polską: kompleksowy przykład Brukseli (ULB)

Polish Studies outside of Poland: The Complex Example of Brussels (ULB)

Yoana Ganowski
Université Libre de Bruxelles (ULB).
ORCID : 0000-0002-1385-5513

Abstract: It is often complicated to understand the concept of Polish studies abroad. The author presents Polish Studies in the capital of Europe. In this Article the case of the French-speaking Free University of Brussels (ULB) is discussed. The author introduces Polish Studies as a part of Slavic Studies, then develops the limitations that this issue has on the program of teaching. The writer profiles the heterogeneity of the students: showing their differences resulting from their origins, backgrounds of knowledge, and the presence of multiculturalism. Then, the study program is explained, as well as the means and solutions facilitating the simultaneous teaching of language and literature. Among the solutions are propounded new technologies, stays abroad and encounters with native speakers. In conclusion, the author outlines foreign student's learning process in Brussels and the teaching difficulties that academic teachers may encounter in European faculties. She provides remedies found to overcome these educational issues.

Key words: Polish Studies, Polish Philology, Polish Language, literature, Brussels, French-speaking, teaching abroad, foreign students.

Streszczenie: Często trudno jest zrozumieć pojęcie studiów polonistycznych za granicą. Autorka prezentuje polonistykę w stolicy Europy. W artykule omawia przypadek francuskojęzycznego Wolnego Uniwersytetu w Brukseli (ULB). Prezentuje polonistykę jako część slawistyki. Wskazuje ograniczenia wpływające na program nauczania. Opisuje niejednorodność studentów: ich różne pochodzenie, wykształcenie i reprezentowaną wielokulturowość. Przedstawia również program studiów oraz środki i rozwiązania ułatwiające optymalizację jednoczesnego nauczania języka i literatury. Wśród wykorzystywanych rozwiązań są nowe technologie, pobyty za granicą i spotkania z osobami mówiącymi w ojczystym języku. Podsumowując, nakreśla proces uczenia się studentów zagranicznych w Brukseli i trudności w nauczaniu, jakie mogą napotkać akademicy nauczyciele na europejskiej uczelni. Proponuje środki zaradcze pomagające w przewycięzaniu problemów edukacyjnych.

Słowa kluczowe: polonistyka, filologia polska, język polski, literatura, Bruksela, francuskojęzyczne nauczanie za granicą, studenci zagraniczni

Brussels, the centre of Europe, probably one of the most multicultural, multilingual, and diverse capitals in the world. Thereby, it is not surprising to notice that multilingualism has taken hold in the educational and scientific system in Belgium. Many languages are taught in the capital, no exception for the Polish language. The language is special, due to its place in the EU, *“le polonais est (...) par le nombre de locuteurs (10 % de l’Europe des 25 en 2005) la 6e langue après l’anglais, le français, l’allemand, l’italien et l’espagnol. Le polonais est donc la 1ère langue slave de l’UE”*¹. (Włodarczyk 2014, 15), but also because its current representation in Brussels, via expatriates, European institutions, various institutes and cultural houses representing Poland, and also via academia. Therefore, the presence of Polish philology in Brussels is justified. However, this does not solve all the problems; other issues appear. Specialists have often questioned the relevance of teaching Polish philology abroad. How is it possible to teach Polish philology to foreign students devoid of knowledge about Poland? How is it possible to put in place a program to teach the language simultaneously with the learning of culture and literature? How to learn a culture and a language in a country that does not share these? and more. By giving the example of Polish philology at the Free University of Brussels, we will try to explain the issues, the problems and the solutions encountered by the students and teachers of this specialization.

The example will only focus on the French-speaking Free University of Brussels (ULB). There, the curriculum is based on the European system of language learning. The academic curriculum generally offers a 3-year bachelor’s degree, followed by a 2-year master’s degree allowing students to specialize. However, the option of Polish philology does not exist as such, students must pursue a major in Slavic Studies and choose the Polish Studies option. Other possible choices include Russian and Czech Studies. The system remains the same for the master’s degree which offers them the possibility of continuing in the same field but is also offered a second option, which focuses more on central European civilizations. Moreover, at the ULB, language teaching is based on the 4 axes of communication. Two active: written production and oral proficiency, and two passive: listening and reading comprehension.

Yet a first problem occurs. Slavic Studies, implying the Polish Studies follows the rules of the faculty program, which imposes a common basis for all students of philology, giving a list of common mandatory courses on themes such as history, philosophy, or criticism. Unfortunately, this obligation reduces the number of lessons and teaching hours of the major chosen by students to a minimum during the whole duration of the studies. Similarly, another complication arises: the students’ background of

¹ Translation: “Polish is (...) by the number of speakers (10% of the European 25 in 2005) the 6th language after English, French, German, Italian and Spanish. Polish is therefore the 1st Slavic language in the EU”. The translations are made by the author of this paper every time that the name of the translator is not mentioned.

knowledge. They all come from different educational systems and communities, but not only that, many of them are also not native French speakers, coming from different cultures. Linguistic differences are sometimes very distant from French or even Polish language, and sometimes very subtle. A second category of students is also to be considered: the Polish-speaking students. Being second or third generation of Polish immigrants, some have already mastered the culture and the language, others have only oral skills, and others have never yet been confronted with neither the culture or the grammar rules. This issue implies that Professors must be flexible in their way of learning, as the target audience is very diverse. Students thus represent two categories: learners of a second language, “będzie zatem używany w odniesieniu do nauczania języka polskiego w Polsce dzieci imigrantów (...), migrantów wewnątrz Unii Europejskiej” (Miodunka 2010, 240-241) and those who are novices, learning Polish as a foreign language, suggesting two completely different teaching profiles:

Zmiana modelu edukacji językowej w kierunku międzykulturowego uczenia się wymusza jednocześnie większą otwartość i dowolność poruszanych zagadnień, zależnych od aktualnych potrzeb i zainteresowań uczących się danego języka obcego, ich wieku, kraju pochodzenia, motywacji etc. (...) W tego typu nauczaniu tradycyjna rola nauczyciela ulega przeobrażeniu. Staje się on moderatorem i partnerem do dyskusji, będąc jednocześnie reprezentantem danej kultury (i w ten sposób jest często postrzegany przez uczniów) oraz pośrednikiem (między)kulturowym (por. Gregory 2002) (Stankiewicz, Żurek 2011, 191)².

Therefore, in the first year of study, students are confronted to a curriculum that establishes the fundamentals. Two aspects are considered: the basics of the language and the culture, including an important historical component.

Pour comprendre un énoncé polonais, il faut connaître non seulement les règles de la langue polonaise elle-même mais aussi connaître au moins un peu la géographie, l’histoire, la littérature ou même la cuisine, en fait tout ce qui compose une culture et la différence de ses voisines (Włodarczyk 2014, 15)³.

Culture presented as a base, introduces a context to other classes starting in the second year of studies, but it also provides a better understanding of the language, the civilisation, the sociology, and the people of the field studied.

receptą na skuteczne nauczanie języka i kultury jest ujęcie eklektyczne, a więc przekazywanie wiedzy o kraju nauczanego języka, integracja tej wiedzy z rozwijaniem

² Translation: Changing the model of language education towards intercultural learning at the same time forces greater openness and freedom of the issues raised, depending on the current needs and interests of learners of a given foreign language, their age, country of origin, motivation, etc. (...) In this type of teaching, the traditional role of the teacher is transformed. He becomes a moderator and a discussion partner, being at the same time a representative of a given culture (and thus is often perceived by students) and a (inter) cultural mediator (cf. Gregory 2002).

³ Translation: To understand a Polish utterance, one must not only know the rules of the Polish language itself but also know at least a little about geography, history, literature or even cuisine, in fact everything that makes up a culture and differentiates it from its neighbours.

umiejętności komunikacyjnych oraz zdobytych sprawności poprzez uwzględnianie uwarunkowanych kulturowo różnic, interpretacji i zachowań (Baran 2015, 185; Gębał 2010, 98-111)⁴.

Moreover, Culture classes mirror with the mandatory classes, presenting the general historical and philosophical context of Europe, offering a broad panorama of knowledge. Polish Studies classes explain in more details the condition of Poland mirroring what is seen in other compulsory classes. Culture leads to philology, because without understanding the country and its history, it is impossible to understand writers, witnesses of behaviour of their times and the language they compose.

Jeśli istotnie jej specyfika, jak twierdził J. Krzyżanowski, polega na wynoszeniu życia zbiorowego ponad jednostkowe, to nauczanie literatury polskiej bez uwzględnienia jej społeczno-historyczno-politycznego kontekstu wydaje się pozbawione sensu (Garncarek 1997); (Cyzman 2011, 92)⁵.

When it comes to language, the basis for beginners are phonetics and lexical basics. During the first semester, these areas are emphasized. Polish speakers do not participate in those classes, other activities are organized for them. At first, Polish language is taught as a foreign language. The study of phonetics and the lexicon is based on the *Common European Framework of Reference for Language* (CEFR, 2001), since the ULB follows the European program of language teaching. Following the CEFR, students should acquire communicative language skills, divided into 3 categories: linguistic, sociolinguistic, and pragmatic. Firstly, students should develop linguistics competences: “include lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of a language as a system” (CEFR 2001, 13). Secondly, they must acclimatize to other skills, such as the Sociolinguistic competence, which refers to the “sociocultural conditions of language use” (CEFR 2001, 13), meaning the social convention, sociolinguistic component in one’s culture, even if the influence is not remarkable. And finally, the pragmatic competence, which regards “the functional use of linguistic resources, (production of language functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges” (CEFR 2001, 13), attesting the capacity to understand a writing discourse and what is hidden in it, for example different types of texts, as well as irony or parody, etc... The development of these skills continues throughout the students ‘university journey. In the CEFR indirectly, it is shown that students need cultural lore to begin their peregrination with foreign languages, which implies learning Polish in our case.

⁴ Translation: According to this researcher, the recipe for effective language and culture teaching is an eclectic approach, i.e., transferring knowledge about the country of the language taught, integrating this knowledge with the development of communication skills, and acquired skills by considering culturally conditioned differences, interpretations, and behaviours.

⁵ Translation: If its specificity, as claimed by J. Krzyżanowski, consists in elevating collective life beyond the individual, teaching Polish literature without considering its socio-historical and political context seems pointless.

In the first year of study, students are also introduced to literary studies as a whole. The Greco-Roman origins of literature are taught, as well as an international overview of literature in the form of different concepts, styles, and historical periods. A lecture of Russian literature is also on the program, which introduces some literary patterns, and opens the discussion to the course of Polish literature. During the second semester, in the Polish language course, students begin to decline and conjugate. At the end of the first year, they acquire the A2 language level.

In the second year of the first cycle, culture classes are replaced by literature lecture. A new problem arises, at the beginning of the course students of philology will have not yet acquired a sufficient level of linguistic and cultural knowledge to understand literature as such, meaning that the course level must be adapted for them. Simple yet complex, because in this case, teachers must find a medium to adjust the level of the texts, for the non-Polish-speakers. However, following a philological course, it is important to maintain learning via original literary works and concepts, as well as a constant teaching of scientific knowledge on the subject. Professors must then find a golden mean: they must consider the level of the students and simultaneously maximize the dissemination of knowledge. Therefore, on one hand, to them the literary text must be seen as a language learning tool, as an exercise, benefiting the student's language progression:

tekst literacki jest funkcjonalny wobec prymarnej potrzeby rozwijania określonych sprawności, czytania ze zrozumieniem czy komunikacji (...). Tekst literacki powinien być oczywiście dostosowany do poziomu grupy i winien stanowić integralny element realizowanego programu nauczania (Cyzman 2011, 94)⁶

On the other hand, the student of philology does not have the same needs as a "normal" foreign student of Polish and must work on literary texts. Therefore, at the beginning literature courses are interactive. Teachers use videos, music, films, bilingual texts, theatre extracts to mobilize the students. Then, they put the theories on words and introduce more scientific knowledge. For now, students write their essays in French. A constant oscillation between language learning and literature study is indispensable. Despite the constraints, a scientific knowledge is delivered to the students, the concepts and the various literary theories are taught, as well as a historical context, which recalls the climates of the literary era. Literature courses follow a chronological order. Students start with the oldest writings (e.g., bulla gnieźnieńska, 1136.), then move on to other literary currents through the poetics of Kochanowski, to the Renaissance writings and ending just before Romanticism. In the third year, Romanticism era is studied in depth, focusing mainly on Mickiewicz works, and after students broach the period of Positivism. In the first year of the

⁶ Translation: He assumes that the literary text is functional in the face of the primary need to develop specific skills, reading comprehension or communication. (...). The literary text should, of course, be adapted to the level of the group and should constitute an integral part of the curriculum being implemented.

master's degree, 20th century literature is the main subject, from Young Poland to Interbellum period, through World War II writings, finishing with modern literature. Finally, in the last year of study, the post 1989 literature is taught. Different manuals are used, for example Michał Głowiński, Janusz Sławiński, Aleksandra Okopień-Sławińska, *Zarys teorii literatury* (1967) and Czesław Miłosz, *Histoire de la littérature* (1986). Other fundamental theories of Polish literature are explored such as J. Krzyżanowski's sinusoid, etc.

Unfortunately, teaching Polish literature in a French-speaking environment is not an easy task, as Andrzej Karcz presents in his article *Litterature polonaise comme littérature étrangère et son enseignement*⁷. For the researcher, the first problem is the language barrier. (Karcz 2014, 77-78). Linguistic and cultural dualism, in between French-speaking communities, and Poland, introduces a dissonance in the reception of texts, which prevents a certain semantic quality to cross this language barrier. Because of that, students involuntarily end to reflect texts on their culture, basing them on their own experiences, thus forgetting the textual reality. The second issue is simplification, as introduced previously. According to him, teachers are forced to simplify texts, contexts, and concepts to adapt to the local needs of students, learning the language and literature together (Karcz 2014, 80-81). The use of the English language is sometimes utilised as intercultural means to convey information, which introduces author's the final point, who regrets the translations available in the French-speaking world. Indeed, books are not often translated into French and students must refer to English translations to carry out their research. It is also sometimes possible, that some French translations are old or incorrect, and do not communicate the original accounts of Polish writings:

Il arrive souvent, plus particulièrement pour des textes anciens, que les traductions existantes soient mauvaises, qu'elles contiennent des erreurs, des omissions et que leur langue ne rende pas toujours celle de l'original (Karcz 2014, 81)⁸.

In contrast to those issues, the language classes allow students to develop their knowledge quickly. Indeed, in addition to literature courses opening a new facet of language learning, students are invited to broaden their lexical, grammatical and conjugation horizons. The other declinations are taught, the grammatical themes follow one another, and above all new domains are approached, helping the development of the lexicon. As the CERF mention: "Language activities are contextualised within domains (...) the public domain, the personal domain, the educational domain and the occupational domain" (CERF 2001, 14). The different domains relate to topics studied in class, expecting students to extend their knowledge in several fields. The diverse domains concern respectively:

⁷ Translation: *Polish literature as a foreign literature and its teaching*.

⁸ Translation: It often happens, especially for old texts, that the existing translations are bad, contain errors, omissions and their language does not always match that of the original.

[public domain] everything connected with ordinary social interaction; (...) [personal domain] family relations and individual social practices; (...) [occupational domain] everything concerned with a person's activities and relations in the exercise of his or her occupation (...). The educational domain is concerned with the learning/training context (...) where the aim is to acquire specific knowledge or skills (CEFR 2001, 15).

In addition, another practice allows the acquisition of new skills in the different domains: linguistic tandems. At the ULB, to improve language skills, linguistic exchanges are organised between two native speakers who wish to learn the other's language. For example, in our case, a French-speaking student will be paired with a Polish native student who wishes to learn French. These tandems let students expand their language resources, as well as discover more about the culture and people through a native citizen. Upon entering the third year of the first cycle, students are also offered the possibility to participate in an Erasmus exchange. Different Polish universities have agreements with the ULB, which facilitates long-term language exchanges. During their stays, students are direct witnesses of the culture and literature they have encountered previously. Linguistic deepening and improvement are a convincing argument as to the benefits of these linguistic exchanges. Katarzyna Stankiewicz and Anna Żurek say on this subject that:

W ostatnich latach wzrasta liczba obcokrajowców uczących się języka polskiego, wśród których duży udział mają studenci zagraniczni uczestniczący w różnego rodzaju wymianach międzynarodowych, przyjeżdżający do Polski w ramach programów wymiany. (...) Wymiany łączą się z uczestnictwem w kursie na terenie Polski, najczęściej w grupie wielonarodowej, w ograniczonym wymiarze czasowym. Podstawowym celem zajęć jest codzienna komunikacja jak również poznanie socjokulturowej specyfiki kraju, co ma ułatwić porozumiewanie się z Polakami (Stankiewicz, Żurek 2011, 189)⁹.

Moreover, students can also participate in an exchange system set up by the Polish government for foreign students. The NAWA (Narodowa Agencja a Wymiany Akademickiej) offers language travel outside of the academical calendar, which allows foreign students to go to Poland for varying lengths of time in the various main teaching poles of Polish language for foreigners. As for example the University of Lublin, the Polonicum of the University of Warsaw, Wrocław, Kraków and many others. From these centres numerous articles, books, and content on the different techniques of teaching Polish language as a foreign language for teachers are developed and published, as well as numerous textbooks for students (Miodunka, Reed 1985, 399).

⁹ Translation: In recent years, the number of foreigners learning the Polish language has been increasing, among which foreign students participating in various types of international exchanges, coming to Poland as part of exchange programs have a large share. (...) The exchanges involve participation in the course in Poland, most often in the multinational group, for a limited time. The main goal of the course is everyday communication as well as getting to know the socio-cultural specificity of the country, which is to facilitate communication with Poles.

The main skill developed during the third year of Polish language study at the ULB is written production as a tool of communication and improvement. Likewise writing skills, as implemented for research on literature and essays. The competence expands in Polish and in French language. However, at this level of study, what matters the most is improvement in the ability to communicate in a foreign language and the transfer of previous exercises into a synthesis of knowledge of the language:

L'enseignement de l'écrit se situe dans une perspective fonctionnelle axée sur la communication. L'écrit devient, sur les fondements de l'approche communicative, un outil de communication et d'interaction sociale (Gałan 2017, 83)¹⁰.

Furthermore, the other method which allows a fluidity of communication and progress in the language learning are the new technologies. "Today, digital technologies allow people to speak or write either synchronously or asynchronously, with participants either at a distance or in close proximity" (Chun, Kern, Smith 2016, 66). With the new apps and the various Internet websites that help improve the language, students can now communicate with other students worldwide from home at any time, can practice grammar, conjugation, through various methods on their computers. Language learning is no longer done only in books, today technological means open a new global interface introducing infinite educational methods and instruments. Resources are available and easy to use, from home or during the classes. An improvement in the sharing of information via the digital platforms makes the lectures more interactive. In contrast, those resources can be overwhelming for some students, so teachers must step in there. Their role is to limit the frame and guide them through the space of technologies, that are pertinent and profitable for their learning process. "Uczący się musi wiedzieć, gdzie i jak może pracować nad swoimi indywidualnymi problemami językowymi i tu rola lektora języka przekształca się w rolę doradcy" (Kosch 2019, 180)¹¹. The availability of online documents facilitates international exchanges, and technologies are making foreign language learning faster, but simultaneously can perturb learners, because of the lack of supervision and limits. The process must be balanced between online learning and lectures face-to-face, thus "language learners need, then, (...) experience in moving between the conventions of embodied and disembodied language use, moving between 'real' and 'virtual' operations" (Chun, Kern, Smith 2016, 66). To conclude, as Nathalie Kosch quotes in her article:

Uczący się musi mieć świadomość, jakie metody uczenia się istnieją i jak lub - w przypadku stron internetowych i aplikacji - gdzie mogą się nauczyć języka polskiego poza lektoratem. Rzecz jasna, że uczenie się w formie online nie odpowiada

¹⁰ Translation: The teaching of writing takes place from a functional perspective focused on communication. The written word becomes, on the foundations of the communicative approach, a tool for communication and social interaction.

¹¹ Translation: The learner must know where and how they can work on their individual language problems and here the role of the language teacher turns into the role of a counsellor.

wszystkim typom sensorycznym, lecz dobry coach językowy przedstawiający wszystkie możliwe metody, przygotowuje ucznia do przyswajania najnowszej wiedzy, również tej wynikającej z rozwoju technologii (Kosch 2019, 180)¹².

Therefore, using written compositions and various computer and digital resources, students of Polish Studies at the ULB, finish their bachelor's degree cycle with a B2 language level of Polish. The linguistic examinations during the cycle of study include questions on the 4 linguistic axes. A written exam to test the student's skills in grammar, conjugation, and declinations abilities. A text is also given, to assess reading comprehension. Then, to check listening comprehension, students listen to a recording and must answer questions about it. Finally, an oral examination based on the different lexical themes seen in class, considering the 4 areas of language activities. The validation of the literature course is often divided into several aspects: writing exercises throughout the semester, a final essay on a literary subject and an oral exam on the student's readings. Towards the end of the bachelor's degree, students have the choice to read either in French or to already try reading in Polish. At the end of the cycle, Polish Studies' students must be able to handle 3 competencies, which are essential for obtaining their master's degree. The linguistic competence, the competence of communication and finally, the literary competence, Tamara Czerkies defines them as:

O kompetencji językowej mówiącego świadczy jego zdolność do rozumienia i tworzenia nieograniczonej liczby zdań w danym języku, objawia się zaś ona poprzez performancję, czyli wykonanie aktu mowy (zob. *Słownik terminów literackich*, 1998, 253). (...) Jest ona sumą umiejętności językowych, jaką dysponuje na danym etapie uczący się języka. W zależności od stopnia jego opanowania wyróżnia się następujące podtypy kompetencji językowej – kompetencję gramatyczną oraz leksotaktyczną. (...) Kompetencję komunikacyjną (...) jako najwyższy typ kompetencji językowej zakładający u użytkownika języka umiejętność zachowania językowego w sposób adekwatny do sytuacji pozajęzykowej. (...) Kompetencja komunikacyjna zakłada opanowanie reguł używania języka, czyli skonwencjonalizowanych wypowiedzi językowych determinowanych konkretną sytuacją – powitanie, pożegnanie i tym podobne (zob. Szulc 1984, 116). (...) R. Carter określił kompetencję literacką jako umiejętność rozpoznawania, na czym polega literackość, wrażliwość na organizację języka tekstu, zdolność umiejętnej analizy strukturalnej języka, rozumienia cech literackich, spontaniczne ich wyznaczenie oraz określanie, czy dane cechy są obecne w tekście (por. Carter, 1986, 110–111); (Czerkies 2008, 255–256)¹³.

The master's degree introduces a new phase in learning: scientific reflection. After developing a critical mind during the bachelor's degree,

¹² Translation: The learner must be aware of what teaching methods exist and how or – in the case of websites and applications – where it is possible to learn Polish outside the language course. Of course, online learning does not correspond to all sensory types, but a good language coach presenting all possible methods prepares the student to acquire the latest knowledge, also that resulting from the development of technology.

¹³ Translation: The linguistic competence of the speaker is evidenced by his ability to understand and create an unlimited number of sentences in each language, and it manifests itself through performance, that is, the performance of a speech act (see *Dictionary of Literary Terms*, 1998, 253). (...) It is the sum of skills available at a given stage of the language learner. Depending on the level

scientific minds will be expanded for the next two years. A scientific weaving that will open out to diverse knowledge, such as translation, or scientific analyses leading to a final thesis, which will resume students' abilities, and on which they will work for two years. Classes, and lectures are less about pure theory, but are more a space of debate. The ULB location in Brussels, by being in the heart of the EU, permit many international cultural events to take place regularly. Conferences, literary festivals, and meetings with authors let students attend events in Polish or related to Polish culture. The faculty often organize meetings at the university; thus, students are in direct contact with Poland. The language level of the students allows them to discuss about those conferences during Polish language lecture, where many other topics are also discussed, based on radio programs, films, arts exhibitions, or books. Thanks to their comprehension skills, the students understand movies, which also are a way to empower the dissemination of Polish culture: "Oglądając polskie filmy fabularne oraz filmy dokumentalne o Polsce, poznają [studenci] nasz kraj z jego kulturą i cywilizacją w sposób odmienny od tradycyjnych studiów" (Jelonkiewicz 2008, 180)¹⁴. Then, students are also able to read a book entirely in Polish. Readings in language lessons is, however, not the same process of handling documents as reading for literature lectures. Małgorzata Banach and Dominika Bucko call the phenomenon *intensive reading* (Banach, Bucko 2019, 39), where students through the reading process are in a learning process, encompassing all their knowledge trying to comprehend a text:

w dydaktyce zwykle dominuje tzw. czytanie intensywne (...). Lektura ta podejmowana jest w celu opanowania nowego materiału lub kształtowania przydatnych umiejętności związanych z rozumieniem tekstu (zob. Nuttall 1982, 23; Dakowska 2005, 206-207; Seretny 2013, 208-209); (Banach, Bucko 2019, p39)¹⁵.

Readings, meetings, and conferences often aboard actual scientific research or universal premises and matters, which guide students to question their world and their history. Reflections lead them to exist, think and act in the world. For example, during the oral examinations of literature in the master's degree, the problematic approached resulting from a literary questioning posed by a Polish author in a text, leads to a debate which draws students back to their own contemporary issues, such as

of its mastery, the following sub-types of linguistic competence are distinguished - grammatical and lexicotatic competence. (...) Communicative competence (...) as the highest type of linguistic competence assuming in the language user the ability to behave linguistically in a manner adequate to the extra-linguistic situation. (...) Communicative competence assumes mastering the rules of language use, i.e., conventionalized linguistic statements determined by a specific situation - greeting, farewell and the like (see A. Szulc 1984, 116). (...) R. Carter defined literary competence as the ability to recognize what is literary, sensitivity to the organization of the language of a text, the ability to skillfully analyse the structure of the language, understand literary features, spontaneously determine them, and determine whether certain features are present in the text (cf. R. Carter 1986, 110-111).

¹⁴ Translation: Watching Polish feature films and documentaries about Poland, they [students] get to know our country with its culture and civilization in a way different from traditional studies.

¹⁵ Translation: teaching is usually dominated by the so-called intensive reading (...). This reading is undertaken to learn new material or to develop useful skills related to reading comprehension (see Nuttall 1982, 23; Dakowska 2005, 206-207; Seretny 2013, 208-209).

questions of gender, religion or even totalitarianism. These problems are more easily accessible and manageable to discuss in Polish for students, due to the proximity of topics already stated in languages classes. Students find it easier to identify to those subjects, themes are closer to their reality, but they illustrate them in a Polish context. These new themes and issues are generally found in contemporary Polish literature since 1989. As Małgorzata Świstowska explains in her article *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 roku i strategie ich czytania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*¹⁶:

Twórcy ci w swoich utworach łączą obie cechy: polskość i uniwersalność. Tego typu teksty spotykają się z największym zainteresowaniem wśród studentów obco-krajowców, którzy w obcej literaturze poszukują zarówno treści znanych z własnego doświadczenia socjokulturowego, ale także nowych miejsc do eksploracji (Świstowska 2009, 89)¹⁷.

Intensive debates and research lead students to their last year of the second cycle. This is synonymous with the handing in the thesis and its defence; it is also the signal of the end, and of a new beginning looming. In contrast, there remains a year of intensive work and scientific composition. Some of the students will have another chance to go to study abroad for 6 months or a year, others who have chosen the specialization of Central European civilizations, will have the privilege of leaving for the University of Warsaw, with which a co-diploma is feasible. Having a B2 or C1 level of Polish language, students are allowed to attend Polish Philology courses there at the *Polonistyka*. They study at the same level as native Polish students. They participate in the same lectures in linguistics, history of the Polish language classes, contemporary literature courses, and seminars. For the students it is a total deepening of the language right down to the very source, a cohesive synthesis of their cycle of study enabling them to understand how the language works, now that they have witnessed the culture, customs, and literature. Jakobson writes:

There is a close correspondence, much closer than critics believe, between the question of linguistic phenomena expanding in space and time and the spatial and temporal spread of literary models (Jakobson 1987, 64).

The pinnacle of language learning is linguistics and the history of the language. Those subjects are essentials for a thorough understanding of the language. Jakobson quotes, both literature and linguistics are fundamentally connected. Having mastered the basics of the language, the students now utterly grasp the functioning and the roots of Polish, the origin of everything they have learned for 5 years. The climax of philology studies

¹⁶ Translation: The presence of Polish prose texts after 1989 and the strategies of reading them in teaching Polish as a foreign language.

¹⁷ Translation: These artists combine both features in their works: Polishness and universality. These types of texts meet with the greatest interest among foreign students who in foreign literature are looking for both content known from their own sociocultural experience, but also new places to explore.

is to understand that all the fields encountered are connected, history, philosophy, linguistics, sociology, etc. Thus, as students face new perceptions of the languages, they finally conclude their adventure with the Polish language travelling through all fields.

The proof of interest of the students is noticed through this last linguistic exchange. They perfect their knowledge of the Polish language at the very source: Polish universities. Their dedication shows their willingness to learn the foreign language in depth. By participating in this last experience, by studying in Poland and by writing their last work, Belgian students prove that studying Polish Philology is a complex task but not impossible.

Polish Philology abroad, in a French-speaking environment faces complications coming from different sides. However, for each problem a solution appears. Today and for many years many scientists have written about this subject and published articles for teachers of Polish language or literature abroad, trying to find solutions or teaching methods to make this practice less difficult. Books and textbooks are also written for students, which make it easier for teachers. It is true that teachers need to be able to know their audience and create a method around them to best disseminate knowledge as much as possible, but as soon as they project a method onto the students, nothing can stop the learning process, due to all the resources around them put in place to help the teaching process. The aim is to find a common thread steering the development that will guide students between language and literature, and a fast and dense learning method. On the other hand, students should try to progress and get used to the language and the culture as quickly as possible to understand the context in which they will have to progress. Then, they will be able to comprehend the socio-linguistic and socio-cultural behaviours of the country. Finally, they will be able to understand literature, history and will be able to properly and relevantly study Polish philology.

However, despite their status of foreigner, and for some novices to the language at the start, towards the end of their course, they are able to study in Poland the same subject as the native Poles. Of course, a lack of precision, certain forms of misunderstanding and difficulties always appear, but despite the obstacles and problems encountered, teachers and professors were able to guide students on a good path, and despite the rapidity of teaching and the amount of knowledge, students were able to progress to an advanced level of Polish philology. At the end of their university journey, students are fully aware of the customs of the country they have studied, they handle the language and cherish the culture, and most importantly they wholly master the literature. Afterwards many of them decide to stay in Poland to work or even to pursue a career in research at a higher level and to study even more in depth the poetic complexity of Poland and its philology.

To conclude, teaching Polish Philology abroad is a complex puzzle, but not impossible to solve. The task comes from the determination and the multicultural understanding between a foreign country and its culture in this case Poland, specialists who try to share and teach this culture, and a public receiving these teachings, willing to learn the culture. A dialogue must be created between the 3 parties, which is not easy to build, due to the differences of both countries on the sociolinguistic and cultural matters and barriers that exist between those parties. However, once the connection is created, nothing can disturb the linguistic, cultural, and mainly literary dissemination of knowledge, offering a unique and intercultural form of sharing, opening new doors to Poland.

Bibliography:

- Banach Małgorzata, Bucko Dominika, 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym na przykładzie języka polskiego jako obcego*, „Glottodydaktyka”, t. 19.
- Baran Marzena, 2015, *Dydaktyka kultury a podejście ukierunkowane na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (16).
- Carter Ronald, 1986, *Linguistic Models, Language and Literatures: Study Strategies in the Teaching of Literature to Foreign Students*, w: “Literature and language teaching”, Brumfit Ch., Carter R. (red.), Oxford University Press, s. 110-132.
- CEFR, 2001, *Common European framework of reference for language: learning, teaching, assessments*, Cambridge University Press.
- Chun Dorothy, Kern Richard, Smith Bryan, 2016, *Technology in Language Use, Language Teaching, and Language*, w: “The Modern Language Journal”, vol. 100, Supplement, s. 64-80.
- Czerkies Tamara, 2008, *Rozwijanie kompetencji literackiej – teksty prozatorskie na zajęciach języka polskiego jako obcego*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, Miódunka W., Seretny A. (red.), Kraków, s. 255-263.
- Cyzman Marzena, 2011, *Czego jeszcze nie wiemy o nauczaniu literatury polskiej?: tekst literacki na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, nr 4 (56), s. 91-101.
- Dakowska Maria, 2005, *Teaching English as a foreign language. A guide for professionals*, Warszawa.
- Gałań Beata, 2017, *La méthode d’enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*, Katowice.
- Garncarek Piotr, 1997, *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa.
- Gębał Przemysław, 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*, Kraków.

- Głowiński Michał, Okopień-Sławińska Aleksandra, Sławiński Janusz, 1967, *Zarys teorii literatury*, Warszawa.
- Gregory Josie, 2002, *Facilitation and facilitator style*, w: "The theory and practice of teaching", Peter J. (red.), London, s. 79-93.
- Jakobson Roman, 1987, *Language in Literature*, (ed.) by Krystyna Pomorska and Stephen Rudy, The Belknap Press of Harvard University press Cambridge, Massachusetts, London England.
- Jelonkiewicz Mirosław, 2008, *Film jako tekst kultury w komunikacji interkulturowej (wykorzystanie filmów w nauczaniu cudzoziemców wiedzy o Polsce i jej kulturze)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(2).
- Karcz Andrzej, 2014, *Littérature polonaise comme littérature étrangère et son enseignement*, w : *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, Centre de civilisation polonaise de l'Université Paris-Sorbonne et Centre d'enseignement de polonais langue étrangère Université de Varsovie.
- Kosch Natalie, 2019, *What role do electronic resources play in learning Polish as a foreign/second language? The results of a survey*, "Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców", Acta Universitatis Lodzianensis, vol. 26, Article 11.
- Kowalewski Jerzy, 2008, *Nauczanie kultury polskiej jako obcej – stan obecny: próba polemiki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(2), 159-175.
- Michułka Dorota, 2008, *Baśń jako tekst w nauczaniu obcokrajowców – „Waligóra i Wyrwidąb” Kazimierza Władysława Wójcickiego*, w: „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, Acta Universitatis Lodzianensis 16, s. 199-205.
- Miodunka Władysław T., 2010, *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, Kraków.
- Miodunka Władysław, 1985, *Recent changes in methods of teaching Polish as a foreign language*, Reed J. (przeł.) w: "The Polish Review", vol. 30, No. 4, s. 397-404.
- Miłosz Czesław, 1986, *Histoire de la littérature*, Paris, Fayard.
- Nuttall Christine, 1982, *Teaching reading skills in a foreign language*, Heinemann, Oxford.
- Seretny Anna, 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- Seretny Anna, 2013, *Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnej uczących się*, w: *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 3, Tambor J., Achtelek A. (red.), Katowice, s. 208-220.
- Słownik terminów literackich*, 1998, Sławiński J. (red.), Wrocław.
- Stankiewicz Katarzyna, Żurek Anna, 2011, *Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego*, Koutny I., Nowak P. (red.), w: „Język. Komunikacja. Informacja”, nr 6, s. 187-194.
- Szulc Aleksander, 1984, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa.
- Świstowska Małgorzata, 2009, *Obecność tekstów prozy polskiej po 1989 roku i strategie ich czytania w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Historicolitteraria IX.

Włodarczyk Hélène, 2014, *Mot d'ouverture: de la linguistique théorique à l'enseignement du polonais langue étrangère*, w: *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*, Centre de civilisation polonaise de l'Université Paris-Sorbonne et Centre d'enseignement de polonais langue étrangère Université de Varsovie.

O Autorce:

Yoana Ganowski jest studentką i kończy studia magisterskie na Wolnym Uniwersytecie w Brukseli (Université Libre de Bruxelles, ULB) oraz na Uniwersytecie Warszawskim. Studiuje filologię słowiańską, a dokładniej filologię polską i czeską.

Yoana Ganowski is a student and is completing her master's cycle at the Free University of Brussels (ULB) and at the University of Warsaw. She studies Slavic philology, more specifically Polish and Czech philologies.

Kandyd na Wyspach. O *Emigracji* Malcolma XD

Candide on the Islands. On "Emigracja" by Malcolm XD

Beata Gromadzka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
ORCID: 0000-0001-7085-5096

Abstract: The article is an attempt to situate the novel *Emigracja* by Malcolm XD, published in 2019, in the tradition of emigration literature and among the currents of contemporary Polish migration prose about Poles in the United Kingdom and Ireland. The novel continues the satirical and grotesque images of the fate of emigrants shown by Witold Gombrowicz and Sławomir Mrożek. *Emigration* is polemical towards contemporary migration literature that shows identity dilemmas in a culturally diverse reality, but its form, taken from internet genres, characterizes it.

Key words: emigration, migration, identity, autofiction, cypypasta

Streszczenie: Artykuł jest próbą usytuowania, wydanej w 2019 roku, powieści *Emigracja* Malcolma XD w tradycji literatury emigracyjnej i wśród nurtów współczesnej polskiej prozy migracyjnej o Polakach na Wyspach. Powieść kontynuuje satyryczno-groteskowe obrazy emigracyjnych losów ukazane przez Witolda Gombrowicza i Sławomira Mrożka. *Emigracja* jest polemiczna wobec współczesnej literatury migracyjnej ukazującej dylematy tożsamościowe w zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości, ale jej forma, przejęta z internetowych gatunków, jest dla niej charakterystyczna.

Słowa kluczowe: emigracja, migracja, tożsamość, autofikcja, cypypasta

Polska literatura jako symboliczna reprezentacja doświadczenia wychodźstwa jest rezultatem politycznych i historycznych uwarunkowań oraz pochodną przemian w utrwalonym w kulturze obrazie emigranta. Zespół tradycyjnych tematów tego nurtu ukonstytuował się w XIX wieku, w czasach Wielkiej Emigracji. Główne problemy obejmowały wtedy tragiczne skutki powstania listopadowego, dylematy emigrantów, dramat braku duchowego przywództwa, tęsknotę za krajem, patriotyzm. Na kształt polskiej literatury emigracyjnej w dużej mierze wpłynęły tragiczne doświadczenia XIX wieku, utrwalając w tradycji model biografii, zazwyczaj autora, narratora i bohatera jednocześnie, naznaczonej nostalgią oraz poczuciem samotności i utraty. Miejsce osiedlenia na wygnaniu jawiło się

w świadomości emigranta jako przestrzeń obcości, a jego najważniejszym imperatywem stało się dążenie do powrotu i wynikająca z tego niechęć, często ostentacyjnie demonstrowana, do zadomowienia się w kraju osiedlenia.

Kult cierpienia z powodu utraty ojczyzny oraz kreowanie fantazmatu kraju opuszczonego jako sublimacji wartości najwyższych utrwały w literaturze kolejne fale emigracji politycznych. W drugi etap literatura emigracyjna wkroczyła po II wojnie światowej. Bez zmian pozostała swoista topografia literacka, czyli podział na literaturę krajową i emigracyjną oraz na twórców krajowych i emigracyjnych. Podsumowanie tego tużpowojennego okresu jest trudne ze względu na jego niejednorodność oraz wewnętrzne skomplikowanie. Temat wychodźstwa podejmowany był przez pisarzy w sposób diametralnie różny. Spolaryzowani byli choćby w ocenie sytuacji emigranta na obczyźnie¹, czego dowodzą biografie oraz literackie świadectwa Czesława Miłosza, Witolda Gombrowicza, Sławomira Mrożka, Zygmunta Nowakowskiego, Józefa Wittlina. Zasadnicza zmiana co do rozumienia kategorii pojęciowej literatury emigracyjnej nastąpiła po roku 1989, kiedy podziały na literaturę oraz pisarzy emigracyjnych i krajowych stały się bezzasadne z powodu politycznych przemian² w Europie. Dyskusja tocząca się na temat dotychczasowej literatury emigracyjnej wśród badaczy i krytyków literackich była ożywiona i obfitowała w odmienne stanowiska. W rezultacie prowadziła do sprzecznych konstatacji, z jednej strony do utrwalenia rozpadu na „ojczyznę” i „obczyznę”, na pisarzy „stąd” i „stamtąd”, a z drugiej do całkowitego unieważnienia podziałów.

Po roku 2004, po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej, zmienił się charakter nie tylko polskich procesów migracyjnych. Choć nie ustały światowe konflikty, które skutkują kolejnymi falami uchodźców z zagrożonych regionów³, to decyzje o wyjeździe z kraju i osiedleniu się w nowym miejscu podyktowane są najczęściej innymi niż polityczne powodami.

Na początku XXI wieku krajobraz literatury emigracyjnej uległ zasadniczej zmianie. Przede wszystkim z tego powodu, że autorzy reprezentują pokolenie urodzone w roku 1980 i później, czyli generację, dla której dorastanie w czasach demokracji jest jedynym doświadczeniem. Dla współczesnych trzydziesto-, czterdziestolatków przemieszczanie się między krajami i kontynentami bywa wyłącznie sposobem na życie, na znalezienie ciekawej pracy, na zawarcie nowych znajomości. Literackie świadectwa losów pokolenia ukazują inne spojrzenie na sytuację opuszczenia kraju, znaczące zmiany zachodzą też w literaturze, która coraz częściej jest nazywana migracyjną⁴, dla podkreślenia aspektu mobilności. Tradycyjne tematy: pamięć kultury rodzimej, stosunek do kraju pochodzenia oraz osiedlenia, problem tożsamości i komunikacji, samoświadomość emigranta oraz jego

¹ Stępień M., 2007, *Wśród emigrantów*, Kraków.

² Mam na myśli pierwsze wolne wybory po upadku komunizmu i upadek muru berlińskiego.

³ Poza Białorusią, Afganistanem i Ukrainą; sytuacja polityczna po opanowaniu Afganistanu przez talibów może doprowadzić do powtórzenia kryzysu migracyjnego z 2015 roku, a wojna w Ukrainie ukazała aktualność tego tragicznego zjawiska.

⁴ Zob. monograficzny numer *Literatura migracyjna*, 2016, „Teksty Drugie”, nr 3.

postawa wobec sytuacji migracji i ludzi, wobec innych emigrantów, a także rdzennych mieszkańców pozostały aktualne, zmieniła się ich waga i wartościowanie. Nowe pisarstwo migrantów jest świadectwem generacji, dla której przemieszczanie się jest stylem życia, a opuszczenie rodzimego kraju nie budzi jedynie złych skojarzeń.

Główny temat wielu współczesnych utworów z tego nurtu stanowi codzienność emigracyjna oraz sposoby mierzenia się z nią, z rzadka artykułowana jest trauma z powodu wyjazdu. Emigracyjne/migracyjne „tu” i „teraz” to głównie potrzeba określenia się wobec kultury kraju osiedlenia. Wyzwaniem staje się zgłębienie różnic kulturowych. Własna kultura w kontakcie z kulturą kraju migracji wymaga zrozumienia, co zostaje osiągnięte drogą konfrontacji lub wymiany. Sytuacja osiedlenia w obcym kulturowo miejscu wymusza tłumaczenie innym swojej kultury oraz objaśnianie sobie kultury, a właściwie kultur obcych. Te procesy nie przebiegają bezkolizyjnie, ponieważ ani kultura migranta, ani kultura kraju osiedlenia nie są jednolite. Znalezienie miejsca w kraju osiedlenia jest konieczne do rozpoczęcia nowego życia.

Współczesny migrant funkcjonuje nie jako Polak odłączony od narodowej wspólnoty, ale przede wszystkim jako jednostka. Musi stworzyć siebie na nowo, jego tożsamość podlega przemianom pod wpływem życiowego doświadczenia. Własne „ja” spotyka i zderza się z „ja” Innych. Są nimi inni członkowie społeczności migrantów oraz ludność rdzenna. Migrant musi nazwać swoją Inność i ją zaakceptować w podobieństwie i różnicy. Tożsamość nie stanowi monolitu, jest negocjowaną nieustannie wielością dążeń, zbiorem doświadczeń, tworzy się w ciągle podejmowanym wysiłku dostosowania (Dąbrowski 2015, 401).

Jakie są konsekwencje opisanych wyżej przewartościowań i modyfikacji tematycznych dla współczesnej literatury polskiej, podejmującej temat migracji? Z omówionych powodów we współczesnej prozie migracyjnej ważniejszy jest aktualny moment biografii autora, narratora, bohatera, czyli przybycie do nowego kraju, niż opuszczenie kraju rodzimego. Silnie dawniej ewokowana tęsknota za ojczyzną straciła na znaczeniu, stała się fantazmatem z przeszłości, czasem kłopotliwym dla migranta i wstydliwie przemilczanym. Jego uwagę zaprzętają problemy codzienności: poszukiwanie pracy, trudności w porozumiewaniu się, szok kulturowy. To nowe wyzwania, które zastąpiły tęsknotę za ziemią rodzimą.

Codzienną egzystencję migranta odzwierciedla literatura pisana przez autorki i autorów, którzy najczęściej mają w swoich biografiiach doświadczenia migracyjne⁵. Ta tematyka stanowi dominantę w literaturze pisanej po polsku i angielsku przez Polaków migrujących do Wielkiej Brytanii i Irlandii. Autorkami i autorami powieści są młodzi Polacy, którzy przyglądają się z uwagą losom migranckim swoim i innych rodaków. Biografie

⁵ Zob. bibliografię na stronie projektu Polska literatura (e)migracyjna w Wielkiej Brytanii i Irlandii po roku 2004, <http://emigracja.uni.lodz.pl/pl/wyniki/> (dostęp: 13.08.2021).

literackich bohaterów ukazują rozmaite powody opuszczenia kraju: ciekawość, poszukiwanie nowych perspektyw, chęć wzbogacenia się, dążenie do życia w społeczeństwie kierującym się innymi wartościami niż w rodzimym kraju. Literackie reprezentacje doświadczeń migracyjnych ujawniają różne strategie spotkania z wielokulturowym światem kraju przyjmującego: od próby odtworzenia polskiego środowiska wokół siebie – polskie sklepy, polskie jedzenie, polscy znajomi – do wpasowania się lokalną społeczność, zwykle mocno etnicznie zróżnicowaną.

Bogaty zbiór utworów należących do współczesnego nurtu literatury migracyjnej⁶ odmiennego od tradycyjnych modeli emigracyjnego pisarstwa wymaga stworzenia nowych kategorii pojęciowych. W naukowym dyskursie zadomowiły się terminy: migracja, mobilność, nomadyczność, transnarodowość, hybrydyczność oraz tożsamość rozproszona (Dąbrowski 2015; 2016). Opisują one status współczesnego bohatera, narratora oraz twórcy literatury migracyjnej. Prowadzone analizy, liczne publikacje oraz realizowane projekty⁷ pozwoliły badaczom wyodrębnić i nazwać współczesne tendencje w pisarstwie migracyjnym⁸. Jedną z wielu właściwości nurtu jest oddanie głosu kobietom. Zazwyczaj bohaterki szukają dla siebie wolności od stereotypowo definiowanej kobiecości⁹ w nowym otoczeniu. Innym ważnym czynnikiem kształtującym tę literaturę jest rozwój Internetu, z możliwością publikowania i komentowania online. Wpływa to między innymi na język i formę tekstów¹⁰. Powieści migrantów wykazują podobieństwa do form internetowych wypowiedzi: blogów, czatów, felietonów, copypast¹¹.

Wśród utworów, będących odpowiedzią na tradycyjne dyskursy narodowe wypełnione historycznymi i tożsamościowymi konstruktami, silnie widoczny jest nurt groteskowy. Absurd i groteska odpowiadają postawie zadziwienia sytuacją emigranta w nowym świecie. Codziennosc ukazana jest w poetyce przerysowania i absurdu, bowiem tak najlepiej wyrazić można społeczno-kulturową konfuzję, której doświadcza migrant w kraju osiedlenia. Przykładem takiego spojrzenia na życie migracyjne jest powieść

⁶ Głównie rozwijający się w Wielkiej Brytanii.

⁷ Polska literatura (e)migracyjna w Wielkiej Brytanii i Irlandii po roku 2004, strona projektu: <http://emigracja.uni.lodz.pl/pl/> (dostęp: 09.08.2021).

⁸ Zob. np.: *Literatura utracona...*; *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, 2012, Gosk H. (red.), Kraków; *Druga płeć na wygnaniu: doświadczenie migracyjne w opowieściach powojennych pisarek polskich*, Kraków; *Czapliński P., Makarska R., Tomczok, M., (red.), 2013, Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku*, Katowice; *Dąbrowski M., 2016, Tekst międzykulturowy. O przemianach literatury emigracyjnej*, Warszawa.

Warto zwrócić uwagę na ważny nurt *non-fiction*. Po 2004 roku powstało wiele reportaży o migracji, np.: *M. Zaremba Bielawski, 2008, Polski hydraulik i inne opowiadania ze Szwecji*, Wołowiec; *Winicka E., 2014, Angole*, Wołowiec; *Wrotniak M., 2016, Tam mieszkam. Życie Polaków za granicą*, Warszawa; *Mikołajczyk P., 2020, No(r)way. Półdzienniki z emigracji*, Kraków. Jest to zjawisko zróżnicowane i obszerne, jego szczegółowa analiza wykracza poza problematykę artykułu, ale należy zauważyć obecność tego obszaru we współczesnej literaturze migracyjnej.

⁹ Nie jest to tendencja właściwa dla literatury migracyjnej, daje się zauważyć niezależnie od tematyki.

¹⁰ *Kosmalska J., 2016, Twórczość Polaków na Wyspach Brytyjskich. Transnarodowy zwrot w polskiej literaturze*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 165-186.

¹¹ Mam tu na myśli tekst przypominający opowiadanie rozpowszechniany w Internecie, zwykle humorystyczne, którego nazwa pochodzi od angielskich słów *copy* i *paste*.

Piotra Czerwińskiego *Przebiegum życiae*. Akcja powieści toczy się w Irlandii, a jej bohaterowie, pochodzący z Warszawy – Konrad i starszy od niego o kilkanaście lat Gustaw – próbują bez sukcesu ułożyć sobie życie w Dublinie. Krytycznemu spojrzeniu na kulturę kraju przyjmującego towarzyszy negatywna ocena innych Polaków migrantów: prymitywnych, ksenofobicznych i zawistnych. To ci ostatni, wraz z rzeszą innych przybyszów z wielu miejsc świata, są tłem dla ukazania osaczającej i upadającej migranckiej codzienności. Bezsens podejmowanych prób wydobywania się z marazmu i poczucie podrzędności podkreśla język, stanowiący mieszankę polsko-angielską, dobrze oddającą skomplikowaną sytuację narratora powieści.

Para bohaterów w migranckim piekle z *Przebiegum życiae* przywodzi na myśl *Emigrantów*, dramat Sławomira Mrożka z 1974 roku. Dwaj bohaterowie utworu Mrożka, intelektualista AA i gastarbeiter XX, przeżywają emigracyjny dramat osamotnienia jako konsekwencję własnych wyborów życiowych. Są skazani na siebie na obczyźnie i choć krzywdzą się wzajemnie, i nie mogą się porozumieć, nie potrafią bez siebie egzystować, są jak dwie strony natury człowieka. Wiodą spór o racje i wartości, które są nie do pogodzenia, a sytuacja opuszczenia kraju jeszcze bardziej ujawnia ich obcość wobec siebie i innych. XX pracuje jako robotnik, by zarobić, zdobyć pieniądze i móc wrócić do kraju. Napędza go marzenie o powrocie i możliwości odreagowania czasu upokorzeń i biedy: „Czy ja tu jestem po to, żeby mieć wakacje? Ja tu jestem, żeby zarabiać. Ja będę miał wakacje, kiedy wrócę. Cały tydzień. Położę się w sady na kocu i będę spał. Palcem nie kiwnę” (Mrożek 1975, 113). AA, emigrant polityczny, nieustannie stawia XX niewygodne pytania o sens i możliwość powrotu: „XX: Ja tu nie zostanę. AA: Zostaniesz, zostaniesz, choć jeszcze o tym nie wiesz. XX: Ja chcę wrócić. AA: Oczywiście, że chcesz. Ja ci wierzę. Przecież po to tu jesteś, żeby wrócić. Powrót to jedyna racja twojego życia” (Mrożek 1975, 133). W zakończeniu jednoaktówki doprowadzony do rozpacz XX chce popełnić samobójstwo, jego ratunkiem okazuje się AA, ale i on ostatecznie poddaje się rozpacz, niezdolny do napisania książki, skazany na tymczasowość, dręczony strachem i upokorzony. Obaj marzą o wolności, jeden o finansowej, drugi o osobistej i politycznej, ale żadna z nich nie jest osiągalna. Emigranci ze sztuki Mrożka to synteza losu Polaków na obczyźnie po wojnie. Dramat jest artystyczną ekspresją doświadczeń autora, który w 1963 roku opuścił Polskę i przebywał poza krajem przez kilkadziesiąt lat. Ich dialog jest sporem Mrożka artysty z samym sobą oraz wizerunkiem wielu Polaków-emigrantów, a punktem odniesienia rzeczywistość PRL-u.

Pięćdziesiąt lat później, w 2019 roku, powstała powieść *Emigracja* Malcolma XD. Autor jest znany głównie z Internetu, mimo że prowadzi stronę internetową: www.malcolmxd.pl oraz konto na FB, nie ujawnia swojej tożsamości. Tytuł powieści odwołuje się do zbiorowych wyobrażeń o tradycyjnej literaturze emigracyjnej z romantycznym rodowodem, sugeruje

syntezę polskiego emigracyjnego losu, nawiązując tytułem do *Emigrantów* Mrożka i do zjawiska Wielkiej Emigracji.

Czytelnik, wbrew tytułowej zapowiedzi, otrzymuje powieść przewrotną i zaskakującą, która operuje hiperbolą i karykaturą, ponieważ tytułowa *emigracja* to ledwie kilkumiesięczny pobyt bohatera w Wielkiej Brytanii po ukończeniu szkoły średniej. Na próżno doszukiwać się w przygodach bohatera wielkiej narodowej problematyki. Mamy raczej do czynienia z groteskowo przejawionym obrazem współczesnej migracji zarobkowej Polaków na Wyspy. Choć nie da się zaprzeczyć, że absurd sytuacji i zdarzeń obnaża bezlitośnie zjawiska migracyjnej rzeczywistości i pozostawia gorzkość, a zza komicznych perypetii wyziera bylejakość i miałość egzystencji współczesnego migranta, dla którego marzenie o wolności AA z dramatu Mrożka jest pustym hasłem.

Emigrację i jej kontynuację *Edukację* łączy postać bohatera, jednocześnie narratora historii. Interesująca jest kolejność ukazywania etapów życia, bowiem emigracja jest krótkim epizodem poprzedzającym edukację, czyli czasu, kiedy bohater ima się a to studiowania bez sukcesów, a to rozmaitych handlowych przedsięwzięć z góry skazanych na porażkę.

Malcolma poznajemy jako dziewiętnastolatka po maturze w dwóch pierwszych rozdziałach *Emigracji*: *10 000-19 000* i *Dwa słowa o mnie*. Ich tematami jest rodowód bohatera oraz rodzima okolica, rodzaj krainy dzieciństwa. To niewielkie miasteczko, opisywane w zestawieniach liczbą mieszkańców. Miejsce równie bezimienne jak sam bohater, co podkreśla ciąg liczb z rocznika statystycznego użyty zamiast nazwy. W drugim rozdziale *Dwa słowa o mnie* bohater wygłasza autoprezentację: „Wypadałoby, żebym z dwa słowa powiedział o sobie, żebyście czytali to, co mam do napisania”¹², uzasadniając przewrotnie jej potrzebę:

Mnie to czasem wkurwia, jak w książce o narratorsze nic nie wiadomo i jest jakimś widmem, co wszędzie jest i wszystko wie, a nikt go nie widzi, bo to w końcu też człowiek, ma swoje poglądy, przywary i inne cechy, które uczciwie jest wymienić, żeby czytelnik wiedział, czego może się spodziewać (MXD, 19).

Z jednej strony widoczne jest dążenie do zdystansowania się od powieściowego Malcolma, nazwanego tu narratorem, a z drugiej, autor powieści podpisuje się jako Malcolm XD. Można założyć, że mamy do czynienia z rodzajem autofikcji¹³ charakterystycznej dla kultury Internetu. Środowisko Sieci, w którym funkcjonuje autor tekstu, cechuje się autokreacją i ostentacyjnym ekshibicjonizmem. Autofikcja praktycznie nie ma granic, stanowi mieszankę fikcji, autentyzmu, autokreacji i stylizacji. Podobnie jest w *Emigracji*. Narcystyczne *ja* znajduje się w powieści na pierwszym planie, autor-narrator-bohater w jednej postaci tworzy opowieść o sobie, a właściwie swoje o sobie wyobrażenie. Opowieść napędzana jest niepohamowaną

¹² Malcolm XD, 2019, *Emigracja*, Warszawa, s. 19. Dalsze cytaty oznaczam skrótem MXD i podaję numer strony

¹³ Autofikcja jest uznawana za odmianę gatunkową autobiografii, zob.: Turczyn A., 2007, *Autofikcja, czyli autobiografia psychopolifoniczna*, „Teksty Drugie”, nr 1-2, s. 204-211.

pasją opowiadania siebie sobie i siebie światu, choć trudno rozstrzygnąć, na ile szczerze, a na ile jest to autokreacja. Ważniejszy jest żywioł opowieści, żart, nagły zwrot akcji, spiętrzenie absurdu, bo o świecie przeżyć samego bohatera dowiadujemy się niewiele. Niby opowieść nosi znamiona autentyzmu, przekonuje wiarygodnymi obserwacjami, ale z drugiej strony po jej lekturze czytelnik niewiele dowiaduje się o Malcolmie; chyba że niewiele jest do powiedzenia, bo przerwienie uwagi na świat i innych maskuje rozproszenie oraz brak pewności siebie. Można też założyć, że autor kreacją małomiasteczkowego prostaczka, swoistego Kandyda, zasłania swoje rzeczywiste pochodzenie i poglądy, drwiąc z czytelnika i jego łatwowierności.

Utwór zaczyna się słowami:

Pierwsze 19 lat mojego życia spędziłem w jednym z miejsc, które Główny Urząd Statystyczny określa jako miasta o liczbie ludności 10 000 – 19 999. Nie będę podawał jego nazwy, bo moje miasto nie jest znane prawie z niczego, więc i tak nic ona wam nie powie (MXD, 9).

Obraz prowincji jest ukazany z ironicznym dystansem. Ambicje władarzy, którzy walczą między sobą o turystyczne atrakcje przy użyciu szantażu i politycznych wpływów, burmistrz ogłaszający miasteczko stolicą agrestu, by zadośćuczynić *žadaniom* miejscowego biznesmena, wszystko to składa się na satyryczny obraz Polski powiatowej po transformacji. Miejsce dorastania bohatera jest przestrzenią bez właściwości wyznaczoną przez elementy małomiasteczkowego pejzażu: rynek, park, dom kultury, kościół i synagoga, której istnienie jest ukrywane przez władze jako niewygodne dla miasta. Miejsce nie jest aksjologicznie nacechowane, bohater bez trudu wpasowuje się w świat nijaki i w społeczność pozbawioną ambicji. Nie buntuje się przeciwko brakowi perspektyw, nie razi go banał prowincjonalnego życia. Daje się nieść nurtowi małomiasteczkowej egzystencji, mimo przełomowego w końcu momentu w życiu:

Pomiędzy maturą a rozpoczęciem edukacji wyższej w stolicy, na którą miałem nadzieję, miały jednak minąć 4 miesiące, czyli tak zwane najdłuższe wakacje w życiu, bo matury skończyliśmy w maju, a studia zaczynają się w październiku. O ile to okres wyjątkowy, jak sama nazwa wskazuje, to nie można powiedzieć, że bym ja lub moi rówieśnicy – maturzyści zagospodarowali go w jakiś sposób wyjątkowy jak na standardy miejscowości o liczbie ludności 10 000-19 999 (MXD, 25).

Malcolm, mimo że nie zgłasza pretensji do losu, ma świadomość, że znalazł się w terytorialnej pustce i biograficznej próżni:

Tak przedstawiają się w mojej rodzinnej miejscowości opcje rekreacyjne. Jeżeli dodamy do tego, że po zakończeniu liceum moje możliwości rozwoju zawodowego obejmowały pracę na farmie agrestu, pracę w supermarkecie lub staż u matki w domu kultury za 350 złotych na miesiąc, to nie zdziwi was chyba, że mając 19 lat i zdaną maturę, postanowiłem złożyć papiery na studia do Warszawy (MXD, 17).

Swoje dotychczasowe życie bohater określa jako *przeciętne łamane przez normalne* (MXD, 7) i nie pomyślałby o wyjeździe za granicę, gdyby nie chęć

zarobienia pieniędzy na rozrywki w Warszawie oraz niefortunne okoliczności, które sprowadziły na niego i przyjaciela Stomila ostracyzm towarzyski.

Krótkie scenki składające się na *Emigrację* skupione są wokół obserwacji zachowania napotkanych po drodze rodaków i migrantów różnych narodowości, próbujących za wszelką cenę utrzymać się w Londynie. Powieść jest złożona z krótkich opowiadań, których źródłem są *copypasty* internetowe. Malcolm XD znany jest w Sieci jako ich autor¹⁴. Gatunek jest stosunkowo nowy, ale już obecny w kulturze internetowej (Kurcwald 2015, 71-80), zbiory *copypast* wydawane są nawet w tradycyjnej formie książkowej¹⁵. Forma satyrycznego opowiadania na aktualne tematy pisanego w pierwszej osobie oraz umieszczanego w Internecie do kopiowania, dopisywania i rozsyłania jest podstawą rozdziałów *Emigracji*. Są one osobnymi gawędami na temat kolejnych przygód bohatera. Tytuły, np.: *Autokar, Tir, Kamper, Victoria Station, Roman i śmietnik historii, Squat, Riksza, Krąg Dialogu, Sejf, Nowy flat, Współlokatorzy, Hackney, No-go-go-go, Palec, Carlos, Farma kapusty, Pole, Jak trzy razy stracić majątek, Slowford, Pogrom, Z lewej na prawą, z prawej na lewą*, zapowiadają etapy drogi, pełne kolejnych wzlotów i upadków bohatera. Całość układa się w trzy wiązki fabularne, z których najobszerniejsza jest komunikacyjna; ukazuje przygody Malcolma w drodze. Środki transportu, którymi się przemieszcza w rezultacie zbiegów okoliczności i szczęśliwych zwrotów akcji: *Autobus, Tir, Kamper, Riksza*, dają okazję do sportretowania mikrospołeczności (wyjeżdżających za granicę za pracą Polaków, międzynarodowej grupy kierowców tirów, wielokulturowej grupy rikszarzy londyńskich). Opowieści o towarzyszach podróży zdradzają zmysł obserwacji i umiejętność trafnej charakterystyki mechanizmów, które spajają przygodnych ludzi. To zabawne scenki o początkowo obcej sobie grupie, która w czasie wspólnej podróży zamienia się w doskonale funkcjonującą wspólnotę. Jak zauważa narrator:

We wszystkich sytuacjach podróży jest tak, że losowi ludzie zgromadzeni w przestrzeni podróży rozkręcają się powoli. Najpierw każdy siedzi na swoim miejscu i nic nie mówi, ewentualnie tylko do swojej rodziny czy znajomych, i to też najczęściej ściszone głośnie (...). Potem następuje moment przesilenia, zazwyczaj spowodowany jakimś czynnikiem zewnętrznym (MXD, 35).

Połączeni komunikacyjną niedolą pasażerowie zatłoczonego autokaru do Londynu snują nostalgiczne wspomnienia o starych dobrych czasach: „I wtedy już wszyscy zaczęli opowiadać, jak to kiedyś było. A było naprawdę wspaniale. I brzmiało to nie jakby mówili o 5 latach wstecz, tylko o Polsce przed rozbiorami” (MXD, 36). Autor drwi z klisz narodowej wyobraźni, swobodnie operuje stereotypowymi symbolami polskości: husarską fantazją, sielską scenerią, szlachecką gościnnością. Rozmowom rodaków o wyjątkowych sukcesach zawodowych i zarobionych bajątkowych sumach towarzyszą

¹⁴ Najsłynniejsza *pasta* (*copypasta*) tego autora nosi tytuł *Mój stary to fanatyk wędkarstwa*, <https://booklips.pl/czytelnia/opowiadania/moj-stary-to-fanatyk-wedkarstwa-przeczytaj-kultowa-paste-malcolma-xd-ktora-znajdziesz-w-ksiazce-pastrami/> (dostęp: 01.09. 2021).

¹⁵ Malcolm XD, 2019, *Pastrami*, Warszawa.

dźwięki otwieranych puszek z piwem i odkręcanych półlitrowek. Kolejną fazą pogłębiającego się porozumienia są przestrogi, których udzielają przygodni towarzysze podróży młodemu podróżnikowi: Malcolmowi i Stomilowi –

Minęliśmy granicę niemiecką i dopiero jak w rozmowie wyszło, że ja i Stomil jedziemy do UK po raz pierwszy, to pasażerowie wokół nas zaczęli robić UUUUU, UUUU TO NIEDOBRZE CHŁOPAKI UUUU i opowiadać o wszystkich nieszczęściach, które mogą się nam na obczyźnie przytrafić. Ten typ od kaca i plastikowych kubeczków przypieczętował listę potencjalnych krzywd słowami W ANGLII TO ŻADNEMU POLAKOWI NIE WIERZCIE W ANI JEDNO SŁOWO (MXD, 38-39).

Co okazuje się samospełniającą się przepowiednią, ponieważ kiedy Malcolm spotyka w Anglii Polaków, ci rzadko i niechętnie dzielą się czymkolwiek i nie pomagają w kłopotach. To odwrotność utrwalonych w tradycji obrazów duchowej więzi Polaków na emigracji.

Rozdziały podróżne przeplatane są epizodami o miejscach. Podróż i poszukiwanie mieszkania to dwa podstawowe problemy migranta. Ilustruje to dwie strony emigracyjnego losu: z jednej strony mobilność i łatwość przemierzania szlaków przetartych przez nomadyczne plemię migrantów, skłonność do tworzenia chwilowych społeczności, okazja do spotkań w drodze i wymiany doświadczeń, a z drugiej potrzeba miejsca, bezpiecznego azylu, żłudy zadomowienia. Malcolm, śladami Stomila, dociera do londyńskiej Victoria Station, mekki wszystkich migrujących na Wyspy Polaków. Ta część powieści złożona z rozdziałów 10 000 – 19 999, *Victoria Station*, *Squat*, *Nowy flat*, *Hackney*, *Farma kapusty* poświęcona jest poszukiwaniom oraz utratom tymczasowego lokum i składa się na wiązkę przestrzenną. Wędrujemy przez codzienność migrantów: przez śmietniki, nory, spelunki, squaty. Wszystkie te pozbawione właściwości, ponure i nędzne miejsca, zamieszkiwane są przez przedstawicieli różnych narodowości złączonych migranckim losem. Położone w oddalonych dzielnicach i otoczone złą sławą kumulują patologię i biedę. Bohaterowie nie tracą jednak animuszu, nawet kiedy muszą salwować się ucieczką z mieszkania Krystiana, krewnego Malcolma, po pijackiej awanturze. Przez żartobliwe robinsonady, sceny przypominające filmowe gagi przezierny obraz życia na społecznym dnie, którego symbolem jest londyńska dzielnica Hackney. Dzielnica uznawana jest za jedną z najbardziej niebezpiecznych w mieście:

To zdarzenie było znamienne dla całej sytuacji na Hackney. Owszem, co drugi dzień w gazetach na pierwszej stronie pisali, że jakiś typek dostał u nas na dzielni nożem, ale z moich obserwacji wynikało, że rzadko dostawał za darmo (MXD, 157).

Mimo wytężonej pracy bohaterom nie udaje się pozostać w Londynie i wyjeżdżają na prowincję, na farmę kapusty:

No to dzwoniemy dalej po ogłoszeniach z neta, tym razem jednak poza Londynem, bardziej w głąb kraju. Trochę późno już było i w dodatku sobota, więc prawie nikt nie odbierał, aż w końcu cudem dobiliśmy się do ogłoszenia pod zachęcającym tytułem DO PRACY W ROLNICTWIE BEZ KWALIFIKACJI. Odbiera jakaś Polka, my

mówimy, że jesteśmy ludźmi szukającymi pracy, ona mówi, że dobrze się składa, bo u nich praca szuka człowieka. Szuka go konkretnie do pracy na farmie kapusty (MXD, 182).

Opuszczenie Londynu i wyjazd na prowincję domyka migracyjny epizod bohatera. Na farmie spotyka kolejną migracyjną społeczność pariasów: Polaków, Portugalczyków, Hiszpanów, Rumunów i Bułgarów, nieznających języka, ciężko pracujących przez cały dzień, mieszkających w podłych warunkach:

Przeciętny dzień pracy na kapuście wyglądał tak, że wstawało się o 6 rano, jadło śniadanie, ogarniało, a potem o 7 spotykało się ze swoim gangiem koło magazynu. Jak byli wszyscy, to robiło się kolejno odlicz, aby ten fakt znalazł potwierdzenie matematyczne, a potem jechało w pole. Chwila gadki, jak traktorzysta sprawdzał maszyny, jak wszystko było ok, to załączał silnik i do roboty. Żeby nie było wątpliwości, zbieranie kapusty to ZAJEBIŚCIE ciężka praca (MXD, 205).

Symbolicznie migracyjny los Malcolma kończy powrót na prowincję, z której chciał się wyrwać. Małe miasteczka są wszędzie takie same, konstatuje bohater:

Jednym słowem w tym angielskim mieście było tak chujowo jak w moim rodzinnym mieście 10 000 - 19 999 mieszkańców. Jeden większy supermarket, trzy restauracje (pizza, burger, kebab), trzy sklepy monopolowe, trochę młodzieży pozbawionej perspektyw i sporo starszych ludzi wspominających, że KIEDYŚ TO BYŁO (MXD, 219).

Każde z miejsc bohaterowie opuszczają w pośpiechu, w tragikomicznych okolicznościach: w wyniku bójki w nielegalnie zajmowanym mieszkaniu, po oskarżeniu o chęć obrabowania squatu, po kradzieży jednemu z nich cennej karty komunikacyjnej Oyster oraz po pożarze na farmie kapusty. Historia zatacza koło, ponieważ bohater, tak jak przyjechał do Anglii kamperem z parą przedsiębiorczych Romów z Polski, Wano i Szukim, tak samo z nimi powraca. Sama scena wyjazdu, a właściwie ucieczki z Anglii, zbudowana jest na stereotypie narodowościowym dotyczącym Romów:

Dobiegamy do swojego holendra, a tam nie wiadomo skąd wziął się Szuki i od razu do nas z mordą, czy my nie widzimy, co się dzieje, i żebyśmy łapali co się da z naszych rzeczy i spierdalali. Ja w rozpaczy pytam SZUKI, ALE GDZIE SPIERDALALI?! A ZNASZ TAKIE POWIEDZENIE; KOWAL UKRADŁ, A CYGANA POWIESILI? NO ZNAM. No to ono nie wzięło się znikąd. Tak jak tutaj to się każdy pogrom zaczyna i za chwilę na pewno wyjdzie tak, że wszystko jest winą jego i Wano, więc oni właśnie w tym momencie biorą swojego kampera i spierdalają do Polski, a jak nam życie miłe, to powinniśmy z nimi (MXD, 232-233).

Bohaterowie traktują to jako oczywistość, że stereotypami nie ma co walczyć, one i tak zwyciężą. Stereotyp jest główną strukturą wyobrażeniową powieści. Najsilniej ujawnia się mechanizm ich wytwarzania i powielania w trzeciej warstwie fabularnej powieści. Na trzecią wiązkę przygód bohatera składają się spotkania z ludźmi, głównie innymi migrantami.

Bohaterowie rozdziałów: *Krąg Dialogu*, *Współlokatorzy*, *No-go go-go*, *Jak trzy razy stracić majątek*, *Pogrom* reprezentują bogatą galerię portretów napotkanych w drodze dziwaków. Wizerunki kreślone są karykaturalnie. Przed oczyma czytelnika przewija się barwny zbiór rozmaitych postaci: tiriowiec Zbyszek, Romowie Wano i Szuki, kryminalista Roman, podstarzały, angielski hippis, pakistański riksarz, lubieżny Czech, wyzwolone Szwedki itp. Wizerunki nie wykraczają poza stereotypy etniczne, ich doprowadzone do absurdu spiętrzenie unieważnia w istocie siłę ich oddziaływania, a przede wszystkim je obśmiewa. Wyzwalający śmiech to największa zaleta powieści i obrona przed uderzaniem w poważny ton. Nie można powiedzieć, że bohater nie jest świadom dyskryminującej i wykluczającej mocy stereotypów, ponieważ sygnalizuje swoją wiedzę, nadając jednemu z rozdziałów tytuł *Pogrom* i opisując gang, który działał na farmie:

Gdyby bracia Tokarowie żyli w czasie drugiej wojny, to zajmowaliby się zawodowo sprzedawaniem hitlerowcom Żydów za wódkę. Gdyby żyli za komuny, to zajmowaliby się palowaniem internowanych solidarnościowców za wódkę. Jako że żyli na początku XXI wieku w UK, to zajmowali się wymuszaniem pieniędzy na wódkę od rodaków z farmy (MXD, 224).

Przyjęta przez Malcolma XD strategia artystyczna – można założyć, że chodzi tu o rodzaj gry podejmowanej z odbiorcą – polega na rozbrajaniu poważnych sytuacji i zdarzeń śmiechem, który przypomina śmiech rozładowujący grozę ojcobójstwa z zakończenia *Trans-Atlantyku* Witolda Gombrowicza:

Aż tu znowu to ten, to tamten, najprzód jeden, potem drugi, a już trzech, czterech, już pięciu Buch, Buch śmiechem Buchają, Wybuchają, w ramiona się biorą, Zataczają, to cienko, to grubo razem się Miotają i już jeden drugiego, jeden z drugim ale Buch buch oj Ryczą, Ryczą, aż chyba Buchają. I dopiroż od Śmiechu, do Śmiechu, Śmiechem Buch, Śmiechem bach, buch, buch Buchają! ...¹⁶.

Jeśli powstawaniu stereotypów nie można się przeciwstawić, to może właściwym wyjściem jest ich wydrwienie? Można by zarzucić autorowi ucieczkę od poważnej problematyki i unikanie trudnych tematów, ale w istocie komizm przygód Malcolma jest rodzajem obrony przed okrucieństwem świata. W pewnym sensie Gombrowicz patronuje Malcolmowi XD. W stosunku bohatera do polskości pobrzmiewa znany z *Trans-Atlantyku* obraz polskich kompleksów oraz dylematów tożsamościowych:

A po co tobie Polakiem być?... takiż to rozkoszny był dotąd los Polaków? Nie obrzydłaż tobie polskość twoja? Nie dość tobie Męki? Nie dość odwiecznego Umęczenia, Udręczenia? A toż dzisiaj znowuż wam skórę łoją! Tak to przy skórze swojej się upierasz? (*Trans-Atlantyk*, 64).

Witold Gombrowicz w swojej powieści odsłania i demaskuje archetypy polskiej kultury i stereotypowe wyobrażenia ukształtowane przez

¹⁶ Gombrowicz W., 1998, *Trans-Atlantyk*, Kraków, s. 128.

romantyzm. Bohater *Emigracji* w czasie pobytu w Londynie odbywa słowny pojedynek z Anglikiem na stereotypy historyczne:

To ja mu mówię hola, hola, biały człowiek białemu człowiekowi nierówny, my tu jesteśmy z Europy może i Środkowo, ale jednak Wschodniej i my żadnych ludzi w Azji ani Afryce, ani Ameryce nie kolonizowaliśmy, tylko nas kolonizowali. A on pyta TAK? A NIBY JAK? Całe życie kurwa byłem przygotowany na nadejście tego momentu. Jadę mu od razu z grubej rury, wszystkimi nieszczęściami dziejowymi, które spadły na Polskę, Po pierwsze, że kolonializm kulturowy na przykładzie tych dzieci z Wrześni, co protestowały przeciwko germanizacji. Po drugie niewolnictwo na Sybirze albo na robotach przymusowych u bauera, gdzie się jechało z łapanek ulicznych. Po trzecie fizyczna eksterminacja elit na przykładzie profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego i Katynia. Po czwarte kurwa segregacja rasowa, jak w czasie wojny na przodzie tramwaju i w parkach było NUR FÜR DEUTSCHE (...). Taką tyradę pocisnąłem, że obie Szwedki się centralnie popłakały (MXD, 125).

Scena przypomina wystąpienie innego emigranta, narratora *Monizy Clavier* Sławomira Mrożka¹⁷:

O tu! – krzyknąłem, szeroko otwierając jamę ustną i wskazując palcem na zęby trzonowe. – O, tu, wybili, panie, za wolność wybili! Nastąpiło zamieszanie. Ucichli, patrzyli na mnie, nie mogąc zrozumieć, o co mi chodzi. A przecież chciałem tylko uprzytomnić im w sposób jasny i przystępny, niejako pogładowy, cierpienia mojego narodu. To, że najwidoczniej nie doceniali martyrologii, bardzo mnie rozgniewało (Mrozek 1975, 361).

Bohater Mrożka zostaje zignorowany przez towarzystwo z wyższych sfer, Malcolm wysłuchany z szacunkiem przez wielonarodowe środowisko wolnych od hermetyzmu migrantów. Uznanie i posłuch są rezultatami doświadczenia upodrzednienia wspólnego dla całej społeczności migracyjnej. Wieloetniczna kultura otaczająca migranta paradoksalnie sprzyja rozwojowi poczucia narodowej przynależności. Pozornie Malcolm to kosmopolita, pozbawiony sentymentów współczesny globtroter świetnie funkcjonujący poza ojczyzną, ale na krótko wpisuje się w narodowy dyskurs. Do jakiego świata należy bohater? Mimo że dryfuje bezpiecznie i omija migracyjne rafy bez większego trudu, to jednak wraca do Polski:

My ze Stomilem pojechaliliśmy do Warszawy, gdzie miał czekać nas dalszy ciąg wchodzenia w dorosłość (MXD, 237).

Powodem było poczucie gorszości i upodrzednienia: (...) szanowany czułem się raczej mało. Nie chodzi o to, że ktoś za mną krzyczał, że Polaki wypierdalać do Polski, bo tak raczej nie było. Bardziej o świadomość, że we wspaniałym mieście Londyn bankierzy robią swoją bankowość, artyści wystawy w galerii Tate Modern, synowie rosyjskich oligarchów jeżdżą lamborghini, a stara arystokracja angielska sobie siedzi w swoich pałacach i przez okno patrzy na to wszystko z wyższością – w przenośni i dosłownie, bo pewnie siedzą w wieżach tych pałaców, bo z definicji wieże buduje się po to, żeby było wyżej. Ja natomiast byłem na samym dole tej drabiny, która nie miała pierwszych 10 szczebli, bo możliwości miałem raczej nikłe (MXD, 172).

¹⁷ Mrozek S., 1975, *Moniza Clavier*, w: *Wybór dramatów i opowiadań*, Kraków, s. 345-396.

Przytoczony monolog o przeżywanych upokorzeniach sprowokowany jest radością z powodu przydzielenie Malcolmowi krzesła w pracowniczym budynku socjalnym w klubie go-go. Może to budzić podejrzenie o kolejną drwinę z czytelnika, ale słowa bohatera są rezultatem namysłu nad sytuacją migranta, bo jak sam przyznaje, uświadomił sobie hermetyczność układu po jakimś czasie, po powrocie do kraju. Częstym tematem rozmyślań jest porównywanie Polski do Anglii, a ich rezultatem przeświadczenie, że nie ma różnic: i „tam”, i „tu” są podłe dzielnice, miasteczka bez perspektyw, hermetyczne układy. Nie ma „lepszego życia”, „lepszego startu”, problemy codzienności są podobne. Narrator ma 19 lat, ale jest sceptyczny wobec przyszłości i ostrożny w prognozach, raczej widzi się po stronie przegranych. To dość pesymistyczny obraz jednostki, a właściwie całej generacji dwudziestoletnich przegranych, którzy unoszą się na falach życia.

Można odczytywać *Emigrację* jako rodzaj paraboli współczesności. Wędrowka głównego bohatera wystylizowanego na człowieka naiwnego i nieuczonego przypomina *Kandyda* Woltera, osiemnastowieczną powiastkę filozoficzną. W *Emigracji*, podobnie jak w tym oświeceniowym utworze, schematyczna i epizodyczna fabuła jest społeczną satyrą na mechanizmy funkcjonowania rzeczywistości XXI wieku. Wyjazd bohatera wraz z przyjacielem do Wielkiej Brytanii ma charakter powszechnej po 2004 roku migracji zarobkowej, ale z założenia jest tymczasowy i nieobarczony żadnymi dramatycznymi wyborami. Decyzja zostaje podjęta pod wpływem wiadomości zasłyszanych w telewizji i rodzinnych opowieści o możliwościach dorobienia się. Malcolm i Stomil podążają drogą wytyczoną przez rzeszę gasterbeiterów: najtańszym autobusem, okazją, do mekki wszystkich migrantów – Victorii Station, potem najmroczniejszymi zaułkami Londynu, w grupie innych poszukujących szczęścia i pieniędzy przedstawicieli wszystkich nacji.

Powieść Malcolma XD wpisuje się w tradycję satyryczno-groteskowej literatury emigracyjnej, w pisarstwo Witolda Gombrowicza i Sławomira Mrożka. Jest kontynuacją modelu prozy pełnej dystansu wobec własnego narodu i kraju przyjmującego. Bohater przygląda się z ironią utrwalanym i kultywowanym narodowym rytuałom i stereotypom. Drwi z własnych prób wyrwania się z jednego środowiska i pogrążania w kolejnym układzie. Jest inny niż bohaterowie współczesnej polskiej literatury zaangażowanej w migracyjne dylematy tożsamościowe, choć w ocenie świata bliski krytycyzmowi narratora *Przebiegum życiae*.

Obecność literackiego dyskursu o emigracji/migracji w szkole wydaje się bezdyskusyjna szczególnie w świetle wydarzeń gospodarczych, ekonomicznych i politycznych ostatnich lat. Dominujący nurt tradycyjnej literatury emigracyjnej skoncentrowany wokół wychodźstwa popowstaniowego w XIX wieku wymaga uzupełnienia o spojrzenie krytyczne na środowisko emigracyjne (Witold Gombrowicz i Sławomir Mrożek) oraz o XXI-wieczne obrazy migrantów, jak choćby te ukazane w *Emigracji* Malcolma XD.

Bibliografia:

- Czerwiński Piotr, 2009, *Przebiegum życiae*, Warszawa.
- Dąbrowski Mieczysław, 2015, *Współczesna literatura emigracyjna/migracyjna: rewizja pojęć analitycznych*, „Rocznik Komparatystyczny”, nr 6, s. 395-411.
- Dąbrowski Mieczysław, 2016, *Tekst międzykulturowy. O przemianach literatury emigracyjnej*, Warszawa.
- Kurcwald Michał, 2015, *Copypasta – na granicach literatury, grup społecznych i dyscyplin badawczych*, w: *Literatura na granicach. Monografia naukowa*, Kuchowicz K. (red.), Kraków, s. 71-80.
- Literatura utracona, poszukiwana czy odzyskana: wokół problemów emigracji: studia i szkice*, 2003, Andres Z., Wolski J. (red.), Rzeszów.
- Malcolm XD, 2019, *Emigracja*, Warszawa.
- Mrożek Sławomir, 1975, *Emigranci*, w: *Utwory sceniczne nowe*, Kraków, s. 80-142.
- Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, 2012, Gosk H. (red.), Kraków.

O Autorce:

Beata Gromadzka – prof. dr hab., pracownik Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania naukowe: literatura dla dzieci i młodzieży, dydaktyka literatury, edukacja audiowizualna, miejsce tradycji w kształceniu polonistycznym, edukacja wielokulturowa.

Czytelnicy zaangażowani na lekcji języka polskiego

Engaged readers in Polish language lessons

Zofia Zasacka

Biblioteka Narodowa, Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0002-3437-5578

Abstract: Starting from the results of empirical research on students' reading motivations in relation to educational achievements, this article analyzes the properties of reading engagement. The circumstances conducive to reading engagement are considered as an attitude that eliminates educational inequalities. Possible didactic activities that would allow to develop students' reading motivations were discussed. Among the most important premises indicating the circumstances building such an attitude is curiosity, interest in the text being read and the ability to derive satisfaction from the reception of complex narratives, including fictional ones. Synergy between school and beyond school duties reading can be such an opportunity. Discussion in a Polish language lesson is the best way to activate the social dimension of reading motivations – peer relationships can be used to build reading engagement.

Kew words: Reading engagement, reader's response in the classroom, Polish didactics, Polish language curriculum, research on children's and youth reading habits and attitudes

Streszczenie: Artykuł, wychodząc od wyników badań empirycznych śledzących motywacje czytelnicze uczniów w relacji do osiągnięć edukacyjnych, analizuje właściwości zaangażowania czytelniczego. Rozpatrywane są okoliczności sprzyjające zaangażowaniu czytelniczemu jako postawie niwelującej nierówności edukacyjne. Poddane zostały dyskusji możliwe działania dydaktyczne, które pozwoliłyby na rozwijanie motywacji czytelniczych uczniów. Wśród najistotniejszych przesłanek wskazujących na okoliczności budujące taką postawę jest ciekawość, zainteresowanie czytaniem tekstem oraz umiejętność czerpania satysfakcji z recepcji złożonych narracji, także fikcjonalnych. Synergia między lekturami szkolnymi i pozaszkolnymi może stanowić taką szansę. Dyskusja na lekcji języka polskiego to najlepszy sposób uruchomienia społecznego wymiaru motywacji czytelniczych – relacje rówieśnicze mogą zostać wykorzystane do budowania zaangażowania czytelniczego.

Słowa kluczowe: zaangażowanie czytelnicze, szkolny odbiór literatury, dydaktyka polonistyczna, program nauczania języka polskiego, badania czytelnictwa dzieci i młodzieży

Proponuję twórcom polityki oświatowej, autorom celów kształcenia i programów szkolnych w latach 20. XXI wieku, aby spojrzeli na zalecane uczniom treści nauczania z perspektywy czytelników i ich odbioru czytelniczego. Wówczas odbiorca lektur szkolnych może znaleźć się w centrum komunikacji symbolicznej, jaką jest recepcja literatury w szkole.

Czytanie jest definiowane i obserwowane z perspektywy z wielu dyscyplin naukowych: najczęściej psychologii edukacji, teorii literatury i socjologii. W ujęciu socjologicznym jest postrzegane jako element piśmienności, pewien habitus z nim związany, zinternalizowane uniwersum doświadczeń kulturowych przypisanych umiejętnościom czytelniczym. Badania socjologiczne, na przykład ogólnopolskie sondaże czytelnictwa młodzieży realizowane w Bibliotece Narodowej, których efekty wykorzystuje niniejszy artykuł, mieszczą się w tradycji teoretycznej, która traktuje czytanie jako praktykę społeczną ułożoną w społeczno-kulturowym kontekście (Zasacka 2020).

Czytanie jest uważane za kluczową umiejętność kulturową, która wyraźnie wpływa na postępy edukacyjne i charakter zaangażowania w życie społecznym (m.in. Marinak, Gambrel, Mazzoni 2013). Szkolna edukacja stale jest oparta na czytaniu – tekst pozostaje nośnikiem treści nauczania, utworów literackich, poleceń, zadań, instrukcji, problemów do rozwiązania przez ucznia. Procesy uczenia zależą w dużym stopniu od umiejętności, które są sprzężone z czytaniem tekstu. Przemiany technologiczne dotyczące tworzenia, produkcji, kopiowania, przechowywania i upowszechniania tekstów zmieniają także umiejętności i kompetencje związane z piśmiennością – z czytaniem i pisanem. Coraz więcej tekstów czytanych jest na ekranie – np. e-booki, teksty zdigitalizowane, hiperteksty czy multimedialne informacje online, co wymaga nowych strategii czytelnicznych, jak: nawigacja, integracja informacji, ewaluacja źródeł (Delgado et al. 2018). Lektura cyfrowa angażuje nowe umiejętności tworzenia znaczenia z multimedialnych tekstów: wymaga łączenia różnych części przekazu, odnajdywania głównego znaczenia i idei, wyszukiwania informacji przy wykorzystaniu wielu linków online. Aktywna postawa czytelnika coraz częściej staje się niezbędna.

Badania dotyczące uczniowskich praktyk czytelnicznych, w tym PISA, największe z nich, międzynarodowe, śledzące postępy edukacyjne, coraz szerzej definiują praktyki i umiejętności czytelniczne (Biedrzycki et. al. 2020). Czytanie to już nie tylko odtwarzanie sensów zawartych w tekście, ich selekcja i interpretacja, ale też obserwuje się ich krytyczną ocenę i umiejętność wykorzystania we własnym doświadczeniu, praktyce nie tylko szkolnej, ale też poza klasą szkolną.

Czytanie więc w pierwszym rzędzie jest definiowane jako wielowymiarowy, dynamiczny proces tworzenia znaczenia budowany w dialogu z tekstem i jest obserwowane przez szereg zintegrowanych umiejętności (na poziomie technicznym, semantycznym i krytyczno-twórczym)

(Brzezińska 1987), wtedy uwzględniane są procesy psychomotoryczne i poznawcze oraz zachodzące w wymiarach emocjonalnym, estetycznym, pozwalające na dosłowne i przenośne rozumienie tekstu, a także na refleksję nad nim, jego ocenę; wykorzystanie tych umiejętności do określonych celów w specyficznych kontekstach, dodatkowo umiejętność zaangażowania się w lekturę. Ta ostatnia sprawność w sytuacji szkolnej recepcji literatury jest tutaj poddana refleksji, każe zwrócić uwagę na aktywną postawę czytelnika.

Dlaczego uczniowie czytają literaturę?

Na decyzję o podjęciu lektury i postrzeganie przez dzieci i młodzież jej atrakcyjności wpływa szeroki wachlarz czynników indywidualnych, społecznych i kulturowych. Należą do nich przekonania i zachowania bliskich dorosłych z najbliższego świata społecznego (zwłaszcza rodziców i nauczycieli), ale też wsparcie grup rówieśniczych, szczególnie w wieku dorastania (Zasacka 2018), indywidualne doświadczenia i uzdolnienia dzieci oraz środowisko kulturowe, w którym żyją. Motywacja określa zaangażowanie uczniów w różne działania; jeśli widzą mało przekonujący cel lub powód do wykonywania danej czynności (takich jak np. napisanie rozprawki), prawdopodobnie tego nie zrobią, nawet jeśli wierzą, że potrafią wykonać to ćwiczenie (Marinak, Gambrell, Mazzoni 2013). Uczniowie oceniają cele różnych praktyk w kontekście uznawanych wartości, postaw określających orientację na realizację zadań, posiadanych zainteresowań czy samooceny kompetencji. Uczeń konfrontuje swój zamiar czytania z wcześniejszymi doświadczeniami, na ile czytanie podobnych tekstów przyniosło trudności czy satysfakcję, pochwałę czy porażkę.

Motywację do czytania można zdefiniować jako prawdopodobieństwo zaangażowania się w czytanie lub wyboru czytania (Fredricks, Blumenfeld, Paris 2004). Teoretycy motywacji próbują zrozumieć wybory, których dokonują jednostki między różnymi dostępnymi im działaniami, oraz analizowana jest wytrwałość w działaniach, na które się decydują (Wigfiel, Guthrie 2000). Nawet czytelnik z najsilniejszymi umiejętnościami poznawczymi może nie spędzać dużo czasu na czytaniu – jeśli nie jest zmotywowany do tej czynności.

Badania śledzące postępy i motywacje czytelnicze dowodzą, że uczniowie czytają z różnych powodów. Zmotywowani wewnątrznie czytają, ponieważ doświadczają tej czynności jako satysfakcjonującej i przyjemnej. Natomiast zewnątrznie zmotywowani uczniowie czytają, bowiem kierują się subiektywnymi powodami i oczekiwaniami konsekwencji, które czytanie może przynieść, takimi jak oceny, pochwały lub przewyższanie innych. Motywacja wewnętrzna jest stosunkowo jednorodna, autonomiczna, odpowiada psychologicznym potrzebom autonomii czy kompetencji (Ryan, Deci 2000).

Czytelnicy motywowani wewnętrznymi postrzegają siebie jako kompetentnych, a proces czytania wiążą z pozytywnymi emocjami, w efekcie lubią czytać. Analizując postawy czytelnicze, Allan Wigfield i John Guthrie (2000) zidentyfikowali wymiary motywacji wewnętrznej, takie jak ciekawość czytania i preferencja dla wyzwań. Osoby, które są wewnętrznymi zmotywowane do nauki, głęboko angażują się w swoją działalność i poświęcają jej dużo czasu i energii (Marinak, Gambrel, Manzoni 2013). Z drugiej strony ograniczone pozytywne doświadczenia czytelnicze lub powtarzające się niepowodzenia w czytaniu mogą skutkować u uczniów mniejszą wewnętrzną motywacją i czytaniem tylko z powodu presji zewnętrznej. Wówczas nie czują się kompetentni i nie odczuwają satysfakcji z czytania określonego tekstu. Motywacja zewnętrzna może się znacznie różnić w zależności od stopnia internalizacji i integracji wartości, np. aspiracji edukacyjnych.

Dwa ogólnopolskie sondaże czytelnictwa młodzieży szkolnej przyniosły dane mówiące o tym, jak polscy uczniowie różnią się między sobą w sile odczuwania powodów, dla których warto rozpocząć lekturę książkową (Zasacka 2014; 2020). Pomiar motywacji czytelniczych uczniów (Zasacka 2014) dowiódł, że siła odczuwania motywacji zewnętrznych, uruchamiających czytanie dla nagrody niezwiązanej z odbiorem danego tekstu, słabnie wraz z wiekiem uczniów (między dwunastym a piętnastym rokiem życia) – nawet dziewczęta nie czytają już tak pilnie z myślą o lepszej ocenie. W ciągu czterech lat między dwoma badaniami odnotowano spadek natężenia wszystkich wymiarów motywacji czytelniczej (Zasacka 2020, 87-104) – jednak bardziej osłabły chłopięce – szczególnie samoocena umiejętności czytelniczych i społeczny wymiar lektury. Dziewczęta mocniej odczuwają wewnętrzne motywacje czytelnicze niż chłopcy oraz społeczne powody czytania są dla nich istotniejsze – i jest to coraz bardziej widoczna prawidłowość. Jedyne wymiar motywacji, który nie stracił swojej mocy, to motywacje wewnętrzne dziewcząt odpowiedzialne za czytanie literackie. Stwierdzenie „Lubię czytać długie wciągające historie” najmocniej podzieliło te dwie grupy, różnica między odsetkiem dziewcząt i chłopców deklarujących, że ono trochę bądź bardzo do nich pasuje, wyniosła aż 35 punktów procentowych na korzyść dziewcząt. Dziewczęta znacznie łatwiej niż chłopcy odnajdują satysfakcję z identyfikacji z bohaterem lub wyobrażają sobie czytane historie. Wyniki te potwierdzają prawidłowość, że umiejętność „zatopienia się” w lekturze jest nierównomiernie dostępna, wymaga też treningu i doświadczenia lekturowego.

Czytelnik zaangażowany

Aby czytanie mogło rywalizować z innymi zajęciami (Ryan, Deci 2000), niezbędne są ukształtowane motywacje czytelnicze. Szczególnie te ich komponenty, które świadczą o motywacjach wewnętrznych – o tym, że czytanie jest uznawane za interesujące i atrakcyjne dla czytelnika, co w efekcie sprzyja zaangażowaniu w lekturę.

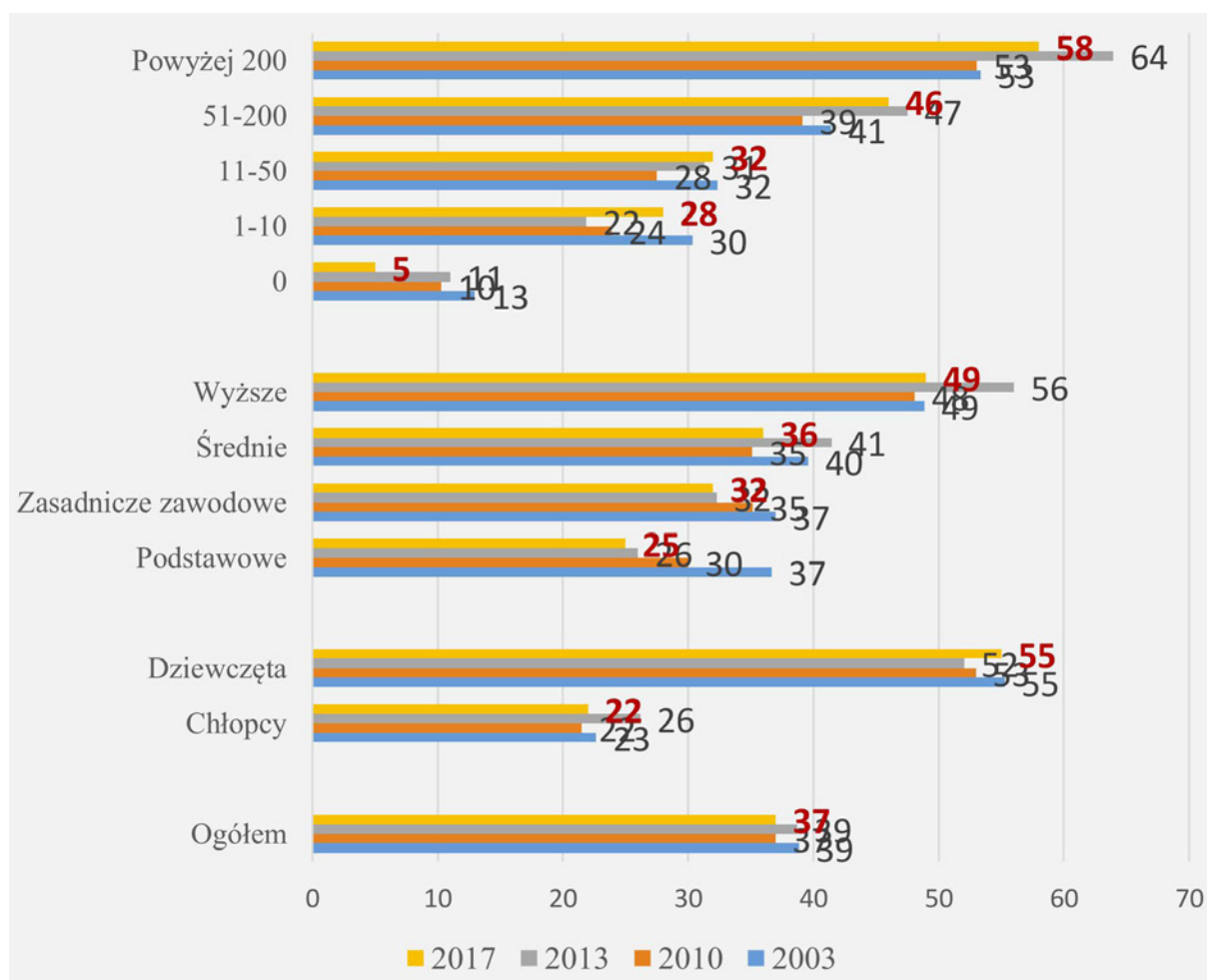
Zaangażowanie w czytanie w kontekście edukacji szkolnej może być opisywane z różnych perspektyw (Fredricks, Blumenfeld, Paris 2004). Behawioralne ujęcie rozpatruje zaangażowanie jako czas poświęcany na konkretne zadania – praktyki czytelnicze, także podporządkowanie się szkolnej dyscyplinie. Oznacza uwagę, wysiłek i wytrwałość w czytaniu. Poznawczy aspekt skupia się na stopniu koncentracji na danym zadaniu, strategiach czytelniczych organizujących proces czytania. Emocjonalny wymiar uwzględnia stosunek do czytania, ale także do szkoły i szkolnych zajęć. Z kolei społeczno-kulturowe ujęcie prezentuje zaangażowanie jako uczestnictwo w praktykach społecznych. Dla czytelnika zaangażowanego czytanie jest codzienną praktyką, oczywistą, jedną z podręcznych strategii działania. Zaangażowanie czytelnicze oznacza wówczas postawę wskazującą na intensywność praktyk czytelniczych, którym towarzyszą wewnętrzne motywacje czytelnicze. Czytelnik zaangażowany czyta książki codziennie lub prawie codziennie, jest to dla niego oczywiste zajęcie czasu wolnego oraz robi to z przyjemnością i uznaje tę praktykę za wartościową i atrakcyjną dla niego.

Według Johna Guthrie i Alana Wigfielda, badaczy motywacji i osiągnięć czytelniczych, czytelnik zaangażowany jest motywowany wewnętrznie do czytania w celu osiągnięcia różnych, indywidualnych celów, jego praktyki czytelnicze są zaplanowane, świadomie dąży on do samodzielnego zrozumienia tekstu, a czytaniu towarzyszą społeczne interakcje (Guthrie, Wigfield 2000, 602). Inaczej ujmując: zaangażowanie w czytanie oznacza zaciekawienie tekstem i umiejętność czerpania satysfakcji z jego poznania.

W trzech edycjach ogólnopolskiego badania czytelnictwa gimnazjalistów wyodrębniono kategorię czytelników zaangażowanych (Zasacka 2015; 2020). Zostali opisani poprzez zespół wskaźników, które dotyczyły aktywności czytelniczej (odbywanej w ramach obowiązku szkolnego i poza nim) oraz pozytywnego stosunku do czytania.

Wykres 1: Odsetek czytelników zaangażowanych (deklarujących czytanie książek w czasie wolnym, lektur szkolnych oraz lubiących czytać) ze względu na płeć, wykształcenie ojca¹, liczebność księgozbioru domowego w badaniach realizowanych w latach 2003 (N=1395), 2010 (N=1472), 2013 (N=1806), 2017 (N=1794)

¹ Wykształcenie ojca jest silniej niż wykształcenie matki skorelowane z aktywnością czytelniczą dzieci.



Źródło: BN, opracowanie własne

W okresie między trzema edycjami badania – w latach 2003 – 2017 – grupa czytelników zaangażowanych utrzymała się niemal na tym samym poziomie. Płeć to czynnik najmocniej różnicujący tak obserwowane zaangażowanie w czytanie. Różnica odsetka czytelników zaangażowanych wśród dziewcząt i chłopców wynosiła w ciągu dekady objętej badaniami nie mniej niż 25 punktów procentowych. Warto podkreślić, że prawdopodobieństwo bycia czytelnikiem zaangażowanym wśród nastolatków wywodzących się z rodzin o niskim kapitale kulturowym (mierzonego wielkością posiadanych księgozbiorów) oraz kapitale edukacyjnym (mierzonego wysokością wykształcenia rodziców) jest znacznie niższe wśród chłopców. Dziewczęta potrafią znaleźć inne poza najbliższym środowiskiem społecznym wzorce uczestnictwa w kulturze czytelniczej i inspiracje do zainteresowania się lekturą. Chłopcy, zwłaszcza dorastający w środowiskach społecznych, w których wzory uczestnictwa w kulturze czytelniczej są słabo obecne, są zagrożeni wykluczeniem czytelniczym, jeśli polonistyka szkolna nie rozbudzi w nich motywacji czytelniczych.

Co daje zaangażowanie czytelnicze dla osiągnięć edukacyjnych?

Od początku instytucjonalnej edukacji, od nauczania przedszkolnego, kształtowane są umiejętności czytania i są obecne w zapisach podstaw programowych. Aby opracować optymalne zapisy programowe mające na celu rozwój umiejętności czytania, powinniśmy uwzględnić zmiany osiągnięć czytania (umiejętności) w relacji do motywacji czytelniczej (chęci i woli czytania). Rezultaty badań empirycznych wykorzystujących teoretyczne modele analiz sugerują, że osiągnięcia czytelnicze i motywacja wewnętrzna do czytania wpływają na siebie wzajemnie (Ryan, Deci 2000).

Badania z psychologii edukacji wykazały, że biegli w czytaniu uczniowie, którzy czują się kompetentni, lubią swoje ćwiczenia czytelnicze, są wewnętrznie zmotywowani do czytania, podczas gdy uczniowie, którzy doświadczają niepowodzenia w czytaniu, wolą czytać mniej i są mniej wewnętrznie zmotywowani (Ryan, Deci 2000). W efekcie ci, którzy czytają więcej i chętniej, są coraz lepsi w rozumieniu i interpretacji czytanych tekstów, wykorzystując wiedzę i doświadczenia w strategiach czytelniczych sprawdzonych przy wcześniejszych lekturach. Natomiast ci, którzy czytają mniej, są coraz słabsi, unikają kolejnych doświadczeń czytelniczych, uchylając się od kolejnych niepowodzeń.

Wnioski z badania czytelnictwa młodzieży szkolnej i badania OECD PISA są zgodne, że odczuwana radość z czytania daje szansę na podniesienie własnych kompetencji uczniom ze środowisk o najniższym kapitale kulturowym (Zasacka, Bulkowski 2015). Oznacza to, że jeśli pojawi się zaangażowanie w czytanie, obserwowane poprzez systematyczną aktywność czytelniczą i zadowolenie z wykonywania tej czynności, to wpływa ono na rozwój umiejętności czytania i postępy edukacyjne uczniów, w efekcie uzupełnia deficyty w rozwijaniu umiejętności czytelniczych wywołane socjalizacją w środowiskach o najniższym kapitale społeczno-kulturowym.

Należy też podkreślić znaczenie zaangażowania w czytanie dla różnic wynikających z płci uczniów w osiągnięciach czytelniczych. Zróżnicowanie to ma swoje konsekwencje – dziewczęta są sprawniejsze w czytaniu, lepiej posługują się też umiejętnościami złożonymi, do których należy interpretacja tekstu. Chłopcy, znajdując się w tym samym otoczeniu, w tych samych klasach szkolnych, gorzej radzą sobie z czytaniem tekstem. Zarówno sam fakt podejmowania lektury dla przyjemności, jak i ilość czasu poświęcana na tę czynność, sprzyjają rozwojowi umiejętności związanych z rozumieniem i interpretacją tekstu. Niezależnie od tego również odczuwana radość z czytania, stanowiąca ważny aspekt zaangażowania w czytanie, jest silnie związana z wynikami uczniów. Z tego pozytywnego wpływu nie jest wyłączona żadna grupa – dzięki zaangażowaniu w czytanie lepsze wyniki uzyskują zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, zarówno uczniowie z niższych poziomów społecznej stratyfikacji, jak i ci z wysokim kapitałem społeczno-ekonomiczno-kulturowym.

Jak można wspierać zaangażowanie czytelnicze na lekcjach polskiego?

Perspektywa zaangażowania jest związana z motywacją i ma silne implikacje dla praktyki dydaktycznej. Wyniki analiz uwarunkowań preferencji i oczekiwań lekturowych uczniów mogą być wykorzystane na lekcjach polskiego, a w efekcie sprzyjać zaangażowaniu czytelniczemu polegającemu na czytaniu, któremu towarzyszy zaciekawienie tekstem i umiejętność czerpania satysfakcji z lektury. Zaangażowaniu czytelniczemu sprzyja odniesienie lektury w pierwszym rzędzie do potrzeb lub doświadczeń czytelnika (Guthrie, Wigfield 2000; Ivey, Johnston 2013). Wynika z tej obserwacji wniosek, że cele kształcenia powinny być nastawione nie tylko na kształtowanie umiejętności i wiedzy uczniów, ale też odnosić się do ich odbioru – sposobu interpretacji i postawy wobec poznawanych treści – tak aby mogły być uznane za ważne, potrzebne lub interesujące.

Czytanie to wysiłek - musi mieć sens - po co i dlaczego czytamy

Jak już zostało odnotowane, komponentem kluczowym dla zaangażowania w czytanie są odczuwane motywacje wewnętrzne. Istotnym czynnikiem determinującym odczuwanie takich motywacji są te okoliczności recepcji tekstu, które sprzyjają zaciekawieniu, zaintrygowaniu jego treścią. W zależności od tego, z jakim utworem literackim mamy do czynienia na lekcji szkolnej, istnieje szereg możliwości, które mogą uruchomić zaangażowanie czytelnika. Przyczyny, dla których czytanie może być warte podjęcia przez ucznia, to często przeżywane emocje (wrażenia) bądź świadomość, że czegoś nowego dowiaduje się lub coś inaczej postrzega.

Sztuka zatopienia się w lekturze - satysfakcje z czytania literatury

Zaangażowanie czytelnika w narracje fikcyjne staje się dla niego interesujące dzięki unikalnym doświadczeniom, przez które przechodzi. Czytając powieść, zanurza się on w świat przedstawiony, przeniesiony w nowe miejsca z nowymi ludźmi. W tych narracyjnych światach doświadczą rzeczywistości fikcyjnej i odczuwa prawdziwe emocje w odpowiedzi na konflikty i relacje bohaterów (Miall 2011). Historie oferują czytelnikowi symulację doświadczenia społecznego, która może mieć realne konsekwencje dla rzeczywistych relacji społecznych. Literackie doświadczenia niosą informacje o komunikacji społecznej przekładalne na własne praktyki. Zaangażowanie w symulowane interakcje społeczne pozwala czytelnikowi wejść w nowe, inne perspektywy, zrozumieć tych, którzy są inni w stosunku do niego, ułatwić rozumienie działań i intencji innych, osłabić przesady.

W szczególności angażowanie się w narrację fikcjonalną i literackie reprezentacje doświadczeń społecznych może poprawić lub rozbudzić umiejętności społeczne, zwłaszcza odczuwanie empatii i współodczuwania. Przez identyfikację z bohaterem czytelnik poznaje inną perspektywę, poszerza swoją wiedzę (Miall 2011). Kluczowe znaczenie dla zaangażowania

czytelniczego mają emocje, które wywołują procesy poznawcze, przywołują wspomnienia, powodują antycypację wydarzeń, wyobrażanie sobie cech charakteru i postaci bohatera. Emocje pozwalają integrować doświadczenie lekturowe, nadać mu znaczenie. Noël Carroll w studium horroru wymienia szereg emocji: lęk, współczucie, gniew, oburzenie etc. Czytelnik angażuje się w lekturę, bowiem w trakcie interpretacji tekstu buduje też swoje rozumienie kultury, historii, siebie...

Badania socjologiczne wskazują jednak, że nie wszyscy czytelnicy jednakowo potrafią wejść w doświadczenie symulacji tak, aby uwolnić czytelnicze emocje. Dla części uczniów, znacznie częściej chłopców, szkolny obowiązek lekturowy jest jedynym powodem sięgnięcia po książkę. Warto, aby wśród utworów czytanych z przymusu znalazły się i takie, które pozwolą im wyćwiczyć umiejętność czerpania satysfakcji z fikcjonalnych teksów. Ważne, aby wśród tekstów czytanych obowiązkowo były też takie, których walory literackie sprzyjają immersji: język był bliski czytelnikowi, akcja przykuwająca uwagę, bohater w podobnym wieku (Zasacka 2020, 149-185).

Zaangażowaniu w czytanie sprzyja świadomość zasadności powodów poznawanych i analizowanych treści (Guthrie, Wigfield 2000). Jeśli uczniowie są świadomi przyczyn, dla których powinni opanować określone umiejętności, dlaczego zostały wybrane takie, a nie inne utwory literackie, to wiedza ta sprzyja pozytywnej motywacji do wykonywania poleceń nauczyciela, pomaga także rozbudzić ciekawość, zainteresowanie lekturami. Także świadomość poznawania czegoś nowego, istotnego, z jakiegoś powodu przydatnego (Ivey, Johnston 2013) może mobilizować do pokonywania ewentualnych trudności w rozumieniu i przyswajaniu treści omawianych podczas lekcji. Często sam argument, że dany utwór jest „wartościowy”, nie okazuje się wystarczającą zachętą. To problem szczególnie starszych uczniów, którym jako lektury proponuje się przede wszystkim literaturę klasyczną. Młodzi odbiorcy powinni znaleźć łącznik między danym tekstem a problemami i wartościami istotnymi współcześnie, odnieść je do swoich doświadczeń.

Czytanie literatury - trening etyczny i poważna rozmowa

Badanie postaw czytelniczych młodzieży (Zasacka 2020) dowiodło, że część nastoletnich czytelników, którzy odnajdywali w polecanych książkach sensy i przesłanie etyczne, najczęściej odnosiło je do ważnych wskazówek, jak żyć, jakich dokonywać wyborów w trudnych sytuacjach, jakim wartościom powinno się być wiernym. Młodzi czytelnicy poszukiwali w lekturach wzorów postaw, refleksji egzystencjalnych. Polecali książki opowiadające o walce ze złem, o przyjaźni, lojalności, jakości relacji międzyludzkich. Czytanie literatury ewokuje estetyczny dystans, refleksję, doświadczenie empatii (Miall 2011). Przesłanie etyczne utworu i związana z nim poważna rozmowa o tym, co istotne, o wyborach moralnych, filozoficznych

wskazówkach, drogowskazach życiowych etc. może rozbudzić zaangażowanie czytelnicze uczniów (Zasacka 2018). Na lekcji polskiego powinny być czytane i dyskutowane utwory literackie podejmujące ważne kwestie i problemy dla dorastających czytelników (Ivey, Johnston 2013). Takie lektury i dyskusje pozwolą nauczyć młodych odbiorców, że utwory literackie mogą być nośnikiem potrzebnych im sensów, służących nie tylko do refleksji, ale też do odniesienia ich do własnego doświadczenia czy światopoglądu.

Autonomia w obowiązku - miejsce na wybór i indywidualności czytelnicze

Jeśli uczniowie mają wpływ na dobór treści i tematów nauczania, wówczas zwiększa się ich zainteresowanie nauką, odpowiedzialność w realizowaniu edukacyjnych celów, poszerza przestrzeń uczniowskiej partycypacji w codziennych obowiązkach kosztem bierności i obojętności (Fredricks, Blumenfeld, Paris 2004). Na lekcji języka polskiego warto tworzyć warunki dające możliwość wpływu uczniów na dobór (lub wybór) chociaż części lektur oraz aktywne uczestnictwo w ich interpretacji (Marinak, Gambrell, Mazzone 2013; Ivey, Johnston 2013). Z uczniowskim wpływem na przebieg lekcji wiąże się charakter relacji społecznych w szkole, zarówno między uczniami i nauczycielem, jak między uczniami. Uczeń w klasie, gdzie jego opinie są wysłuchane i uwzględniane, czuje się pewniej, czuje się współodpowiedzialny za to, co wokół ma miejsce.

Uczniowie niezależnie od szkolnych doświadczeń lekturowych realizują swoje, indywidualne praktyki czytelnicze. Szkolne czytanie i pozaszkolne wybory lekturowe kumulują się, mogą wzajemnie na siebie oddziaływać. Nastolatki i nastolatki, w badaniu czytelnictwa dzieci i młodzieży, wymieniając książki, które chcieliby/chciałyby omawiać na lekcjach języka polskiego, w zdecydowanej większości czerpali/-ły z doświadczeń czytelniczych zyskiwanych poza lekcjami szkolnymi (Zasacka 2014, 118-124).

Kolejne edycje badania czytelnictwa młodzieży pozwoliły też na opisanie preferencji nastoletnich czytelników i istniejących między nimi różnic oraz uwarunkowań społeczno-demograficznych. W wyborach książkowych spoza kanonu szkolnego najważniejsza jest dla młodych czytelników literatura fikcyjna, zwłaszcza przeznaczona dla odbiorców, w której postaci mają najwyżej kilkanaście lat. To lektury atrakcyjne w tym samym stopniu dla dziewcząt i chłopców, chociaż bogate spektrum odmian literatury fantastycznej pozwala obu grupom wybierać inne tytuły. Chłopcy preferują fantastykę przygodową, identyfikują się z męskimi bohaterami, szukają wielkiej i małej przygody, pełnej zwrotów akcji. Dziewczęta, czytające chętniej i więcej niż chłopcy, często wychwytyją nowości z różnych odmian beletrystyki dla młodzieży, które dzięki obecności wątków romantycznych, silnym żeńskim bohaterkom oraz suspensowi i wciągającej akcji odpowiadają na ich oczekiwania czytelnicze (Zasacka 2020, 104-199). Znajomość

preferencji czytelniczych nastolatków pozwala polonistom w ramach obowiązkowych zapisów programowych korespondować z uczniowskimi spontanicznymi doświadczeniami lekturowymi, nawiązywać do nich, przekazywać narzędzia do ich ewaluacji, interpretacji, odniesień kontekstowych.

Społeczności czytelnicze - relacyjny aspekt czytania

Wszystkie wskaźniki czytelnictwa jednoznacznie wskazują na silne oddziaływanie wzorów kulturowych środowiska społecznego, w którym dorastają młodzi czytelnicy. Ważniejsze od kapitału edukacyjnego rodziców są praktyki czytelnicze najbliższych, codzienne czytanie książek, wspólne lektury, rozmowy o nich (Zasacka 2020, 47-58; Marinak, Gambrell, Mazzoni 2013). Dla dorastającej młodzieży bardzo ważnym odniesieniem w codziennych wyborach kulturowych, w tym czytelniczych, są relacje rówieśnicze. Ogólnopolskie badania czytelnictwa młodzieży dowodzą, że nastoletni czytelnicy chętnie wymieniają się i rozmawiają z rówieśnikami o książkach oraz od nich najczęściej dowiadują się, co warto czytać (Zasacka 2020, 71-78).

Dyskusja, debata na lekcji języka polskiego to najlepszy sposób uruchomienia społecznego wymiaru motywacji czytelniczych – relacje rówieśnicze zostają wykorzystane do budowania zaangażowania czytelniczego. Według opinii obecnych i byłych uczniów najważniejsze jest przełamanie szkolnej nudy i rutyny – jeśli odtwarzanie treści utworu zamieni dyskusja pełna argumentów i odniesień do ważnych dla młodych spraw, wówczas sama lektura stanie się atrakcyjna (Zasacka 2018, 212-216). Sytuacje, kiedy tekst literacki jest przedmiotem wymiany, oceny dyskusji w grupie, nadają mu dodatkowe znaczenia i funkcje. Przede wszystkim zyskuje on referencje do doświadczeń ucznia oraz do jego wiedzy i obserwacji otaczającego go świata, literatura staje się źródłem wiedzy, nowego rozpoznania.

Dodatkowym motywatorem do czytania literatury pięknej może być gratyfikacja, którą przynosi satysfakcja bycia kompetentnym w grupie rówieśniczej, w klasie szkolnej.

Uwagi końcowe

Wnioski z badań poświęconych motywacjom i zaangażowaniu czytelniczemu mogą być wykorzystane przez nauczycieli w celu doskonalenia efektów dydaktyki polonistycznej.

Warto tworzyć i realizować zapisy programowe budujące sytuacje dydaktyczne sprzyjające zaangażowaniu czytelniczemu, postawie uczniowskiej zwiększającej postępy edukacyjne i wyrównującej szanse. Wśród najistotniejszych przesłanek wskazujących na okoliczności budujące taką postawę jest ciekawość, zainteresowanie czytaniem tekstem oraz umiejętność czerpania satysfakcji z recepcji złożonych narracji, także fikcjonalnych – z uczestnictwa w grze zaproponowanej przez autora czytanego utworu literackiego. Wśród wielu metod dydaktycznych pomagających

w odnalezieniu przyjemności z czytania jest tworzenie przestrzeni na aktywność i samodzielność ucznia zarówno przy wyborze lektur, jak i przy ich interpretacji. Pomocne jest uruchomienie emocji organizujących odbiór tekstu, zaciekawienie przesłaniem, wiedzą o istotnym dla młodego czytelnika problemie. Służyć może temu wykorzystanie na lekcjach polskiego pozaszkolnych doświadczeń lekturowych uczniów.

Społeczny wymiar motywacji czytelniczych może budować współpraca na lekcji polskiego, wymiana i rekomendacja tekstów między uczestnikami lekcji szkolnej, uczniowski wybór lektur, dzielenie się opiniami i dyskusja o wspólnie czytanych utworach. Interakcje społeczne towarzyszące czytaniu zwiększają jego atrakcyjność – lekcje języka polskiego powinny być agorą takiej komunikacji.

Badacze śledzący uwarunkowania postępów edukacyjnych wskazują na pozytywną korelację między dobrymi wynikami w nauce szkolnej a intensywnością praktyk czytelniczych odbywanych zarówno w ramach szkolnych obowiązków, jak i poza nimi. Z kolei na zainteresowanie czytaniem ma wpływ możliwość wyboru czytanych tekstów. Owocne jest więc budowanie mostów między obowiązkowymi lekturami szkolnymi a pozaszkolnymi. Szczególnie nowe technologie, serwisy czytelnicze umożliwiają obieg tekstów chętnie czytanych samodzielnie przez młodych czytelników coraz bardziej odległych od kanonu szkolnego. Pojawia się niebezpieczeństwo, że piśmienność pozaszkolna oddala się od celów kształcenia szkolnej edukacji, pozostawiając je w pewnej próżni. Konieczna jest stała konfrontacja szkolnych celów i treści nauczania z tym, co się dzieje poza murami szkolnymi.

Bibliografia:

- Biedrzycki Krzysztof, Dobosz-Leszczyńska Wioleta, Burski Jan, 2018, *Rozumienie czytanego tekstu*, w: Sitek M., Ostrowska E.B. (red.), *PISA 2018: czytanie, rozumienie, rozumowanie*, Warszawa, s. 39-129, https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA_2018_wyniki_raport.pdf (dostęp: 11.11.2021).
- Brzezińska Anna, 1987, *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, w: Brzezińska A. (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa, s. 30-38.
- Delgado Pablo, Vargas Cristina, Ackerman Rakefet, Salmerón Ladislao, 2018, *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on comprehension*, „Educational Research Review”, nr 25, s. 23-38.
- Fredricks Jennifer A., Blumenfeld Phyllis C., Paris Alison H., 2004, *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*, „Review of Educational Research”, Spring, tom 74, nr 1, s. 59-109.
- Guthrie John T., Wigfield Allan, 2000, *Engagement and motivation in reading*, w: Kamil M.L., Mosenthal P.B., Pearson P.D., Barr R. (red.), *Handbook of reading research: Volume III*, Mahwah, New Jersey, s. 403-422.

- Ivey Gay, Johnston Peter H., 2013, *Engagement with young adult literature: Outcomes and processes*, „Reading Research Quarterly”, nr 48, s. 255-275.
- Marinak Barbara A., Gambrell Linda B., Mazzone Susan A., 2013, *Maximizing motivation for literacy learning: Grades K-6*, New York, London.
- Miall David S., 2006, *Literary reading: Empirical and theoretical studies*, New York.
- Miall David S., 2011, *Emotions and the Structuring of Narrative Responses*, „Poetics Today”, nr 2, s. 323-348.
- Ryan Richard M, Deci Edward L., 2000, *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*, „Contemporary Educational Psychology”, nr 25, s. 54-67.
- Zasacka Zofia, 2020, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, nr 51, s. 11-242.
- Zasacka Zofia, 2018, *Socjalizacja do czytania – edukacja szkolna i kręgi rówieśnicze*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, nr 49, s.187-217.
- Zasacka Zofia, 2014, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Zasacka Zofia, Bulkowski Krzysztof, 2015, *Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów*, „Edukacja”, nr 4 (135), s. 107-129.

O Autorce:

Zofia Zasacka, adiunkt w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej oraz Instytucie Badań Edukacyjnych. Zajmuje się socjologią literatury i socjologią młodzieży i edukacji, socjologią dzieciństwa, prowadzi badania praktyk i postaw czytelniczych w różnych środowiskach społecznych, szczególnie wśród dzieci i młodzieży. Wybrane publikacje: *Książki i literatura w przedszkolach – początki socjalizacji do czytania* „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2021, nr 52; *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, nr 51, s. 11-242; *Playing and Reading Together The Beginnings of Literary Socialization* w: Deszcz-Tryhubczak, J. (Ed.), Kalla, I. B. (Ed.); *Rulers of Literary Playgrounds*, Routledge New York 2021; *My Friend Eeyore or to Be Like Coraline – Training in Reading Engagement*, „Filoteknos” 2020, vol. 10, s. 59-68; *Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów*, „Edukacja” 2015, 4(135), s. 107-129 (współautor Krzysztof Bulkowski); *Reading Satisfaction: Implications of Research on Adolescents’ Reading Habits and Attitudes*, „Polish Libraries”, 2016, vol. 4, p. 40-64; *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.

Powinności kształcenia językowego w L1 a niektóre aspekty lingwistyki poststrukturalistycznej

Language education obligations in L1 and some aspects of poststructuralist linguistics

Jolanta Nocoń
Uniwersytet Opolski
ORCID: 0000-0002-97-1724

Abstract: The article is a part of the discussion on language education in L1 in a modern school. The vision presented in it is based on poststructuralist linguistic concepts, in which language is perceived in a non-systemic way, giving it a humanistic, anthropological-subjective, and cognitive dimension. The author discusses three good practice proposals as examples that fit into the presented didactic concept: in the first, writing character profiles was considered a story that interprets oneself and the world, in the second dictionary-phraseological exercises were assigned the function of changing the perception of reality, the third is an attempt to create a methodology based on the achievements of glottodidactics with regard to listening skills in L1. They are distinguished by their openness to the changing extracurricular reality, to the problems of the present day, to the related educational challenges and the subject of education.

Key words: language education in L1, poststructuralist linguistics, humanistic orientation in language education

Streszczenie: Artykuł wpisuje się w dyskusję nad kształceniem językowym w L1 we współczesnej szkole. Przedstawiona w nim wizja oparta została na poststrukturalistycznych koncepcjach lingwistycznych, w których język postrzegany jest niesystemowo, nadaje mu się wymiar humanistyczny, antropologiczno-podmiotowy, kognitywny. Autorka omawia trzy propozycje dobrych praktyk jako przykłady wpisujące się w prezentowaną koncepcję dydaktyczną – w pierwszej umiejętność charakteryzowania uznana została za opowieść interpretującą siebie i świat, w drugiej ćwiczeniom słownikowo-frazeologicznym przypisana została funkcja zmiany postrzegania rzeczywistości, trzecia to próba stworzenia opartej na dorobku glottodydaktyki metodyki sprawności słuchania w L1. Wyróżniają je otwarcie na zmieniającą się pozaszkolną rzeczywistość, na nurtujące współczesność problemy, na wyzwania edukacyjne z nimi związane i na podmiot edukacji.

Słowa kluczowe: kształcenie językowe w L1, lingwistyka poststrukturalistyczna, humanistyczna orientacja w lingwodydaktyce

W sytuacji, w której kolejne ugrupowania polityczne dochodzące do władzy po 1989 roku doprowadzają do kolejnej reformy edukacji często po to, by podporządkować programy szkolne własnym wizjom (anachronicznym,

jak to się stało ostatnio), interesom, poglądom, światopoglądowi, także ideologii, ważniejsze wydaje mi się nie tyle pytanie o to, jak uczynić polską szkołę nowocześniejszą (bo czymże jest nowoczesność?), ale o to, jak uczynić ją lepszą. Oczywiście, to pytanie niezwykle złożone i odpowiedź na nie nie jest prosta, stąd też przyjmę pewne wstępne założenia i ograniczenia, na których oprę rozważania w dalszej części artykułu.

W 2021 roku ukazała się książka Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, pierwsza z serii *Drogowskazy (w) edukacji*. We wprowadzeniu znajdujemy gorzką konstatację stanowiącą wniosek z przemyśleń autorów nad efektami niekończących się reform polskiej szkoły od czasu demokratyzacji ustroju państwowego, czyli od ponad trzydziestu lat, swoistą diagnozę aktualnego stanu po kolejnej reformie programowej z 2017/2018 roku: „Szkoła pozostała miejscem indoktrynacji i presji uspołecznienia, kosztem jej najważniejszej misji – ucłowieczenia przez wychowanie” (Śliwerski, Paluch 2021, 7). Nie wchodząc w dyskusję nad pierwszą częścią konstatacji (zainteresowanych odsyłam do wspomnianej publikacji), odniosę się jedynie do drugiej jej części.

Punktem wyjścia swoich rozważań uczynię przekonanie, że lepsza edukacja to edukacja, która w centrum stawia człowieka i człowieczeństwo („ucłowieczenie przez wychowanie”), ma wymiar antropologiczno-podmiotowy i holistyczny, daje wolność (uczniom, a przede wszystkim nauczycielom dla dobra uczniów), inspiruje poznawczo, kształtuje tożsamość, rozwija osobowość, uwzględnia potrzeby i zainteresowania, nie narzuca schematów, nie jest „małym uniwersytetem”, jest też, jak pięknie to ujął Śliwerski, miejscem „przyszłości w świecie terażniejszości” (Śliwerski, Paluch 2021, 12). Interesować mnie będzie, jak tak zarysowana wizja/idea/misja może być realizowana w procesie kształcenia językowego w tradycyjnym jego znaczeniu¹, tzn. obejmującego zarówno uczenie o języku, jak i kształcenie kompetencji komunikacyjnych, a może jeszcze coś więcej.

Swój wywód zacznę od omówienia przykładów praktyk edukacyjnych, które uznaję nie tylko za tzw. dobre praktyki, ale także znakomite egzemplifikacje idei wyłożonej w poprzednim akapicie – w tym celu odwołam się do trzech dysertacji doktorskich, w obronie których dane mi było w ostatnim czasie uczestniczyć w różnym charakterze. Na zakończenie pokuszę się o pewne uogólnienia, wnioski, sugestie, a także podzielę się wątpliwościami co do przyszłości szkolnego kształcenia językowego w L1.

Pierwsza dysertacja doktorska jest autorstwa Mirosława Grzegórzka i poświęcona została, jak wskazuje tytuł *Charakterystyka postaci w szkolnej edukacji polonistycznej* (2020), jednej z kanonicznych szkolnych form wypowiedzi, obecnej już od międzywojnia w programach nauczania **języka**

¹ A nie w znaczeniu, jakie nadano w aktualnie obowiązujących podstawach programowych 2017/2018, w których z kształcenia językowego wyłączono kompetencję tekstotwórczą.

polskiego. Nie jest to opracowanie wyłącznie o tym, czym jest charakterystyka jako tekst (aspekt tekstologiczny), jak jej należy uczyć (aspekt dydaktyczny), czego od ucznia wymagać (aspekt diagnostyczny), choć tym zagadnieniom z oczywistych względów poświęcono wiele uwagi. Za główny cel rozprawy Grzegórzek przyjął „interdyscyplinarne omówienie miejsca i roli charakterystyki postaci jako szkolnego gatunku wypowiedzi w kontekście wyzwań stawianych przed dydaktyką polonistyczną przez ponowoczesność” (Grzegórzek 2020, 305). W efekcie powstała pogłębiona interdyscyplinarna monografia gatunku pokazująca konieczne w przekonaniu autora przeobrażenia w dydaktyce przyszłości, a w rzeczywistości w terażniejszości.

Grzegórzek projektuje własną wizję charakteryzowania i charakterystyki w dydaktyce czasów ponowoczesnych. Dowodzi, że umiejętność prezentowania człowieka (a przede wszystkim siebie samego) zyskała na randze w przeobrażonej przez nowe media współczesnej rzeczywistości kulturowej oraz że w procesie edukacyjnym można jej przypisać wiele funkcji nieograniczających się wyłącznie do rozwijania kompetencji tekstotwórczej, sprowadzanej często do pamięciowego przyswojenia wzorca gatunkowego i pisania tekstów zgodnie z tym wzorcem². Z perspektywy antropologicznej „charakterystyka postaci rozumiana jako synteza antropologicznego spojrzenia na człowieka w szkole” (Grzegórzek 2020, 225) powinna stać się przede wszystkim źródłem wiedzy o człowieku, także o samym sobie, sposobem na poznanie Innego i siebie jako Innego, służyć budowaniu tożsamości podmiotowej i wspólnotowej (społecznej, narodowej itp.), być narzędziem doświadczeń egzystencjalnych, aksjologicznych i etycznych, rozwijać język wartości. W przekonaniu Grzegórzka charakteryzowanie należy uznać za elementarny sposób mówienia o postaci literackiej jako reprezentacji człowieka i o człowieku w ogóle, stąd też lekturę należałoby czytać antropocentrycznie, przełamując odczytania kanoniczne³. Równie interesujące i inspirujące jest spojrzenie na (auto)charakterystykę poprzez teorię narracji. Autor dysertacji uznaje charakteryzowanie za opowieść interpretującą siebie i świat, akt autokreacji własnej tożsamości. Opowiadając o sobie, uczeń odkrywa wewnętrzny obraz siebie i tworzy zewnętrzny wizerunek siebie, co w czasach ponowoczesnych należy do kompetencji tzw. miękkich. Z tej perspektywy umiejętność charakteryzowania nabiera szczególnego społecznego i personalnego znaczenia.

² Zdaniem Grzegórzka nauczyciele skupiają się na funkcjach instrumentalnych charakterystyki, głównie w związku z pracą z tekstem lektury, rozwijaniem kompetencji językowej i tekstotwórczej, z kolei „nowa formuła egzaminu sprowadza skomplikowaną i kluczową w edukacji humanistycznej umiejętność charakteryzowania - zdobywania wiedzy o człowieku, do kilku prostych czynności, pomijając niemal całkowicie wpisany od zawsze w tę formę potencjał formacyjny” (Grzegórzek 2020, 291). Wątek empiryczny dysertacji przynosi wiele interesujących wniosków, wskazujących m.in. na ciągle aktualne stereotypowe i schematyczne podejście do szkolnej (auto)charakterystyki, edukacyjną rutynę, oderwanie od życia. Badania wskazały na dominację tematów bazujących na lekturze, stereotypowo sformułowanych, tym samym narzucających bezpieczny schemat kompozycyjny i blokujących postawę twórczą, w efekcie nadmierną konwencjonalizację tej formy wypowiedzi w edukacji polonistycznej.

³ Z tak określonej perspektywy istotny staje się wybór lektury ze względu na formacyjną nośność bohatera literackiego, tak by możliwe było autentyczne doświadczanie człowieka i siebie samego.

W pracy znajdujemy również autorską propozycję organizacji procesu dydaktycznego, adekwatną do przyjętej teoretycznej koncepcji charakterystyki i charakteryzowania jako zadania nie tylko tekstotwórczego, ale antropologicznego i tożsamościowotwórczego, oraz przystającą do potrzeb człowieka funkcjonującego w rzeczywistości zanurzonej w multimediami. Remedium na odejście od konwencji ograniczającej edukacyjną funkcjonalność charakteryzowania Grzegórzek dopatruje się w odrzuceniu schematu na rzecz adaptacji gatunkowych, a także sięganiu po inne gatunki żywe i funkcjonujące w czasach współczesnych, w tym w Internecie, będącym dla młodych ludzi bardziej funkcjonalną przestrzenią życiową niż realny świat. Projektując proces dydaktyczny służący zdobywaniu wiedzy o człowieku poprzez (auto)charakterystykę, wykorzystuje ludyczną koncepcję gry. Przedstawia cztery modelowe, jak je nazywa, figury pracy z charakterystyką na lekcjach języka polskiego: zanurzenie w postaci, przymierzanie kostiumu postaci, szczególnego związku z bohaterem oraz lustro samego siebie jako Innego.

Grzegórzek zmienia perspektywę widzenia skostniałej formy gatunkowej, w pewnym sensie przywraca ją na nowo dydaktyce polonistycznej, nadaje sens wykraczający poza odtwarzanie wzorca, pokazuje konteksty edukacyjne, w jakich ta forma powinna zaistnieć na lekcjach polskiego. **Uświadamia, na czym może polegać zdolność ćwiczeń w pisaniu do integrowania kształcenia literackiego z językowym, łączy cele kształceniowe z celami formacyjnymi (wychowaniem).** Niewiele wnosząca praktycznego w przyszłe życie stereotypowo postrzegana forma nagle z całkiem innej perspektywy okazuje się niezwykle nośna poznawczo i wychowawczo.

Autorem drugiej pracy doktorskiej, zatytułowanej *Bogacenie słownictwa wokół pojęć: Inny i Obcy. Eksperyment naturalny dydaktyczny w klasie VI szkoły podstawowej*, jest Eryk Cichocki (2021). W dysertacji znajdujemy szczegółowy opis przebiegu autorskiego badania⁴ i analizę zebranych w jego wyniku danych językowych (w postaci leksyki wyekscerpowanej z wypracowań uczniowskich), skoncentrowaną na rozpoznaniu skali przyrostu tzw. słownika czynnego uczniów, a pośrednio, co okazało się istotniejsze, zmian w konceptualizacji tytułowych kategorii pojęciowych⁵. Procedura badawcza zmierzała bowiem do odtworzenia obrazu świata, w którym obecny jest Inny/Obcy, i obrazu Innego/Obcego wyłaniających się z analizy m.in. konkordancji i kolokacji leksemów *inny* i *obcy* w wypracowaniach uczniowskich.

Z perspektywy lingwodydaktycznej i podjętych w tym miejscu rozważań nad przyszłością i orientacją kształcenia językowego, szczególnie warte uwagi są założenia i przebieg samego eksperymentu, na który złożyło się

⁴ Cichocki sięgnął po metodę tzw. eksperymentu naturalnego dydaktycznego opracowaną przez Marię Dudzik. Nie omawiam tej metody w artykule, odsyłam do prac jej autorki (zob. np. Dudzik 1975, 1981).

⁵ Autor założył, że efektem podjętych na lekcjach aktywności poznawczych będzie wzrost ilościowy i jakościowy leksyki uczniowskiej w kolejnych wypracowaniach ich autorstwa.

dziewięć modułów dydaktycznych o strukturze ramowej: dwa skrajne skoncentrowane zostały na rozumieniu przez uczniów leksemów *inny* i *obcy* na początku i na końcu badania, środkowe na różnych aspektach/obrazach inności/obcości: cudzoziemcach, antagonistach, skrzywdzonych, dziwnie wyglądających, wędrowcach, plotkarzach, uzależnionych od rzeczy⁶. W każdym module zaprojektowane zostały w kolejności: 1. ćwiczenia wzbogacające słownictwo wokół kategorii *Inny/Obcy*⁷; 2. sytuacje komunikacyjne umożliwiające aktywowanie poznanego słownictwa w tekście uczniowskim. W każdym też punktem wyjścia do rozważań uczyniono celowo dobrane teksty kultury, w których obrazy inności/obcości były konceptualizowane w różny sposób – były wśród nich m.in. wiersz, bajka filozoficzna, piosenka, reportaż, tekst publicystyczny, opowiadanie.

Niby nic nowego, dydaktyce języka polskiego znane są przecież technika gromadzenia słownictwa w polu tematycznym jako przygotowanie do napisania wypracowania (Nagajowa 1985, 51) czy też technika tzw. banku słów (Konys 1984). Jednak propozycja Cichockiego odświeża spojrzenie na ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w procesie edukacyjnym – tu nie chodzi o automatyczne, pozbawione jakiegokolwiek funkcjonalności użycie przez ucznia określonej grupy słów w tekście, ale o doprowadzenie do zmiany w postrzeganiu pewnego wycinka rzeczywistości, pogłębienie orientacji w świecie, poszerzenie perspektywy, z jakiej ogląda się świat, o rozwijanie krytycznego myślenia, umiejętności wartościowania i interpretowania otaczającej rzeczywistości, burzenie stereotypów. Tym samym w dysertacji pokazana została inna funkcjonalność ćwiczeń słownikowych niż mechaniczne powiększanie zasobu słownika czynnego i biernego w duchu znanego glottodydaktyce drylu, w tym przypadku leksykalnego. W ujęciu Cichockiego to narzędzie poznawania świata, budowania tożsamości uczniów, systemu wartości i postaw, stosunku do *Innych* i *Obcych* (w tym konkretnym przykładzie), co niech zobrazuje fragment z dysertacji:

Konkordancje najczęstszych leksemów pozwalają dostrzec wpływ lekcji o *Innym* i *Obcym* na treść wypracowań. Jest on dostrzegalny w postawach, umiejętnościach i świadomości, jakie mają bohaterowie badanych wypracowań w kontakcie z innością i obcością. Wielu bohaterów, dzięki spotkaniem *Innym* lub *Obcym*, przekracza swoje granice odmienności. Zauważalna jest również postawa otwartości i poszanowania swoich rozmówców w poruszanych przez nich aspektach. Nie tyle wyzbywają się poczucia wyższości kulturowej (choć i to się zdarza), ile próbują zrozumieć odrębność *Innych* i *Obcych*. Wielu bohaterów także podejmuje odważne kroki przeciwstawiania się różnym formom ksenofobii czy wrogości (Cichocki 2021, 241).

Cichocki przekonuje, że zadaniem ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych powinno być wzbogacanie kompetencji językowej uczniów o odpowiedni

⁶ Kategorie *Innych/Obcych* wyodrębnione zostały z ankiet przeprowadzonych na początku badania i tylko one stanowiły punkt wyjścia i odniesienia dla kolejnych etapów eksperymentu i uzyskanych wyników.

⁷ Zaproponowane uczniom ćwiczenia, jak i tematy wypracowań, zróżnicowane, intrygujące, nie narzucające gotowych odpowiedzi, a stawiające pytania i inspirujące do poszukiwań odpowiedzi, nadały procesowi dydaktycznemu holistyczny, głęboko humanistyczny wymiar.

aparatu pojęciowy, gdyż stanowi to warunek umożliwiający nauczycielowi rozmawianie z uczniami na ważne tematy współczesnego świata podejmowane w czytanych na lekcjach tekstach. W wizji dydaktyki polonistycznej wyłaniającej się z dysertacji kryje się więc służebność ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wobec innych działań języka polskiego, ale także szczególnie, wręcz wyjątkowa ich rola i ranga. Przy tym propozycja Cichockiego w swym aspekcie dydaktycznym ma wymiar uniwersalny, gdyż projektuje model procesu nauczania-uczenia się możliwy do zastosowania w podobnych sytuacjach edukacyjnych. Takich kategorii pojęciowych jak Inny/Obcy, ważnych dla współczesności, jest wiele, wokół nich można, a nawet należałoby organizować kształcenie polonistyczne, zintegrowane, aksjologicznie i antropocentrycznie zorientowane.

Trzecia dysertacja doktorska nosi tytuł *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka*, a jej autorką jest Marta Chyb-Winnicka. Praca stanowi kompendium wiedzy o słuchaniu⁸, pierwsze w lingwodydaktyce polskiej tak obszerne opracowanie poświęcone zaniedbanej, marginalizowanej (jeśli nie zapomnianej⁹) zarówno przez teorię dydaktyczną (do tej pory nie została opracowana metodyka słuchania w języku polskim), jak i w praktyce lekcyjnej¹⁰ sprawności komunikacyjnej. Jak dotąd nie przeprowadzono badań diagnozujących umiejętność efektywnego słuchania w języku polskim jako L1, sprawność ta jako jedyna nie jest też sprawdzana podczas egzaminów zewnętrznych (zdaniem autorki to jedna z przyczyn niedostrzegania potrzeby jej kształcenia), co oznacza, że tak naprawdę nie wiadomo, na jakim poziomie jest opanowana (czy uczniowie potrafią słuchać, czy nie) i czy następuje jej progresja.

Zdaniem Chyb-Winnickiej przyczyną braku zainteresowania kształceniem słuchania w L1 jest także powszechnie przyjęte *a priori* przekonanie, iż uczniowie potrafią słuchać, gdyż jest to naturalna zdolność człowieka nabywana w procesie socjalizacji. W rozprawie pada pytanie, czy na pewno jest to umiejętność opanowana na wystarczającym poziomie, tzn. umożliwiającym w pełni efektywne funkcjonowanie zarówno w życiu, jak i w sytuacjach edukacyjnych. Autorka zwraca uwagę na złożoność słuchania, na którą, oprócz zdolności słyszenia (to nie to samo, co słuchanie), składa się szereg sprawności poznawczych: są wśród nich sprawności poznawczo-językowe receptywne (np. wybór istotnych informacji) i produktywne (m.in. notowanie), sprawności społeczno-komunikacyjne receptywne (w tym rozróżnianie opinii) i produktywne (takie jak stosowanie różnych

⁸ W rozdziale pierwszym znajdujemy m.in. pogłębione omówienie specyfiki umiejętności słuchania z pięciu perspektyw: biologicznej, neurologicznej, psychologicznej, lingwistycznej i komunikacyjnej.

⁹ Jedynie w podstawie programowej z 1999 r. słuchanie znalazło należne mu miejsce jako zadanie edukacyjne.

¹⁰ Umiejętności słuchania poświęcono jak dotąd niewiele opracowań metodycznych w lingwodydaktyce polskiej (np. Patrzalek 1997, 1998; Stróżyński 2001), a w podręcznikach języka polskiego znaleźć można jedynie nieliczne ćwiczenia przeznaczone do doskonalenia umiejętności słuchania, w większości odnoszące się do utworów literackich. Brakuje też pomocy audialnych/audiowizualnych, z których mogliby skorzystać nauczyciele na lekcjach języka polskiego.

strategii podtrzymywania rozmowy) i dwa poziomy percepcji tekstowej: lokalny i globalny¹¹.

Odpowiedzi na postawione pytanie-wątpliwość autorka rozprawy szukała za pomocą badania diagnostycznego¹², któremu poddała uczniów klasy czwartej i ósmej szkoły podstawowej¹³. Interesował ją nie tylko ogólny poziom słuchania, ale także wyodrębnienie sprawności cząstkowych dobrze i słabo opanowanych oraz sprawdzenie, jak badana sprawność rozwija się wraz z wiekiem. Najważniejsza z perspektywy kształcenia językowego wydaje mi się jednak próba rozpoznania, na ile uczniowie kończący szkołę podstawową są przygotowani do pełnienia roli kompetentnego słuchacza w naturalnych warunkach porozumienia się i na dalszych etapach kształcenia – w tak postawionym pytaniu kryje się bowiem najistotniejsza chyba kwestia określenia zadań, których realizacji powinna podjąć się szkoła odnośnie sprawności słuchania. Oddajmy głos Chyb-Winnickiej¹⁴:

Zadaniem szkoły, w tym edukacji polonistycznej, powinno (...) być wyposażenie ucznia w takie narzędzia, które pozwolą mu stać się kompetentnym słuchaczem i efektywnie uczestniczyć w rozmowie z drugim człowiekiem, a także z powodzeniem odbierać wszystkie komunikaty w formie mówionej, także te przekazywane za pośrednictwem środków masowego przekazu (Chyb-Winnicka 2021, 366).

I dalej:

Warto (...) podjąć się kształcenia umiejętności słuchania, aby absolwenci szkół podstawowych, podejmujący naukę na kolejnym etapie kształcenia, mogli nie tylko efektywnie zdobywać nową wiedzę, ale także doskonalić odbiór coraz bardziej złożonych gatunków mowy, aby w przyszłości, w sytuacjach pozaszkolnych, świadomie i aktywnie uczestniczyć w procesie wymiany myśli z drugim człowiekiem, a także krytycznie odbierać różnego rodzaju komunikaty nadawane przez środki masowego przekazu (Chyb-Winnicka 2021, 369).

Teza, iż kształceniem sprawności słuchania powinna zająć się szkoła, znajduje potwierdzenie w wynikach badania diagnostycznego, które ujawniło liczne dysfunkcje kompetencyjne. W dużym skrócie: uczniowie z obu grup mają problem z odbiorem słuchowym żywej interakcji (wywiad); trudność sprawia wykorzystanie usłyszanych informacji w praktyce i wykonywanie działań na tekście oraz zapamiętanie i wykorzystanie szczegółowych

¹¹ W pracy znalazło się autorskie zestawienie listy sprawności percepcyjnych, warunkujących umiejętność słuchania w języku ojczystym. Mowa jest także o słuchaniu krytycznym, interpretacyjnym, empatycznym i aktywnym.

¹² Narzędzia badawcze to trzy testy słuchania diagnozujące odbiór słuchowy trzech gatunków: piosenki popularnej, audycji radiowej i wywiadu na żywo. Do ich konstrukcji autorka wykorzystwała glottodydaktyczną koncepcję ewaluacji percepcji słuchowej, którą dostosowała do specyfiki procesu słuchania w języku ojczystym.

¹³ Momenty progowe w szkolnej edukacji: czwartoklasiści rozpoczynają naukę na II etapie edukacyjnym, ósmoklasiści ją kończą, co umożliwiło przyjrzenie się skali progresji w rozwoju tej sprawności w szkole podstawowej.

¹⁴ Chyb-Winnicka pyta także, czy możliwe jest uzyskanie wysokiego poziomu percepcji słuchowej w języku obcym bez opanowania elementarnych sprawności percepcyjnych w języku ojczystym. Stawia hipotezę, że nie.

informacji z tekstu (poziom lokalny)¹⁵; nie radzą sobie z rozumieniem informacji wyrażonych pośrednio (sparafrazowanych, metaforycznych) oraz z selekcją informacji, zwłaszcza szczegółowych; zawodzi umiejętność reagowania na komunikaty, co potencjalnie wskazuje na możliwe problemy z aktywnym uczestnictwem w naturalnej sytuacji komunikacyjnej; i to, co najważniejsze – zarówno czwartoklasiści, jak i ósmoklasiści posiadają zbliżony poziom kompetencji słuchania.

W drugiej części rozprawy Chyb-Winnicka podejmuje próbę stworzenia autorskiej metodyki kształcenia sprawności słuchania w L1, której ogólne założenia opiera na wnioskach wynikających z przeprowadzonych badań oraz koncepcjach glottodydaktycznych, które dostosowuje do specyfiki odbioru tekstu w języku polskim jako ojczystym. Uzupełnia je o własne propozycje – w aneksie czytelnik znajdzie przykładowe zadania dydaktyczne służące rozwijaniu umiejętności słuchania. Autorka stwierdza, iż kształcenie kompetentnego słuchacza jest równie ważne, jak kompetentnego czytelnika, stąd konieczne staje się traktowanie umiejętności słuchania na równi i w integracji z pozostałymi sprawnościami komunikacyjnymi. Metodyka słuchania powinna się jej zdaniem koncentrować na trzech obszarach: rozumieniu tekstu słuchanego, wykorzystaniu usłyszanych informacji i reagowaniu na komunikat audialny/audiowizualny oraz na rozwijaniu słuchania aktywnego, skutecznego i empatycznego, a wraz z wiekiem coraz bardziej złożonych sprawności percepcyjnych.

Autorzy omówionych pokrótce trzech dysertacji doktorskich, jakże różnych tematycznie, metodologicznie i dydaktycznie, włączają się w dyskusję nad kształceniem językowym na lekcjach języka polskiego we współczesnej (nowoczesnej?) szkole, jednak w swoisty sposób. Nie próbują tworzyć teoretycznych całościowych wizji czy też globalnych koncepcji obejmujących szkolną edukację komunikacyjno-językową w pełnym jej wymiarze, ale chcą ją zmienić, poprawić, na nowo ukształtować w obszarach ich zdaniem tego wymagających. Bazują przy tym na własnych doświadczeniach nauczycielskich, które poddają naukowemu rozpoznaniu, by się upewnić, że intuicja ich nie myli. Jednocześnie otwierają się na zewnętrzny kontekst kulturowo-komunikacyjny, na zmieniającą się pozaszkolną rzeczywistość, na nurtujące współczesność problemy, na wyzwania edukacyjne z nimi związane i, co najważniejsze, na podmiot edukacji. Chcą rozwijać i doskonalić sprawności językowo-komunikacyjne, ale i kształtować człowieka i jego człowieczeństwo, podmiotową kulturową i językową osobowość, przy tym zaspokajając ujawniane przez uczniów potrzeby edukacyjne.

Z doktoratów wyłania się nowa wizja kształcenia językowego, oczywiście wybiórcza obszarowo, ale mająca pewne wspólne cechy. To kształcenie

¹⁵ Według autorki w tym przypadku przyczyny należałoby doszukiwać się w słabej pamięci słuchowej i zbyt niskim poziomie umiejętności koncentracji na materiale dźwiękowym, który nie jest wspierany innego rodzaju bodźcami.

językowe funkcjonalnie zintegrowane z kształceniem literackim (i kulturowym), upodmiotowione, z perspektywą na kompetencje, a nie budowanie „bibliotek” wiedzy, poddawane ciągłej walidacji, oparte na rozpoznaniu potrzeb edukacyjnych. W centrum postawione zostaje wychowanie językowe (a może raczej poprzez język?), strukturalistyczne myślenie o języku jako systemie, który trzeba opisać i poznać „naukowo”, jest im obce. Tym autorskim wizjom nie można zarzucić nierealności, nieprzystawania do rzeczywistości szkolnej, akademickiego przeteoretyzowania, gdyż oparte zostały na przeżytych własnym nauczycielskim doświadczeniu, obserwacji, diagnozie, eksperymencie, potwierdzone danymi ilościowymi poddanymi jakościowej interpretacji, na uogólnieniach i wnioskach. Na takiej podstawie zbudowana została metodyka, mająca uczynić edukację językową lepszą, której efektywność potwierdzono w praktyce lekcyjnej.

Wszystkie trzy teksty skłaniają do pewnych przemyśleń, sugerują liczne pytania. Oto niektóre z nich: Może nie należy ufać utartym i stereotypowym przekonaniom co do zadań i celów edukacji polonistycznej w ogóle, a kształcenia językowego w szczególności? Może mniej narzuconego programu, więcej otwarcia na diagnozę potrzeb edukacyjnych? Może należałoby dokonać pewnej weryfikacji tych potrzeb, bo przecież współcześni uczniowie wzrastają w całkiem odmiennej rzeczywistości niż autorzy podstawy programowej? Co przyjdzie z poszerzania listy lektur, jeśli uczniowie nie będą w stanie zmierzyć się z tekstem ze względu na niewystarczającą kompetencję językową? Co z interesującymi, nieszablonowymi projektami lekcji, gdy uczniowie nie będą rozumieli, co się do nich mówi? Może brak aktywności i zainteresowania niektórych uczniów wynika nie z niewiedzy i niechęci, ale z niezrozumienia, o co nauczyciel pyta? I przede wszystkim, na czym chciałabym się skupić na koniec, w którą stronę powinno pójść kształcenie językowe w L1, by umożliwiło uczniom w przyszłości spełnić wyzwania współczesności i sprostać jej wymaganiom.

Na lekcjach języka polskiego muszą być kształcone sprawności językowe i kompetencje powiązane z językiem, nie tylko dlatego, że są to lekcje języka polskiego, ale, co pokazują zrelacjonowane badania, kształceniu językowemu przysługuje prymat w edukacji polonistycznej – stanowi ono punkt wyjścia i punkt dojścia, swoiste koło warunkujące skuteczność edukacji i to nie tylko z wąskiej perspektywy przedmiotowej, ale globalnej. Język to przecież nie tylko przedmiot poznania, narzędzie, środek służący komunikacji, język umożliwia poznanie, przeżywanie, doświadczanie, bycie:

Stało się bowiem jasne, że o języku niewiele więcej da się powiedzieć, stosując do jego opisu metody ściśle naukowe, izolujące język często lub całkowicie od wszechstronnych uwikłań, relacji oraz zależności, w jakie wchodzi on z kulturą, społeczeństwem, rzeczywistością oraz człowiekiem rozumianym jako jednostka społeczna, a zarazem osobowość – **był psychiczny, mentalny, wartościujący, świadomościowy a także kulturowy** [podkreślenie JN]. Badania te w zdecydowany sposób

skierowały lingwistykę w dziedzinę nauk humanistycznych, przywracając jej niejako ponownie status i charakter dyscypliny humanistycznej (Anusiewicz 1995, 6).

Wydaje się konieczne zdefiniowanie/redefiniowanie na nowo dla potrzeb przyszłej podstawy programowej, czym powinno być kształcenie językowe nie w duchu strukturalistycznym (ciągle jeszcze dominującym), a poststrukturalistycznym, którego istotę przedstawił Janusz Anusiewicz w przytoczonym wyżej fragmencie¹⁶. Oznacza to, że szkolnemu kształceniu językowemu należałoby nadać wymiar humanistyczny. Powinno ono służyć człowiekowi, a to wymaga przy projektowaniu systemu dydaktycznego myślenia od i do ucznia, widzenia celów, zadań i treści kształcenia w perspektywie antropologicznej, kulturowej i kognitywnej, zorientowania metodyki wokół tekstów i na teksty mówione, pisane, audiowizualne, postrzegania komunikacji językowej w ideach uniwersalnych: prawdy, piękna i dobra. Upominam się również o wychowanie językowe (zob. np. Nocoń (red.) 2015), któremu tak duże znaczenie przypisali autorzy podstawy programowej z 1999 roku, jako warunek *sine qua non* wychowania w duchu humanistycznym. Upominam się także o zadbanie (a wręcz wzięcie odpowiedzialności) na lekcjach języka polskiego za rozwój sprawności językowych w L1, choć wolałabym użyć glottodydaktycznego pojęcia biegłość językowa¹⁷, bo ono pełniej ujmuje istotę. Zarysowana pokrótce wizja nie wyklucza aspektu poznawczego kształcenia językowego w L1 z zastrzeżeniem, że nabywana przez uczniów wiedza będzie wiedzą o języku jako narzędziu, a nie o języku jako języku (ale to już temat na inny artykuł).

W założeniu artykuł nie miał dawać gotowych rozwiązań będących receptą na niedoskonałości i porażki współczesnego kształcenia językowego w L1, a dać do myślenia, pokazać, że nawet w sytuacji zaciśniętego gorsetu nauczyciel ma możliwość uczyć inaczej, zainspirować do własnych poszukiwań. Mógłby także stać się przedmiotem uwagi autorów przyszłych podstaw programowych, bo że do reformy programowej w niedługim czasie dojdzie, raczej nie ma wątpliwości. Do tego czasu trzeba rozmawiać, dyskutować, spierać się o wizję edukacji polonistycznej, ale dla dobra uczniów, z myśleniem o nich jako o centrum programu. I wreszcie należałoby spojrzeć na kształcenie językowe jako uczenie nie o czymś, ale czegoś, i uświadomić sobie jego wagę dla edukacji w ogóle. I zacząć się poważnie zastanawiać nad kształceniem i doksztalcaniem nauczycieli języka polskiego, bo

¹⁶ Przytaczam kanoniczny tekst w lingwistyce polskiej z pełną świadomością, iż ten nurt badań językoznawczych dynamicznie się rozwijał w kolejnych latach. Odsyłając zainteresowanych czytelników do własnych poszukiwań lekturowych, szczególnie polecam nauczycielom polonistom pracę Elżbiety Tabakowskiej *Językoznawstwo zastosowane* (Kraków-Budapeszt-Syrakuzy 2019) pokazującą, jak można wykorzystać kategorie kognitywistyczne w analizie i interpretacji tekstu poetyckiego, oraz *Językowe podstawy obrazu świata* Jerzego Bartmińskiego (Lublin 2007) z kulturowo-językowymi analizami takich pojęć, jak ojczyzna, dom, świat (tu też bogata literatura przedmiotu).

¹⁷ Zob. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf (dostęp: 10.11.2021).

bez nich nawet najwspanialsze koncepcje i wizje nie mają szans realizacji. Gramatyki uczy się najłatwiej, nawet jeśli samemu za dobrze się jej nie zna. Ale cała reszta zadań kształcenia językowego to już autentyczne wyzwanie. Że można mu sprostać, pokazała trójka byłych już doktorantów w swoich rozprawach doktorskich.

Bibliografia:

- Anusiewicz Janusz, 1995, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław.
- Bartmiński Jerzy, 2007, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Chyb-Winnicka Marta, 2021, *Efektywne słuchanie w języku polskim jako ojczystym – diagnoza i profilaktyka*, Opole. [wydruk komputerowy]
- Cichocki Eryk, 2021, *Bogacenie słownictwa wokół pojęć: Inny i Obcy. Eksperyment naturalny dydaktyczny w klasie VI szkoły podstawowej*, Wrocław. [wydruk komputerowy]
- Dudzik Maria, 1975, *Badania eksperymentalne nad kształceniem słownictwa w wyższych klasach szkoły podstawowej*, Wrocław.
- Dudzik Maria, 1981, *Badania eksperymentalne nad kształceniem słownictwa w szkole. Próba wykorzystania ich w dydaktyce uniwersyteckiej*, „Kształcenie Językowe w Szkole”, nr 1, s. 115-125.
- Grzegórzek Mirosław, 2020, *Charakterystyka postaci w szkolnej edukacji polonistycznej*, Kraków. [wydruk komputerowy]
- Konys Mirosława, 1984, *Porządkowanie świata, czyli o uczeniu pojęć*, „Polonistyka”, nr 4, s. 275-279.
- Nagajowa Maria, 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.
- Nocoń Jolanta (red.), 2015, *Język a Edukacja 4. Wychowanie językowe*, Opole.
- Patrzalek Tadeusz, 1997, *Dobre słuchanie*, „Polonistyka”, nr 6, s. 364-370.
- Patrzalek Tadeusz, 1998, *Dobre słuchanie*, „Polonistyka”, nr 2, s. 90-96.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz.U. 1999 nr 14, poz. 129.
- Stróżyński Klemens, 2001, *Słuchanie a komunikacja*, „Polonistyka”, nr 7, s. 401-405.
- Śliwerski Bogusław, Paluch Michał, 2021, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków.
- Tabakowska Elżbieta, 2019, *Językoznawstwo zastosowane*, Kraków-Budapeszt-Syrakuzy.

O Autorce:

Jolanta Nocoń – prof. dr hab.; pracuje na Uniwersytecie Opolskim w Instytucie Językoznawstwa. Zajmuje się lingwistyką stosowaną oraz stylistyką tekstu i dyskursu, szczególnie problemami edukacji językowej w zakresie języka polskiego jako ojczystego oraz analizą dyskursu edukacyjnego, gatunków i stylu (stylów) tego dyskursu.

Wiedza wyzwalająca

Liberating knowledge

Aleksander Pawlicki

Szkoła Edukacji PAFW i UW

ORCID: 0000-0001-8372-452X

Abstract: The article discusses the relation between knowledge and skills in the core curriculum in history. It begins with the analysis of how the popularity of certain concepts in didactics (e.g. working with source texts) leads to illusory changes in teaching, when introduced unawares of their real meaning. In this account it is then considered how the belief that skills are more important than knowledge has emerged. Young and Muller's concept of "three futures" and the notion of powerful knowledge are presented. The author argues that the violent dispute between the educational traditionalists and progressivists leads to the loss of the important truth about the inseparable connection between knowledge and skills. At the same time he attempts to show the application of the concept of powerful knowledge in the practice of writing the curriculum. The article ends with the presentation of the author's vision of how to select pieces of knowledge and skills to be included in the core curriculum. Knowledge about writing history, history of second degree and shaping the sociological imagination are the main criteria of this selection.

Key words: powerful knowledge, core curriculum, didactics of history, competence turn

Streszczenie: Artykuł dotyczy relacji wiadomości i umiejętności w podstawie programowej z historii. Na wstępie analizuje się, jak popularność niektórych koncepcji dydaktycznych (np. pracy z tekstem źródłowym), bez namysłu nad ich rzeczywistym sensem, prowadzi do pozorności zmian w nauczaniu. W tym kontekście rozważa się następnie, jak pojawiło się przekonanie, że umiejętności ważniejsze są od wiadomości. Prezentowana jest przy tym koncepcja „trzech przyszłości” Younga i Mullera i wprowadzone pojęcie wiedzy potężnej (*powerful knowledge*). Dowodzi się, że gwałtowny spór edukacyjnych tradycjonalistów i progresistów prowadzi do zagubienia ważnej prawdy o nierozzerwalnym związku wiadomości i umiejętności. Równocześnie zaś pokazywane są próby zastosowania koncepcji *powerful knowledge* w praktyce pisania programu szkolnego. Artykuł kończy się prezentacją autorskiej wizji tego, jak należy dobierać te wiadomości i umiejętności, które trafią do podstawy programowej. Kluczami selekcji stają się wiedza o pisaniu historii, historia drugiego stopnia oraz kształtowanie wyobraźni socjologicznej.

Słowa kluczowe: wiedza potężna, podstawa programowa, dydaktyka historii, zwrot kompetencyjny

Siostrzeństwu lekcji historii i lekcji języka oraz literatury nie próbujemy nawet zaprzeczyć. I tu, i tam nie cichnie ta sama zachęta do słuchania cudzych opowieści i snucia własnej, a zaraz potem do przeglądania się w tych tekstach i do dialogowania z nimi, skoro okazują się one na różne sposoby uobecnieniem „żywych i terażniejszych, (...) umarłych i minionych. Jednych i drugich tekst uobecnia lub przynajmniej może uobecniać razem z całym ich światem zewnętrznym, światem rzeczy i zdarzeń” (Domański 2002, 12). **Świat ludzi, rzeczy i zdarzeń nie otwiera się jednak ot tak sobie i ktokolwiek wchodzi do pracowni historycznej czy polonistycznej, pozna nie tylko smak spełnionej obietnicy, ale i wysiłek dociekania, „nienaturalny”, ugruntowany w metodzie badawczej** („Historical Thinking and Other Unnatural Acts” - tytułuje swoją pracę z roku 2001 Sam Wineburg).

W przedmowie do amerykańskiego wydania swojego manifestu, „L’histoire est une littérature contemporaine”, Ivan Jablonka opisuje pokrewieństwo już nie tylko historii i literaturoznawstwa, ale historii i literatury, kierując naszą uwagę na **ściśle związanie analizy i tworzenia** (Jablonka 2018, VIII-IX):

używanie „ja”, aby ukazać swoje podejście i ustalić perspektywę, opowiadanie historii przeprowadzonego dochodzenia, niemniej niż prezentowanie jego ‘wyników’, wędrówka tam i z powrotem między przeszłością a terażniejszością, do której należymy, używanie emocji jako narzędzia do lepszego zrozumienia, odnajdywanie punktu równowagi między dystansem a empatią, dobieranie właściwych słów i dopuszczanie języków, które zazwyczaj przecież nie są wspólne badaczowi i żywym lub martwym ludziom, spotkanym przezeń w badaniu.

Te nowe reguły są cechami obcowania z tekstem (*operators of textuality*), czyli narzędziami zarówno kognitywnymi, jak i literackimi, które - zwiększając rygor i autorefleksyjność dociekań - popychają badacza do pisania, czyli tworzenia. W tym miejscu znajduje się punkt przecięcia historii i literatury. Historia, bardziej niż dyscypliną akademicką, jest podróżą w czasie i przestrzeni, dochodzeniem, którego istotą jest sposób rozumowania; nie sprowadzona do fikcji, literatura angażuje język, z konstrukcją narracyjną, osobnym głosem, emocją, atmosferą, rytmem, ucieczką do innego świata, a zarazem z przyjętymi kanonami urobionymi przez instytucje. Szczęśliwie te dwie definicje się pokrywają: historia jest współczesną literaturą. Ten sam sposób rozumowania, który umożliwia wytwarzanie i przekazywanie wiedzy, jest żywym sercem pisarstwa, pulsem tekstu.

Można dyskutować o tych tezach na gruncie metodologii historii, ale wyprzeć się ich, gdy jest się preceptorem w szkole, nie wolno. W tej roli jesteśmy przecież nie tylko majstrem wśród czeladzi, ale i wychowawcą wśród dzieci - kimś, kto daje im okazję, aby mogli się stwarzać, *wpierw wydawać się sobie, zanim się staną...*

Taki mógłby być początek rozmowy nauczycieli i nauczycielek polskiego i historii o czytaniu i pisaniu, o retoryce i argumentacji, o poznawaniu i tworzeniu siebie i świata, o tekście i uobecnieniu, a wszystko to bez sztydzenia

z prawdy na którykolwiek z dwóch najpopularniejszych sposobów, czyli przez branie jej w cudzysłów lub przez branie w posiadanie.

Zaklęcia

Tymczasem jednak – jak mi się zdaje – my, nauczyciele i nauczycielki historii nie jesteśmy jeszcze gotowi do tej rozmowy, tymczasem układamy się sami ze sobą, przy czym naszą uwagę raz po raz przykuwają rzeczy wyrzucane na brzeg przez kolejne polityczne przypiływy. Niezależnie od tego, czy to tylko zwykłe śmieci, czy – rzadziej – prawdziwe skarby, zwykle zostają zlekceważone: żaden minister nie ma dość władzy, aby pokonać rutynę, replikującą się nieustannie zgodnie z zasadą *nauczyciele zwykle nie uczą tak, jak uczono ich, żeby uczyli, lecz tak, jak ich uczono*. Z pewnością można to powiedzieć o osobach uczących historii, które – w swej masie – należą do bardzo zachowawczych w swojej wizji tego, czego i jak należy uczyć (Burszta i in. 2020).

Paradoksalnie temu znieruchomieniu sprzyjać może łatwość, z jaką przyswajany jest progresywny dyskurs o edukacji – tysiącrotnie powtórzony w mediach, opisach unijnych projektów, reklamach „najlepszych szkół” został włączony do mozaiki zdobiącej fasadę polskiej szkoły, stając się częścią tego, co wcześniej scharakteryzowano jako *działania pozorne* i *obszar illusio* (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013). Ani to problem polski, ani nowy:

Znaczenie tych zwrotów [edukacyjnych sloganów] polega na tym, że pobudzają one emocjonalnie. „Edukacja dla myślenia” lub „edukacja globalna” mogą wzbudzić zainteresowanie, rozniecić entuzjazm lub poprowadzić do duchowego zjednoczenia wokół zadań, z jakimi należy się zmierzyć w szkolnictwie. Hasła te wytwarzają atmosferę lub struktury działania, w których ludzie dobrze się odnajdują, utożsamiający owe hasła z różnymi praktykami pedagogicznymi. Slogan nie sugeruje jednak żadnych precyzyjnie opisanych celów i działań. Hasło „edukacja globalna” nie mówi nam nic o konkretnych aktywnościach, do których się wzywa. Po części, termin ten jest po prostu notorycznie niejednoznaczny. (...) W większości przypadków slogany są opisywane i uzasadniane za pomocą innych haseł, pozostawiając naturę działania, o które apelują, niewyjaśnioną. (...) Potencjał sloganu polega na tym, że może on stworzyć iluzję, iż instytucja odpowiada na potrzeby swoich wyborców, podczas gdy rzeczywiste potrzeby i interesy są inne niż te, które zostały publicznie wyrażone. Slogan może sugerować reformę, podczas gdy w rzeczywistości zachowuje istniejące praktyki (Popkewitz 1980, 304).

To dlatego, ile razy słyszę „myślenie krytyczne”, „relacje są najważniejsze”, „podmiotowość”, „realizacja podstawy programowej”, „kompetencje kluczowe”, „ocenie kształtujące” itd., tyle razy powraca do mnie koncept Michela Callona i Brunona Latoura, w którym brzmi wondrous przestroga:

Czarna skrzynka zawiera to, co nie musi być już powtórnie rozważane, te rzeczy, których zawartość stała się kwestią obojętną. Im więcej elementów można umieścić w czarnych skrzynkach – trybów myślenia, nawyków, sił i przedmiotów – tym obszerniejszą konstrukcję można wznieść (Nowak 2011, 191).

Bywa, że podczas rady pedagogicznej, kiedy już przepowiemy wszystkie zaklęcia o „towarzyszeniu uczniowi” i „uczeniu, jak się uczyć”, ktoś z głupia frant zapyta: „to po czym poznam dobrą lekcję?”. Chwila konfuzji i – jakby nie na temat – zaczyna się rozprawianie o autonomii i różnorodności nauczycielskich podejść. „Czarne skrzynki” są najpojemniejszymi przestrzeniami w edukacyjnym kosmosie... To tam mieszają się intencje z działaniami.

Na koniec zaś, gdy moi uczniowie – na przykład – pozostają obojętni na zapewnienia, że właśnie rozwijamy „empatję”, pewnie pojawi się w mej skołatanej łepetynie wreszcie i ta sławetna mądrość pokoju nauczycielskiego, *o koniu, którego można przyprowadzić do wodopoju, ale nie da się go przymusić do picia*. Wychowałem się na książkach o Dzikim Zachodzie i pewnie dlatego w takich sytuacjach powątpiewam jednak wprawdzie w jakość wody, potem dopiero w rozsądek konia¹.

Cokolwiek jednak powiemy o kłopotach pokoju nauczycielskiego i – zaraz potem – pracowni historycznej, to przecież ryba psuje się od głowy. Można pokazać ambaras, jaki mamy z rozziwem między intencjami a działaniem, skorzystawszy z dorobku Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Trup w informatorze

Ilustrację dla wyzwania, o którym piszę, zaczerpnę z maturalnego informatora historycznego na rok 2022/2023. Oto zadanie, które towarzyszy (opisanemu tylko jako „malowidło starożytne”) obrazowi przedstawiającemu Anubisa pochylonego nad mumią.

Wyjaśnij – odwołując się do elementów graficznych – jakich informacji na temat wierzeń religijnych tej cywilizacji dostarcza przedstawione malowidło. W swojej odpowiedzi przywołaj jeden przykład (Informator 2021, 14).

Kto sobie poradzi z tym wyzwaniem, ten – zdaniem twórców – wykaże się aż trzema złożonymi umiejętnościami, a to: (1) analizą zjawisk i dostrzeganiem zależności między różnymi dziedzinami życia społecznego, (2) ocenianiem przydatności źródła do wyjaśnienia problemu historycznego oraz (3) budowaniem argumentacji. Sic!

Odpowiedź spełniająca kryteria, którą „Informator” daje nam za przykład (jeden z dwóch), brzmi: „Malowidło przedstawia m.in. mumię, co świadczy o tym, że wiara w życie pozagrobowe w tej cywilizacji była powiązana z konserwacją ciała zmarłego” (s. 16).

Sam pomysł na zadanie ujawnia zasadniczy kłopot, jaki mamy jako historycy i historyczki z tekstami źródłowymi. Czy źródło ma być tylko ilustracją opowieści, czy przedmiotem interpretacji? Jeśli to drugie, to częścią tej roboty jest zwykle zestawienie źródeł i wnioskowanie z tego, jak wzajem

¹ Chcę tu mocno podkreślić, że rzucając kamyczki do nauczycielskiego ogródka, nie zapisuję się do grupy wyznawców innego pobożnego komunau – „dzieci są dobre i ciekawe świata, a potem idą do szkoły”. Ryzykując jednostronność spostrzeżeń, chcę jednak *pro domo sua* przemyśleć głębiej nauczycielskie, nie zaś uczniowskie słabości.

się oświetlają. Tu poprzestaliśmy na jednym tylko materiale, bo też nie chodzi o analizę, lecz o sprawdzenie, czy maturzysta pamięta specyficzną stylistykę malarstwa egipskiego i kojarzy, czym może być zawinięty w bandaż człowiek w pozycji horyzontalnej. Zapytać o to można i bez obrazka, ale ilustracja skraca drogę. To samo robimy na lekcji, ale nie znaczy to przecież, że uczymy dzieci badania źródeł (choć niekiedy w to wierzymy), uatrakcyjniamy po prostu narrację wzmacniając przy tym u uczniów i uczennic fałszywe, a bardzo częste przeświadczenie, że można polegać na relacji jednego świadka. CKE popularyzuje tu zatem typowy błąd dydaktyczny.

Powróćmy jeszcze na chwilę do akceptowanej odpowiedzi maturzysty. Gołym okiem widać, że respons nijak się ma do umiejętności (1) i (2), ma natomiast pozór entymematu, co sugeruje jakiś związek z (3), czyli argumentacją. Zastrzeżono w poleceniu „jeden przykład”, więc nie sprawdzamy tu indukcji, lecz dedukcję (na marginesie dodajmy, że prowokujemy piszącego egzamin do jednego z najczęstszych błędów w argumentacji, spośród tych popełnianych w szkole, a mianowicie do pomylenia przykładu z argumentem). W zacytowanej odpowiedzi uczeń założył (przesłanka), że to, co widzi, to mumia i wyprowadził stąd wniosek, że w Egipcie konserwuje się zwłoki (uwaga o życiu pozagrobowym sugeruje, że ukryta przesłanka to po prostu: „mumifikacja jest częścią obrządku pogrzebowego”). Czy ten wywód to dobry argument, czy raczej *circulus in probando*? Nie idzie mi tu oczywiście o taką czy inną kwalifikację pomyłki, lecz o sam jej mechanizm – jakże częsty na lekcjach i jak – o zgrozo! – oswojony przez nauczycieli, kiedy uczeń dwakroć, innymi słowami, opisuje swoją obserwację, ale mniema, że przez to powtórzenie dowiódł trafności spostrzeżenia. My zaś to przyjmujemy, często ślepi na paralogizm.

Biorę ten pierwszy z brzegu przykład nie po to, aby pastwić się nad CKE: opisane lapsusy popełniamy przecież w klasach. Skoro tak, to cóż z tego, że raz jeszcze powtórzmy zaklęcie: lekcje historii to szkoła krytycznego czytania źródeł lub miejsce ćwiczeń w argumentacji? Nadal nie wiemy, jak tego uczyć, skoro już dostrzegliśmy, że nie dzieje się to ani dlatego, że mamy taką intencję, ani przez osmozę, ani z definicji (bo na historii to się po prostu dzieje)? Mamy więc o czym rozmawiać, zanim zaczniemy, z Jablonką pod pachą, smalić cholewki do polonistów i polonistek.

Otwieranie „czarnych skrzynek”, cierpliwe ustalanie „co zobaczę, co usłyszę w klasie, w której... (tu wstawię jedną z owych kwestii, ważnych, a nieustannie narażonych na utratę rzeczywistego znaczenia), to zadanie zarówno dla twórczyni krajowego curriculum, jak i autorów programów, podręczników i zeszytów ćwiczeń, wreszcie dla rad pedagogicznych, ale także dla uniwersytetów kształcących nauczycieli i nauczycielki. Z długiej listy „czarnych skrzynek” wezmę teraz jedną, ważną szczególnie, gdy podejmujemy namysł nad podstawami programowymi. To komunał: „Umiejętności są ważniejsze od wiadomości”.

Powrót królowej

Przeciwstawienie umiejętności i wiadomości, a zaraz potem ich uhierarchizowanie, zawdzięcza swoją żywotność nie tylko temu, że frazes ten należy do najczęściej powtarzanych, ale – jak sądzę – także temu, że uciekamy się doń przerażeni, gdy ściga nas setka (oby tylko!) wymagań szczegółowych, a każde z nich ujada: „będę na maturze, będę na maturze”.

Fałsz tego antagonizmu częściej dociera do tych, co pragną rozwijać umiejętności (nie dość, że nie da się ich ćwiczyć w informacyjnej próżni, to na dokładkę niektóre z nich ściśle opierają się na wiedzy, o czym niżej). Rządziej do tych, co ostatecznie stawiają na to, aby przenieść do uczniowskich głów zawartość podręcznika. Ci bowiem często nie zauważają, że głęboko zrozumieć i trwale zapamiętać można tylko wówczas, gdy na materiale wykona się szereg intelektualnie wymagających operacji, różnych od bezmyślnego „kucia na blachę”, a operacji tych żałują swoim wychowankom, twierdząc, że „takie rzeczy to tylko na kółku” (por. McTighe, Silver 2021).

Może być i tak, że syreni śpiew: *Kompetencje ważniejsze, kiedy przyszłość tajemna, / Wiedza z Google wypłynie, gdy ci będzie potrzebna* kusi z jeszcze dwóch powodów. Zwrot ku kompetencjom (zwłaszcza kluczowym!) może jawić się jako rodzaj klarownego programu wychowawczego, światopoglądowo neutralnego. Równocześnie zaś ujawnia się w tym ruchu zwątpienie w sens kształcenia ogólnego, odrzucenie wielkiej tradycji *paidei*, *Bildung* i *liberal education*, złączone z twierdzeniem, że ćwiczenie umiejętności (zwłaszcza tzw. miękkich) odpowiada na rzeczywiste potrzeby uczniów i uczennic.

Dekadę temu Mark Priestley i Gert Biesta, analizując anglosaskie programy, które uruchomiły lawinę zmian na świecie (nasza podstawa z 2008 roku jest w jakimś stopniu dziecięciem tego trendu), zwrócili uwagę na to, że przedkładanie umiejętności nad wiedzę wcale nie wygląda na efekt nagłego oświecenia w zakresie tego, co dobre i ważne dla każdego dziecka.

Idea tego, co stało się znane jako „edukacja oparta na kompetencjach”, ma swoje początki w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi. Zainteresowanie kompetencjami rozpoczęło się w latach 70., początkowo w celu odróżnienia cech menedżerów odnoszących większe sukcesy od tych mających mniejsze sukcesy. W coraz większym stopniu zaczęto je wykorzystywać do szkoleń z zakresu zarządzania i oceny wyników (...). Począwszy od lat 90. koncepcja kompetencji stała się wpływowa w dziedzinie kształcenia zawodowego i profesjonalnego, gdzie do dziś pozostaje wpływowym podejściem (...). W ciągu ostatniej dekady stały się one nie tylko centralnym pojęciem w polityce uczenia się przez całe życie – szczególnie poprzez rozwój europejskich ram odniesienia do „kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie” (...) – ale także zaczęły wpływać na dyskusje o edukacji szkolnej, (...) [m.in.] w wyniku pracy w ramach projektu OECD dotyczącego definicji i wyboru kompetencji (...), który został przeprowadzony w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA) (...).

W literaturze przedmiotu można znaleźć stosunkowo szeroki zakres różnych definicji pojęcia kompetencji. (...) Deakin-Crick [zauważyła], że „miejsce kompetencji znajduje się na styku osoby i wymagań świata rzeczywistego” (Deakin-Crick 2008, 313). Oznacza to, że kompetencje nigdy nie są formułowane abstrakcyjnie, ale zawsze w odniesieniu do konkretnych poglądów na temat pożądanых zdolności, możliwości i postaw w odniesieniu do konkretnych dziedzin działania i bycia.

To ostatnie wyjaśnia, dlaczego idea kompetencji stała się tak popularna w dziedzinie edukacji zawodowej i profesjonalnej, ponieważ można by argumentować, że odpowiednie przygotowanie do konkretnej pracy lub zawodu polega właśnie na zdobyciu wiedzy, umiejętności, postaw i szerszego zawodowego lub profesjonalnego habitusu, który czyni człowieka zdolnym do wykonywania pracy lub zawodu z powodzeniem. (...). Jednak fakt, że kompetencje dotyczą miejsca połączenia pomiędzy osobą a wymaganiami „prawdziwego” świata, zaczyna również ukazywać jeden z bardziej problematycznych aspektów zwrotu ku kompetencjom, a mianowicie fakt, że „świat” nigdy nie wymaga niczego sam w sobie, tak więc wszelkie wymagania, które tworzą ramy edukacji opartej na kompetencjach, są zawsze wymaganiami konkretnych osób lub grup opartymi na ich poglądach na temat tego, co jest dobrym, udanym lub pożądanym sposobem działania i bycia. Może to być stosunkowo niekontrowersyjne w dziedzinie pracy, staje się to bardziej problematyczne, gdy dyskusja zostaje rozszerzona na inne sfery życia lub wręcz na życie jako takie (Biesta, Priestley 2013, 41-42).

Potrzeby rynku i potrzeby dzieci niepostrzeżenie utożsamiły się ze sobą. W świecie, gdzie terażniejszość nieustannie kolonizowana jest przez przyszłość, ludzie odwracają się od tu i teraz i przeżywają swoje życie w *futurum*, mógł się zdarzyć taki niespodziany sojusz progresywnej pedagogiki i liberalnej ekonomii (innym takim mariażem jest na przykład *coaching*). Oba dyskursy potrzeb splotły się mocno i zdusiły wiarę w wartość wiedzy. Do czasu... Kto porówna raporty OECD z roku 2005 i 2019, ten łatwo dostrzeże, że właśnie nadchodzi zmiana – wypędzona *knowledge* tryumfalnie powraca, aby objąć swe utracone, szkolne posiadłości.

Przyznam, że nie znoszę futurologii w ogóle, a edukacyjnych studiów nad przyszłością w szczególności, z powodów, o których nie miejsce tu rozprawiać. Zamiast zatem chwycić w dłoń „OECD Learning Compass 2030”, poszukam pewniejszych drogowskazów i zatrzymam się nad konceptem londyńskiego socjologa edukacji, Michela Younga: *powerful knowledge*.

Trzecia przyszłość

Young rozwija swój namysł od lat 70., ale punktem odniesienia dla mnie będzie artykuł napisany przezeń razem z Johanem Mullerem nieco ponad dziesięć lat temu (Young, Muller 2010). Autorzy prezentują trzy scenariusze zmian w edukacji, które pokrótce przedstawię, wiążąc je z tym, czego doświadczamy w naszym kraju.

Pierwszy ze scenariuszy zakłada trwanie modelu, który z dzisiejszej Polski dobrze znamy. Przedmioty szkolne są ściśle rozdzielone, a program obejmuje mnóstwo szczegółowej wiedzy, którą nazwano „wiedzą

potężnych”. Wbrew demokratycznej obietnicy równego dostępu, edukacja pozostaje różnicująca i elitarna. Okazuje się bowiem, że nie potrafimy przezwyciężyć „ograniczeń systemu masowego szkolnictwa w zakresie wprowadzania wszystkich dzieci z równym powodzeniem do elitarnych tradycji wiedzy, które wymagają domu klasy średniej jako krytycznego uzupełnienia i warunku tego sukcesu” (Young, Muller 2010, 7). W efekcie dostosowanie wymagań zmienia się w ich obniżanie, a podstawa programowa, która miała być programowym minimum dla każdego dziecka, przekształca się w maksimum osiąganę przez wybrańców dzięki systemowi korepetycji. Równocześnie program szkolny w tym scenariuszu odznacza się tradycjonalizmem – nie jest konserwatywny, tak jak konserwatywna powinna być szkoła, która socjalizuje dzieci – pielęgnuje stare kanony, esencjalizuje różnice, ceni stabilizującą moc przesądu. Jeśli konserwatywna szkoła *podtrzymuje świat w istnieniu*, to szkoła opisywanego rodzaju w nowoczesnym, globalnym kontekście *przygotowuje do wojny światów*.

W drugim scenariuszu granice między szkolnymi przedmiotami, a także między wiedzą szkolną a tą zdobywaną w świecie, zacierają się. Sercem tego konceptu są kompetencje kluczowe – w nich właśnie powinien się ćwiczyć, ktokolwiek i gdziekolwiek się uczy. Specjalistyczna wiedza i przedmiotowe umiejętności (np. postrzeganie ciągłości i zmiany w kulturze czy rozumienie poezji) są dla tych tylko, co są ich ciekawi, innym zaś nie powinny odbierać czasu, którego potrzeba, żeby doskonalić swe zdolności komunikacyjne czy uczenie uczenia się. Wiedza akademicka nie dość, że starzeje się zbyt szybko, to na dokładkę jeszcze jej status epistemiczny jest wątpliwy: społecznie wytwarzana nic nam nie mówi o świecie, chyba tyle, że z jej pomocą „potężni” nas uciskają. Zyskamy, odrzucając tyrańskie narzędzie.

Zaciera się tu też granica między nauczycielem a uczniem – uczymy się przecież nawzajem w naturalnych sytuacjach, oczywiście wedle potrzeb i zainteresowań. Young i Muller konstatują, że to, co zwolennicy tego scenariusza mimowolnie a „najprawdopodobniej osiągną, to nie zniesienie granic, ale uczynienie ich niewidzialnymi – niewidzialność [ta] jest szczególnie dotkliwa w przypadku osób znajdujących się w gorszej sytuacji [społecznej]” (Young, Muller 2010, 8-9)².

Trzeci scenariusz (określony przez autorów jako *Future 3*) wychodzi od docenienia dorobku nauk: abstrakcyjnych pojęć i metod, które – nawet jeśli ze świadomością społecznego uwikłania – pozwalają opisywać świat i ewentualnie nań oddziaływać. Granice między dyscyplinami nie pojawiły się przypadkiem – każda z nich wnosi swój szczególny dorobek. Interdyscyplinarność jest pożądana i... możliwa tylko tam, gdzie granice

² Na marginesie warto przywołać inspirujący tekst Davida Brooksa *How the bobos broke America* z magazynu „The Atlantic” (september 2021), opisujący to, czego Young i Muller dopiero się spodziewali: *Without even thinking about it, we in the creative class consolidate our class standing through an ingenious code of “openness”. We tend to like open floor plans, casual dress, and eclectic “localist” tastes that are will fully unpretentious. This seems radically egalitarian, because there are no formal hierarchies of taste or social position. But only the most culturally privileged person knows how to navigate a space in which the social rules are mysterious and hidden, <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2021/09/blame-the-bobos-creative-class/619492/> (dostęp: 10.01.2022).*

trwają. *Powerful knowledge* upodobała sobie szkołę jako mieszkanie; nie przyniosą jej codzienne doświadczenie czy spontaniczna eksploracja świata. Jest ona usystematyzowana, obiektywna w sensie rzetelności opisu, specjalistyczna, a dając głębokie zrozumienie świata, czyni nas także sprawczymi, jest wyzwalająca. Składają się na nią: wiedza faktograficzna, wiedza pojęciowa (organizująca różne treści), wiedza proceduralna (o tym, jak poznajemy dany wycinek rzeczywistości) oraz umiejętności niezbędne nam do tworzenia nauki i uczenia się. Tu widać zasadniczą różnicę między *lambusem wypełnionym starociami i ciekawostkami*, znanym nam ze scenariusza 1 i naszej podstawy programowej, a *laboratorium z dostępem do biblioteki*, które zdają się widzieć autorzy omawianego artykułu w *Future 3*.

Podkreślając różnicę między pojęciami naukowymi a treściami, czyli wiedzą szczegółową, zgodziliby się pewnie, że trzeba nam wiedzy głębszej, różnej od tej obecnej w naszej polskiej szkole: *szerokiej na miłę, głębokiej na palec*. Young i Muller dostrzegają przy tym, że *potężna wiedza* nie zaleca się młodym, choć jest im zalecana: „...wielu z nich odziedziczyło po rodzicach i wzięło z mediów skłonność do szydzenia z wiedzy eksperckiej; w konsekwencji nie radzą sobie w szkole, ponieważ nie starają się wystarczająco mocno, by opanować coś, co postrzegają jako zasługujące na tak powszechne lekceważenie”. Tymczasem jednak *potężna wiedza* jest taką, ponieważ to ona (spośród wiedz nam dostępnych) zapewnia najlepsze zrozumienie świata naturalnego i społecznego, pomaga nam wyjść poza nasze indywidualne doświadczenia i dostrzegać alternatywy dla obserwowanych sytuacji (por. Young 2013; Young 2014).

Koncepcja Younga ciekawie koresponduje z badaniami nad tym, jak kształtują się nawet te umiejętności, które bierzemy niekiedy za ogólne (nie wąsko dyscyplinarne), choćby „myślenie krytyczne”, bez przywołania którego nie obędzie się dziś żadna rozmowa o edukacji. Rozliczni instruktorzy „myślenia krytycznego” łudzą mnie nadzieją, że wyposażą mnie w kompetencję polegającą np. na sprawnym odróżnianiu prawdziwych wiadomości od *fake news*, a to z polityki, a to z epidemiologii, a to z jeszcze innej dyscypliny. Daniel T. Willingham (2007) starał się zrozumieć, dlaczego tak liczne i tak ciekawie pomyślane kursy krytycznego myślenia dają jednak zazwyczaj dość mizerne efekty. Zauważył, że ogólna wiedza o tym, jak krytycznie obcować z informacją (np. praktykować *lateral reading*), rzadko się przydaje w zderzeniu z rzeczywistością. Wtedy potrzeba jeszcze wiedzy dziedzinowej i praktyki w danej dziedzinie. To dlatego – mimo że spędziłem blisko dekadę, krytycznie studiując teksty zalecane mi przez profesorów wpiętych w Instytutu Historii, a potem Instytutu Filozofii i Socjologii – nadal nie jestem w stanie krytycznie przeczytać każdego raportu poświęconego szczepionkom mRNA i wciąż mogę nie rozpoznać, czy napisał go naukowiec, czy szarlatan. Brak mi bowiem wiedzy dziedzinowej i wprawy w takiej akurat lekturze. Parafrazując MacIntyre’a: nie da się po prostu myśleć krytycznie, można krytycznie myśleć o literaturze, o biologii, o historii...

Przywoływane wyżej krytyki programu skoncentrowanego na kompetencjach mogą wydawać się nam nieadekwatne do polskiej sytuacji. Niedostatek wiedzy w curriculum, które – wyostrowając – powstawało tak, że czteroletnie liceum upchnięto w trzyletnim gimnazjum, a trzyletnie gimnazjum w klasach 7-8 szkoły podstawowej? Lekceważenie wiadomości w podstawach programowych, w których zakłada się realizację 2-3 wymagań szczegółowych podczas jednej lekcji? Nadmiar interdyscyplinarności w szkole, w której właśnie pogrzebano historię i społeczeństwo oraz przyrodę? Narzekanie na nadmierne ćwiczenie kompetencji, w systemie, w którym ćwiczenia takie zależą głównie od tego, czy akurat realizowany jest jakiś projekt unijny?

Raz jeszcze podkreślę: Youngowski scenariusz 1 realizowany w Polsce prowokuje nas do przyjęcia scenariusza 2, a medialna popularność tej drugiej narracji o szkole, zwłaszcza w dobie pandemicznych przeciążeń, oświatowych ekscesów tradycjonalizmu i tryumfalnego marszu psychologii pozytywnej w jej wariacie pop, już ma swoje złe konsekwencje. Niska jakość podstaw programowych i nieadekwatność do ramowych planów nauczania w połączeniu z retoryką „zwrotu kompetencyjnego” oraz niechęcią do kształcenia ogólnego, usprawiedliwianą narracją o talentach³ i odpowiadaniu na potrzeby uczniów, daje alibi dla sytuacji, w której większość uczniów z większości przedmiotów otrzymuje niewielką i niewiele wartą wiedzę, choć PP jest niebywale rozdęta.

Czas zmierzyć się z pytaniem o *powerful knowledge*, którą Klio może przynieść dzieciom i młodzieży, zwłaszcza że krytycy koncepcji Younga uważają, że może odnosić się ona co najwyżej do matematyki i nauk przyrodniczych (zob. np. White 2018). Potrzeba nam brzytwy, która jednym cięciem dokona podwójnej roboty. Oddzieli to, co ważne, od tego, co nieważne, jeśli chodzi o zakres wiedzy, a oddzielając jedno od drugiego, odsłoni zasadę pogłębiania, czyli wskaże nam, jak pracować nad tym, co ważne, aby w pełni wykorzystać to, co wybraliśmy do studiowania. Mówiąc jeszcze inaczej: szukamy zasady, która pozwoli nam a) rozstrzygnąć, czy dana informacja powinna zostać wybrana do podstawy programowej oraz b) ustalić, jak wybraną informację powinniśmy podać, aby można było w sposobie jej ujęcia zobaczyć zasadę wyboru.

³ „Nie radzi sobie z matematyką, ale jest dobry z polskiego. Najważniejsze, żeby rozwijać jego talent.” – to jedna z tych nauczycielskich wypowiedzi, które budzą we mnie grozę. Zbożne dzieło „inwestowania w talenty” ma swój straszny awers w postaci machnięcia ręką na tych, którym talentu odmówiliśmy. Oczywiście nonsensem jest przeczyć istnieniu wrodzonych predyspozycji – jednak większym nonsensem jest żywić przekonanie, że ma się przywilej nieomylnego ich rozpoznawania oraz negować efekt samospełniającej się przepowiedni! Dlatego bardzo cenię sobie te systemy, gdzie unika się rozprawiania o talentach – we Francji, dla przykładu, mówi się o dzieciach, które w danym momencie wykonują jakieś zadania, wyprzedzając swój wiek rozwojowy lub nie dość sprawnie jak na swój wiek rozwojowy. Koncept ten zakłada możliwość rozwojowego skoku, podczas gdy „talent” – przynajmniej w codziennym użyciu słowa – to „iskra Boża”, którą się ma lub nie.

Brzytwy

Australijski geograf Alaric Maude wykonał podobną do opisaną wyżej robotę w odniesieniu do geografii (Maude 2015). Uznał, że trzeba dokonać selekcji, bacząc na pięć rzeczy:

1. Czy to, co wybrane, dostarcza uczniom i uczennicom „nowych sposobów myślenia o świecie”? (Przy czym „nowych” oznacza w tym kontekście innych niż narzucające się w codziennym doświadczeniu. Maude chciałby, aby to były „pojęcia o pojęciach”, a za przykład daje „miejsce” jako wielowymiarowy konstrukt, który pozwala uchwycić unikalność każdego wycinka Ziemi).
2. Czy to, co wybrane, zapewni uczniom i uczennicom skuteczne sposoby analizowania, wyjaśniania i rozumienia? (Chodzi tu zatem o rzetelnie potraktowaną wiedzę proceduralną specyficzną dla dyscypliny, przy czym Maude koncentruje się na metodach analitycznych, sposobach wyjaśniania i generalizacjach).
3. Czy to, co wybrane, da uczniom i uczennicom pewną władzę nad ich własną wiedzą? (Czy będą wiedzieli, jak zdobyć wiedzę, jak sprawdzić jej rzetelność, jak pytać, aby ją pogłębiać?).
4. Czy to, co wybrane, umożliwi młodym ludziom bierne lub czynne uczestniczenie w debatach na temat istotnych kwestii lokalnych, krajowych i globalnych?
5. Czy to, co wybrane, da im wiedzę o tym, co jest ważne gdzieś w świecie, a przecież nie do poznania dla kogoś, kto mieszka tu a nie gdzie indziej? (Maude: „wiedza o światowej różnorodności środowisk, ludów, kultur i gospodarek, która może stymulować dziecięcą ciekawość, zdziwienie i zachwyty. Jest to również wiedza o ich powiązaniach z innymi miejscami i wzajemnymi powiązaniem świata, która może rozwinąć zrozumienie i empatię w stosunku do ludzi w innych miejscach”).

W dziedzinie historii kwestię *potężnej wiedzy* rozważała Alison Kitson⁴. Znając upodobanie, jakie historycy znajdują w szczegółach, a zarazem wiedząc, że szkolna historia zawsze znajduje się pod silną presją państwa, zwłaszcza z uwagi na jej wymiar tożsamościowy, Kitson przypomina o fundamentalnych różnicach między scenariuszem 1 Younga i Mullera, a scenariuszem 3:

Tym, co powstrzymuje Future 3 przed obsunięciem się w program nauczania Future 1, są trzy szczególne cechy: po pierwsze, realizm społeczny [tak określane jest podejście Younga w socjologii] nie opowiada się za żadnym konkretnym kanonem wiedzy; po drugie, zakłada, że to, co uważa się za „najlepszą” wiedzę, będzie

⁴ Oczywiście nie ona jedyna, czego dowodzi tom, z którego pochodzi zacytowany artykuł Kitson. Pojawiają się przy tym nie tylko rozprawy teoretyczne, ale też np. studia przypadków lekcji, podczas których nauczyciele starają się skoncentrować na *potężnej wiedzy*, tak jak ją rozumieją (np. Puustinen, Khavaja 2021).

podlegać ciągłym zmianom, po trzecie, przyjmuje, że dzieci, ucząc się tej wiedzy, będą jednocześnie uczyć się, jak jest ona tworzona i dlaczego bywa zawodna (Kitson 2021, 33).

Kryteria Kitson zdradzają pewne podobieństwa z tym, czego dopracował się Maude:

1. Jaka wiedza historyczna pozwoli uczniom i uczennicom zobaczyć rzeczy współczesne z nowej, odkrywczą perspektywą?
2. Jaka wiedza umożliwi uczniom i uczennicom uczestnictwo w rozmowach, które toczy społeczeństwo o samym sobie i swoich problemach?
3. Jaka wiedza jest konieczna, aby uczniowie i uczennice mogli ocenić krytycznie różne twierdzenia z dziedziny historii? (Kitson 2021, 43).

Jak się wydaje, zarówno Maude, jak i Kitson odchodzą nieco od ideału *potężnej wiedzy* Younga, bardziej skupionego na tym, co teoretyczne, mniej na tym, co stosowane. Ta korekta wynika zapewne z próby pogodzenia dwóch rzeczy: z jednej strony ugruntowania programu w tym, co wiemy o historii jako nauce, jej sposobach poznania i materii, którą odsłania, z drugiej zaś chęci traktowania podmiotowo ucznia z jego doświadczeniem i pytaniami, które owo doświadczenie rodzi. *Potężną wiedzę* umieszczają zatem tam, gdzie mają swoją część wspólną dwie różne od siebie rzeczy, *historia jako przedmiot wiedzy i historia jako przedmiot nauczania*.

Zanim pokrótce przedstawię moją propozycję, nie od rzeczy będzie przypomnieć podstawowe składniki wiedzy historycznej tak, jak w oparciu o prace wielu innych teoretyków zebrał je Arthur Chapman (Chapman 2021, 13).

Wiedza i rozumienie pierwszego rzędu obejmuje: pojęcia ogólne (np. monarchia), fakty historyczne (np. Bolesław został królem Polski.), pojęcia *stricte* historyczne (np. Święte Cesarstwo Rzymskie), pojęcia syntetyzujące (np. stosunki polsko-niemieckie)⁵. Natomiast wiedza i rozumienie drugiego rzędu, czyli wiedza metahistoryczna, zawiera w sobie: chronologię, rozumienie ciągłości i zmiany, dowodzenie twierdzeń na podstawie źródeł, dostrzeganie różnorodności perspektyw, analizę przyczynowo-skutkową oraz ustalanie historycznego znaczenia (wagi, wpływu). Ten drugi rodzaj wiedzy obejmuje zatem świadomość tego, jak historię się wytwarza.

Być może należałoby tę listę uzupełnić (lub po prostu wydobyć na wierzch to, co ukryte w ogólniejszych pojęciach) o umiejętności związane z (nad)używaniem historii w sferze publicznej, a przez to i z kwestiami tożsamościowymi. Podczas kursu *Edukacji historycznej i obywatelskiej (EHO)* w Szkole Edukacji PAFW i UW odwołujemy się do autorskiego modelu szesnastu umiejętności istotnych dla EHO, wśród których jest m.in.: *krytyczne*

⁵ Pojęcia syntetyzujące to w oryginale *colligations*, a więc wyrażenia, które są złożeniem wielu różnych faktów, niekiedy traktowane odruchowo jako fakty same w sobie (np. powstanie narodowe). Toczy się dyskusja, na ile owe złożenia są dziełem historyka, a na ile opisuje on tylko coś, co jednak w pewien sposób istnieje. Więcej na ich temat zob. Kuukkanen 2015, 97-115.

*konstruowanie tożsamości osobistej i społecznej oraz świadomość użytkownika / użytkownicy historii – modi memorandi*⁶.

Zatrzymuję się dłużej nad tym, jak badamy historię i jak jej doświadczamy, ponieważ w idei *potężnej wiedzy* położono nacisk na to, aby nie traktować lekcji przedmiotowych instrumentalnie w takim znaczeniu, że w istocie abstrahuje się na nich od specyfiki myślenia dyscyplinarnego, a rozwija ogólne sprawności (np. czytanie czy kooperację). Oznacza to, że przy (wcale nieoczywistym dla mnie) założeniu, że podstawa programowa zapisana jest *językiem wymagań*, tak jak obecna i poprzednia, czasowniki operacyjne nie powinny czerpać z ogólnego dykcjonarza taksonomii Blooma – Andersona, lecz właśnie ze słownika opisującego rozumowania historyczne (por. Counsell 2016).

Stąd zaś wynika konieczność pogłębienia rozumienia tego, co naprawdę mamy ćwiczyć z powierzonymi nam dziećmi. Dla przykładu: zapewne ćwiczenie myślenia przyczynowo-skutkowego nie powinno polegać na porządkowaniu narracji nauczycielskiej lub uczniowskiej przez osławioną triadę: geneza, przebieg i skutki. Ten nawyk prowadzi wyłącznie do utrwalenia wiedzy ważnej, ale skądinąd nienowej nawet dla подростka: rzeczy mają przyczyny.

To, co może w tym zakresie przynieść historia, to znacznie większe bogactwo: nawyk szukania wielu przyczyn, a nie sprowadzania nigdy wszystkiego do jednej, dostrzeganie, że co innego może być przyczyną dla różnych uczestników wydarzeń, odróżnianie przyczyn koniecznych od wystarczających, uczulenie na łatwość popadania w błąd *post hoc ergo propter hoc*, analizowanie, jak przyczyny oddziałują między sobą, oddzielanie przyczyn i intencji oraz niebranie skutków za przyczynę, a i jedną rzecz nie małą na koniec: świadomość, że może nic nie jest nieuniknione, póki się nie stało (choć tu właśnie szczególnie często zawodzimy, snując opowieść typu – „to nieuchronnie prowadziło do...”). Niewykluczone, że najstarsze roczniki powinniśmy też po prostu wprowadzić w to, jak (zależnie od metodologicznej szkoły) różnie mogą zaplanować i poprowadzić dochodzenie profesjonalny historyk czy historyczka, aby ustalić rzeczywiste przyczyny i nie dać się zwieść pozorom.

⁶ Współautorem sylabusu i głównym prowadzącym jest dr Jakub Lorenc. Autorem przywołanej koncepcji jest Aleksander Pawlicki, przy czym owa koncepcja obejmuje zarówno to, co związane z historią, jak i to, co związane z wiedzą o społeczeństwie i obywatelskością. Wspomniana szesnastka koresponduje z czterema wyzwaniami rozwojowymi sygnalizowanymi przez prof. Annę Brzezińską dla dzieci w wieku szkolnym (pierwszym jest budowa zaufania do siebie i innych, co odpowiada grupie umiejętności opisanych jako *Radzenie sobie z odpowiedzialnością za siebie i innych*, drugim rozwój ciekawości [grupa *Radzenie sobie z doświadczeniem historycznym*], trzecim doskonalenia krytycznego myślenia [*Radzenie sobie z informacją*], a czwartym chęć i gotowość współpracy [*Radzenie sobie w społeczeństwie*]) (Szkoła Edukacji, 2021). Koncept ten – jako całość – nie jest jednak osadzony w badaniach tak, jak to np. ma miejsce u Carli van Boxten i Jannet van Drie (2019).

Wiedza straszna i wspianiała

Uwagi dotyczące rozumowania historycznego⁷ prowadzą mnie do wyliczenia trzech brzytw, na podobieństwo tych Maude'a czy Kitson, które pozwoliłyby oddzielić istotne od mniej istotnego i stworzyć korpus *potężnej wiedzy*, dostępnej dla wszystkich uczniów i uczennic, wymagającej głębokiego studiowania, więc nie rozległej, za to prawdziwie wyzwalającej.

1. Wiedza o tym, jak rozumuje, docieka prawdy i uzasadnia swoje wnioski badacz/badaczka historii.

Wyżej wyjaśniałem już, o co mi idzie i jak ważne jest, aby nie była to wiedza, którą spotka nieszczęsny los tzw. *wymagań ogólnych*, które zdobia fasady niejednego curriculum. Miejsce tej wiedzy nie jest ani w preambułach, ani we wskazówkach dotyczących pożądanej metodyki, lecz w samym sercu programu.

Nowej wagi nabiera współcześnie owo roszczenie do pewności, jakie zgłasza rzetelnie uprawiana nauka historyczna. Ostatecznie nie chodzi tylko o to, aby rozpoznać *fejka*, ale o to, aby wymagać od siebie i od innych dyscypliny w myśleniu:

Skupialiśmy się na zasadniczej różnicy między interpretacjami przeszłości a samą przeszłością. Różnica ta nie zniknęła, podobnie jak znaczenie nauczania o niej, ale jej ciężar się zmienił. Oznacza to, że nasze główne wyzwanie będzie polegało na pomaganiu uczniom w zrozumieniu granic możliwej interpretacji, we wskazaniu im ograniczenia polegającego na tym, że to, co mówimy, powinno być oparte na dowodach, a także na tym, że trzeba bronić interpretacji jako dowiedzionej, a nie jako jednego z wielu możliwych sposobów widzenia rzeczy (Seixas 2019, XV).

Zarazem dostrzegam, że poważne potraktowanie „pierwszej brzytwy” będzie wyzwaniem dla nas, nauczycieli i nauczycielek, tak samo jak dla uniwersytetów. Zdaje się bowiem, że metahistoryczna kompetencja, której chcemy uczyć dzieci, bywa niekiedy w pogardzie i wśród studentów historii, przynajmniej u tych, którzy święcie wierzą, że nasza robota polega na sprawnym używaniu *nożyc i klajstru*, wedle ciągle aktualnej obserwacji Collingwooda (zob. Kędzierski 1963, 136; Collingwood 1994, 269-270).

2. Wiedza o tym, co i dlaczego pamiętamy jako wspólnota wspólnot.

Ten rodzaj wiedzy nazywamy też po prostu historią drugiego stopnia (nie mylić z rozumieniem drugiego rzędu referowanym wyżej), która bada to, co proponowano nazwać *węzłami pamięci* (Najder i in. 2014), choć dominuje chyba jednak, mimo wieloznaczności, pojęcie *miejsc pamięci*.

Wbrew topograficznej sugestii terminu miejscami pamięci mogą być nie tylko miejsca geograficzne, lecz także wydarzenia i procesy, wyobrażone i rzeczywiste postaci, artefakty, symbole i inne fenomeny historyczne, w których „krystalizuje się narodowe dziedzictwo” (...) – to odczytanie terminu „miejsce pamięci” zaproponował

⁷ Na użytek tego tekstu zawieszam rozważania o różnicach między myśleniem, rozumowaniem i świadomością historyczną.

na przełomie lat 70. i 80. XX w. francuski historyk Pierre Nora. W manifeste *La memoire collective* z 1978 r., stwierdził on, że podniesienie pamięci zbiorowej do rangi przedmiotu badań historycznych stanowi szansę na odnowę historiografii. (...) Badanie historii przez pryzmat miejsc pamięci oznacza analizowanie form i funkcji używania (i nadużywania) przeszłości dla aktualnych w danym czasie potrzeb (Kończal 2014, 230-231).

Odwołanie się do tej wizji pozwala wyjść poza przekłętą opozycję *pedagogiki dumy* i *pedagogiki wstydu*. Można odnieść wrażenie, że najbardziej zaangażowani uczestnicy tego sporu mają bliźniacze marzenie, aby *zjadaczy chleba w anioły przerobić*. Choć świętość owych istot na czymś innym u każdej ze stron ma polegać... Tymczasem historia drugiego stopnia oferuje zarazem dwie rzeczy, których (odpowiednio) deficyt / nadmiar widzą u siebie oponenty – uznanie (respekt) dla narodowego mitu i badawczy dystans do niego, uznanie (przyjęcie) narodowych win i kontekstualizacja opowieści o nich. Czy na takiej chwiejnej (przyznajmy) równowadze nie należałoby budować tożsamości naszej obywatelskiej wspólnoty?

Potężna wiedza, jaką jest historia drugiego stopnia, ujawnia swoją moc także w ten sposób, że umożliwia włączenie do szkolnej historii opowieści o tym, jak pamiętają inni: różne grupy w ramach naszej wspólnoty oraz inne wspólnoty, zwłaszcza sąsiadujące z nami. To kluczowe, jeżeli mamy ambicję zmierzyć się z wyzwaniem, które *de facto* stawiają przed nami nacjonalizm i globalna popkultura: jak pracować z uczniami i uczennicami, którzy/które stają się zaangażowanymi obywatelami/obywatelkami państwa narodowego, wnoszą zarazem do szkoły swoje lokalne doświadczenie i pamięć często różną od większościowej, a równocześnie mają sprawnie i śmiało egzystować w globalnej wiosce? Pofolguję sobie: uwierzyłby ktoś, że można poradzić sobie z tą potrójną identyfikacją dzięki wytrwałemu ćwiczeniu kompetencji komunikacyjnych, a bez mocy, jaką daje studium historii i nauk społecznych?

3. Wiedza o tym, jak oddziałują na siebie człowiek i społeczeństwo.

Wśród pojęć historycznych pierwszego rzędu, w znacznym stopniu organizującym nasz namysł nad dziejami, są także te, które dzielimy jako historycy i historyczki z reprezentantami innych nauk humanistycznych i społecznych albo po prostu im je zawdzięczamy. W tym znaczeniu socjologia czy psychologia wnoszą nieustannie swój udział do historycznej *powerful knowledge*.

Powiada się, że to, czego nie zna ktoś, kto nigdy nie odwiedził żadnego obcego kraju, to jego własny kraj. Ta sama zależność zachodzi też w czasie, bo i *przeszłość to obcy kraj*. Dlatego przypominam zwykle moim uczniom, że zrozumieć „tu” można, jadąc „tam”, a pojąć „teraz” można, podróżując w „dawniej”.

To, co sugeruję, to pogłębianie rozumienia ważnych pojęć opisujących świat współczesny poprzez przykłady historyczne.

Ustanowienie związku tego, co terażniejsze, i tego, co przeszłe, to bardzo ostra brzytwa i takie podejście może się spotkać z zarzutem instrumentalizowania historii w ten sposób, że nie poznajemy jej dla niej samej, lecz dla zrozumienia współczesności. Ustawiając światła tam, gdzie dziś najintensywniej żyjemy, pozostawimy w cieniu wiele z tego życia, które przeminęło. Broniąc takiego postępowania, ktoś mógłby zapytać: czy inaczej wybierają swoje tematy dziejopisarze, czy i sama historia jako nauka nie jest efektem owej nieustającej gry pamięci i zapomnienia, która toczy się w *huku wspaniałego życia...*?

A ktoś inny jeszcze: czy nie taki właśnie klucz wyboru jest zarazem kluczem do motywacji uczniowskiej? Pamiętajmy przy tym, że trzecia brzytwa nie jest jedyną.

W autorskim programie nauczania historii, wiedzy o społeczeństwie i filozofii „Archeologia współczesności”, który realizujemy w moim liceum, testujemy podejście zamknięte w motcie *Kop tam, gdzie stoisz* (por. Lindqvist 1979) i wydaje się nam, że historia wychodzi zeń obronną ręką⁸. Próbujemy zaś ukształtować coś, co Charles Wright Mills nazwał *wyobraźnią socjologiczną* (wolałbym tu mówić po prostu o *wyobraźni społecznej*), a co tak oto scharakteryzował w swoim *opus magnum*, w rozdziale pod znaczącym tytułem *Obietnica*.

Ludzie zwykle nie definiują swych trosk w kategoriach zmiany historycznej i sprzeczności instytucjonalnej. Swego dobrobytu zazwyczaj nie przypisują wielkim wzlotom i upadkom społeczeństw, w których żyją. Rzadko świadomi wewnętrznego związku między wzorami własnego życia a biegiem historii świata, zwyczajni ludzie na ogół nie wiedzą, co ten związek znaczy dla typów ludzkich, jakimi sami się stają i dla rodzajów tworzenia historii, w których sami mogliby uczestniczyć. Nie mają oni odpowiednich kwalifikacji intelektualnych do uchwycenia wzajemnych oddziaływań między człowiekiem a społeczeństwem, biografią a historią, jaźnią a światem. Nie mogą poradzić sobie ze swymi osobistymi troskami w taki sposób, aby kontrolować strukturalne przekształcenia, które zwykle leżą u ich podstaw. (...) To, czego ludzie potrzebują i co czują, że jest im potrzebne, to pewna cecha umysłu, która pomogłaby im tak wykorzystać informacje i rozwinąć rozum, aby zdołali w jasny sposób zgłębić to, co dzieje się na świecie i to, co może dziać się z nimi samymi. Chodzi, moim zdaniem, o to, czego w większym stopniu dziennikarze i uczeni, artyści i publiczność, naukowcy i wydawcy spodziewają się od czegoś, co można nazwać wyobraźnią socjologiczną.

Wyobraźnia socjologiczna umożliwia swemu posiadaczowi zrozumienie szerszej sceny historycznej w kategoriach jej znaczenia dla rozwoju wewnętrznego i kariery różnorodnych jednostek. Umożliwia ona wzięcie pod uwagę tego, jak jednostki, kierując się swym codziennym doświadczeniem, często fałszywie rozumieją swą pozycję społeczną. Wśród tego zamętu szuka się ram nowoczesnego społeczeństwa, a w tych ramach kształtują się różnorodne typy psychiki u mężczyzn i kobiet.

⁸ Program „Archeologia współczesności” napisali w roku 2019, w II Społecznym LO im. Pawła Jasienicy w Warszawie: dr Tomasz Hen-Konarski, Marcin Krupowicz, Misza Tomaszewski oraz Aleksander Pawlicki. Pomysłodawcą był Aleksander Pawlicki. Obecnie w jego realizacji uczestniczy także Agnieszka Siatkowska. Realizację monitorujemy na bieżąco, prowadząc badania ankietowe oraz różne badania jakościowe. Program zostanie prawdopodobnie zamknięty m.in. z powodu likwidacji wiedzy o społeczeństwie w programie LO.

W ten sposób osobiste niepokoje jednostek ogniskują się wokół wyraźnie określonych trosk, zaś obojętność publiczności przekształcana jest w zaangażowanie w sprawy publiczne.

Pierwszym owocem tej wyobraźni — i zarazem pierwszą lekcją tych nauk społecznych, które nią dysponują — jest pogląd, że jednostka może zrozumieć swe własne przeżycia i ocenić swój własny los tylko poprzez świadome ulokowanie się w okresie, w którym żyje; pogląd, że może ona poznać swe własne szanse życiowe tylko przez uświadomienie sobie szans wszystkich jednostek znajdujących się w tych samych co ona warunkach. Z wielu powodów jest to straszna lekcja, z wielu względów wspaniała (Mills 2007).

Oto lista trzech sposobów na ekstrakcję eliksiru *potężnej wiedzy historycznej*, którego pilnie potrzeba naszym dzieciom. To nie jest wiedza, której potrzebę nasi uczniowie i uczennice sobie uświadamiają – nie wie, czego nie wie ten, co nie wie. Szkoła – szczęśliwie – nie jest jednak czasem, w którym po prostu spełnia się prośby tych, co tam przychodzą, albo miejscem, gdzie ludzie powinni lokować swe marzenia o „sukcesie na rynku”, bo wówczas to raczej rynki odnoszą sukces. Edukacja – powiada Gert Biesta – jest pięknym ryzykiem (Biesta 2013). Możesz dowiedzieć się czegoś, czego nie zamierzałeś się dowiedzieć: poznać historię – z wielu powodów straszną lekcję, z wielu względów wspaniałą.

Poczekajcie

Krzysztof Biedrzycki (2020) stworzył swoją publikacją wiele kwestii. Siłą rzeczy nie ma tu miejsca, aby dołączyć do dyskusji w każdej z nich. A są to przecież sprawy absolutnie pierwszorzędne, jak na przykład ocenianie. Tymczasem – twierdzą – jako historycy i historyczki nie mamy jasnej wizji tego, co ma się dziać w historycznych pracowniach, w muzeach czy w plenerze, mamy za to sporo górnych idei, kilka krwawych sporów dzielących środowisko oraz mnóstwo złych nawyków pokutujących w codziennej praktyce nauczania. Pokazywałem na kilku przykładach, gdzie jesteśmy, a czego nam potrzeba. Zaproponowałem też wzięcie pod uwagę konceptu *powerful knowledge*, który pozwala wyprowadzić historię z pułapki antykwarycznego szczegółarstwa, a edukację z mgły i bagien zwrotu *kompetencyjnego*.

Nie byłem jednak w stanie zająć się siostrzeństwem *polskiego i historii*. Na to musimy poczekać. Jeśli jakiś pożytek dla Czytelników i Czytelniczek „Polonistyki. Innowacji” to może ten, jaki mamy, śledząc duchową walkę kogoś, kto *wątpy, niebacznym, rozdwojony w sobie...*

Bibliografia:

Biedrzycki Krzysztof, 2020, *Propozycja podstawy programowej do języka polskiego*, Polonistyka. Innowacje”, (12), 248-295.

Biesta Gert, Priestley Mark, 2013, *Capacities and the Curriculum*, w: Priestley M., Biesta G. (ed.), *Reinventing the Curriculum. New Trends in Curriculum Policy and Practice*, London – New Delhi – New York – Sydney.

- Biesta Gert, 2013, *The Beautiful Risk of Education*, New York.
- Biesta Gert, 2021, *The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education*, w: *Journal of Moral Education*, vol. 50, 2021, issue 1, s. 39-54.
- Burszta Wojciech Józef, Dobrosielski Paweł, Jaskułowski Krzysztof, Majbroda Katarzyna, Majewski Piotr, Rauszer Michał, 2020, *Naród w szkole. Historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*, Gdańsk.
- Chapman Arthur, 2021, *Introduction: Historical knowing and the 'knowledge-turn'*, w: Chapman A. (ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, London.
- Collingwood Robin George, 1994, *The Idea of History*, Oxford, New York.
- Counsell Christine, 2016, *History Teacher Publication and the Curricular 'What?': Mobilizing Subject-specific Professional Knowledge in a Culture of Genericism*, w: Counsell Ch., Burn K., Chapman A. (eds.), *Master Class in History Education. Transforming Teaching and Learning*, London - Oxford - New York - New Delhi - Sydney.
- Deakin-Crick Ruth, 2008, *Key competencies for education in a European context*, *European Educational Research Journal*, 7, 311-18.
- Domański Juliusz, 2002, *Tekst jako uobecnienie. Szkic z dziejów myśli o piśmie i książce*, Kęty.
- Dudzikowa Maria, Knasiecka-Falbierska Karina, 2013, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków
- Informator o egzaminie maturalnym z historii od roku szkolnego 2022/2023*, 2021, Warszawa.
- Jablonka Ivan, 2018, *History is a contemporary literature: manifesto for the social sciences*, Ithaca and London.
- Kędzierski Jerzy Zdzisław (oprac.), 1963, *Współcześni historycy brytyjscy. Wybór z pism*, Londyn.
- Kitson Alison, 2021, *How helpful is the theory of powerful knowledge for history educators?*, w: Chapman A. (ed.), *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*, London.
- Kończal Kornelia, 2014, *Miejsce pamięci*, w: Saryusz-Wolska M., Traba R. (red.), Kalicka J. (wsp.), *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, Warszawa.
- Kuukkanen Jouni-Matti, 2015, *Postnarrativist Philosophy of Historiography*, London.
- Lindqvist Sven, 1979, *Dig Where You Stand*, *Oral History*, vol. 7, no. 2 (Autumn, 1979), s. 24-30.
- Maude Alaric, 2015, *What is powerful knowledge and can it be found in the Australian geography curriculum?*, *Geographical Education*, vol. 28, s. 18-26.
- McTighe Jay, Silver Harvey, 2021, *Uczyć (się) głębiej. Jak to zrobić na lekcji*, Warszawa.
- Mills Charles Wright, 2008, *Wyobraźnia socjologiczna*, Warszawa.

- Najder Zdzisław, Machcewicz Anna, Kopczyński Michał, Kuźniar Roman, Sienkiewicz Bartłomiej, Stępień Jerzy, Włodarczyk Wojciech (red.), 2014, *Węzły pamięci niepodległej Polski*, Warszawa.
- Nowak Andrzej W., 2011, *Podmiot, system, nowoczesność*, Poznań.
- Popkewitz Thomas S., 1980, *Global Education as a Slogan System*, *Curriculum Inquiry*, Autumn, vol. 10, no. 3, s. 303-316.
- Puustinen Mikko, Khawaja Amna, 2021, *Envisaging the alternatives: from knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms*, *Journal of Curriculum Studies*, 53:1, s. 16-31.
- Seixas Peter, 2019, *Foreword: History Educators in a New Era*, w: Metzger S.A., McArthur Harris L. (eds), 2018, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, s. XIII-XVIII.
- Szkoła Edukacji, 2021, *Program studiów*, https://szkolaedukacji.pl/wp-content/uploads/2021/07/program_studiow.pdf (dostęp: 10.01.2022).
- van Boxel Carla, van Drie Jannet, 2018, *Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications*, w: Metzger S.A., McArthur Harris L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Hoboken, s. 149-176.
- White John, 2018, *The weakness of "powerful knowledge"*, *London Review of Education*, 16 (2), s. 325-335.
- Willingham Daniel T., 2007, *Critical Thinking. Why Is It So Hard to Teach?*, *American Educator*, Summer 2007.
- Wineburg Sam, 2001, *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*, Philadelphia. Young Michel, Muller Johan, 2010, *Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge*, *European Journal of Education*, 45 (1), s. 11-27.
- Young Michel, 2013, *Powerful knowledge: analytically useful concept or just a "sexy sounding term"? A response to John Beck's "Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge"*, *Cambridge Journal of Education*, 43, s. 195-198.
- Young Michel, 2014, *Powerful knowledge as a curriculum principle*, w: Young M., Lambert D., Roberts C. & Roberts M., *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*, London, s. 65-88.

O Autorze:

Aleksander Pawlicki jest absolwentem Wydziału Historycznego UW i Szkoły Nauk Społecznych IFiS PAN, wykładowcą w Szkole Edukacji PAFW i UW, nauczycielem historii i wiedzy o społeczeństwie. W roli historyka autor prac o cenzurze, w roli nauczyciela twórca programów, autor podręczników, animator przedsięwzięć edukacyjnych (m.in. współtwórca Warszawskiej Ligi Debatanckiej).

Nowy, wspaniały i dostępny świat

A new, wonderful and accessible world

Barbara E. Ostrowska

Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0001-5975-3339

Marcin M. Chrzanowski

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0003-1109-4236

Abstract: Teaching science subjects is most often connoted with the transmission of information, facts and descriptions of phenomena – a well-established knowledge for students to acquire. During classes, there is usually no time for reflection on the nature of these subjects, and thus with their use to prepare the student for a slightly different world in which most of the information can be found on the web. Access to this information is immediate, but the quality varies greatly. Therefore, a young person should be equipped with the skills necessary to function consciously. Focusing attention on critical thinking, the application of the scientific method, or rather an attempt to shape “habitual” thinking according to the rules of this method, discussion of fake news, pseudoscience or scientific uncertainty seems to be extremely important. The publication attempts to indicate which skills can be developed in science classes with the verification and limitation of the content provided.

Key words: Science subjects, scientific thinking, critical thinking, misconceptions, fake news, scientific uncertainty

Streszczenie: Nauczanie przedmiotów przyrodniczych najczęściej kojarzy się z przekazywaniem informacji, faktów i opisów zjawisk – czyli ugruntowanej wiedzy do przyswojenia przez uczniów. Na zajęciach zwykle brakuje czasu na refleksje związane z naturą tych przedmiotów, a co za tym idzie z ich wykorzystaniem do przygotowania ucznia do trochę innego świata. Świata, w którym większość informacji znajdziemy w sieci. Dostęp do nich jest natychmiastowy, ale jakość bardzo różna. Należy więc wyposażać młodego człowieka w umiejętności niezbędne do świadomego funkcjonowania. Skupienie uwagi na krytycznym myśleniu, stosowaniu metody naukowej, a właściwie próby ukształtowania

„nawykowego” myślenia według reguł tej metody, dyskusji o *fake newsach*, pseudonauce czy niepewności naukowej wydaje się być niezwykle ważne. W publikacji podjęto próbę zasygnalizowania, które umiejętności można rozwijać na zajęciach z przedmiotów przyrodniczych przy weryfikacji i ograniczeniu przekazywanych treści.

Słowa kluczowe: przedmioty przyrodnicze, myślenie naukowe, myślenie krytyczne, błędne przekonania, *fake newsy*, niepewność naukowa

Zmieniamy się

Współczesny świat i warunki życia człowieka zmieniają się niezwykle dynamicznie. Niektórzy przyrodnicy uważają, że najwięcej zmian zachodzi w obszarach związanych z biologią, chemią, fizyką, medycyną czy techniką. Wiedza z zakresu tych dziedzin rozwija się bardzo szybko, ale też często przestaje być aktualna. Warto zatem zadać kilka ważnych pytań, stanowiących podstawę do napisania niniejszej publikacji:

- Jak odejść od utrwalania niezmienności podawanych informacji?
- Jaką, inną niż tradycyjną, pracę zaproponować w kontekście zajęć z przedmiotów przyrodniczych.
- Jakie narzędzia kognitywne wzmacniające takie umiejętności jak na przykład rozumowanie można zastosować?
- Czym jest, w kontekście nauczania przedmiotów przyrodniczych w szkole, sposób oparty na założeniu uczenia się przez całe życie i nacisk na kompetencje kluczowe?
- Czego trzeba być świadomym, aby przygotować uczniów do sprawnego poruszania się we współczesnej przestrzeni medialnej?

W niniejszej publikacji staramy się odnieść do niektórych aspektów zmieniającego się współczesnego świata i pochylić się nad tymi, które z tych zmian mogą mieć wpływ na edukację przyrodniczą. Zastanawiamy się również, jakie wyzwania, idee i narzędzia są według nas najważniejsze w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych. Proponujemy w szczególności spojrzenie na ich nauczanie nie w kontekście szeregu wiadomości, reguł czy algorytmów do opanowania przez ucznia, ale na skupieniu się na pewnych zagadnieniach i umiejętnościach uczniowskich, które pozwolą im w przyszłości zostać pełnoprawnymi uczestnikami życia społecznego, podejmować samodzielne decyzje, kierując się rzetelną wiedzą, a nie opiniami czy stereotypami. Piszemy więc o zjawiskach i ideach, które warto przypomnieć lub przybliżyć nauczycielom, między innymi o przedwiedzy ucznia, błędnych przekonaniach, *fake newsach*, nauce rozumowania i krytycznego myślenia, a także o niepewności naukowej. Zagadnienia te próbujemy opisać na konkretnych przykładach, często dotyczących współczesnego świata, w którym muszą odnaleźć się młodzi ludzie.

Na jednym z webinarium szkoleniowych dla nauczycieli Roman Lorens, Ambasador Projektu ZKLAS@, stwierdził, że gdyby chirurg sprzed 100 lat wszedł na salę operacyjną współczesnego szpitala, nie potrafiłby się

odnaleźć, ale wydaje się, że większość nauczycieli sprzed 100 lat dałaby sobie radę w dzisiejszej szkole. A zmiany przecież nieustannie zachodzą i mają wpływ na działania dydaktyczne. O ich konsekwencjach w aspekcie edukacji piszą Beata Domerecka i współpracownicy (2017):

Globalizacja, zmiany technologiczne, powszechna migracja zarobkowa, rozwój technik masowej komunikacji, międzynarodowe zmiany składu demograficznego siły roboczej, potrzeba kształcenia ustawicznego, atomizacja społeczeństwa, liberalizm i unifikacja kultur lokalnych – oto wyzwania, przed jakimi staje nowoczesna edukacja.

Zmiany wymuszają inne funkcjonowanie

Autorzy raportu *Re-wizje. Jaka będzie Polska za 10 lat?* (2015) wskazują, że w latach 2000-2010 z amerykańskiego rynku pracy zniknęło 1,1 mln sekretarek, o 63% zmniejszyła się liczba maszynistek, o 46% agentów biur podróży. W czasie rewolucji przemysłowej 4.0 praca ludzka jest coraz częściej zastępowana przez wysoko wyspecjalizowane urządzenia lub systemy komputerowe (Lasi i wsp. 2014). Proces ten nie jest niczym nowym, wszak występował od zarania dziejów. Trudno szukać teraz powroźników, rymarzy czy bednarzy. Różnica polega jednak na tempie znikania zawodów i powstawania zupełnie nowych. Nowe zawody, których jeszcze kilka lat temu nie było, to np. menedżer do spraw *social mediów*, operator dronów, *coolhunter*, czyli ktoś, kto bada społeczne nastroje w odniesieniu do nowego produktu wprowadzonego na rynek, bloger, vloger, *coach* czy analityk *big data*. Na stronie internetowej <https://willrobotstakemyjob.com/>, którą co prawda należy traktować z przymrużeniem oka, każdy może wpisać reprezentowany przez siebie zawód i sprawdzić, na ile jest prawdopodobne, że w przyszłości zawód ten będą wykonywać roboty. Na Forum Ekonomicznym w Davos w 2015 roku Jack Ma – założyciel oraz prezes wykonawczy Alibaba Group – w swoim przemówieniu wskazał, że roboty zastąpią 800 milionów miejsc pracy do 2030 roku. W raporcie *Aktywni+Przyszłość Rynku Pracy* z 2017 roku zapisano, że w ciągu najbliższych 25 lat prawie połowa (47%) zawodów znanych obecnie zostanie zastąpiona pracą maszyn.

Uczenie się przez całe życie

Może warto zatrzymać się nad przedstawionymi powyżej informacjami i zastanowić się nad następującym stwierdzeniem: w tym momencie uczymy młodych ludzi, próbując przygotować ich do niestabilnego i szybko przeobrażającego się świata oraz do zawodów, które jeszcze nie istnieją. Prawda jest taka, że w przyszłości zapewne poszukiwani będą tacy pracownicy, którzy samodzielnie potrafią się uczyć i łatwo się przebranżawiać. W raporcie OECD *Spojrzenie na edukację 2012* wskazano, że między 7. a 14. rokiem życia Polacy spędzają na nauce w szkołach ponad 6 tys. godzin. Czy jako nauczyciele jesteśmy pewni, że i my, i nasi uczniowie dobrze wykorzystujemy ten czas?

Odpowiedzialne nauczanie to nauczanie kompetencji, które ważne będą w dalszym życiu człowieka.

Kompetencje są definiowane [jako] połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia (Zalecenie Parlamentu, 2006).

Sprawą kompetencji uniwersalnych, czyli kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, zajmował się Parlament Europejski. W Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. można znaleźć listę takich kompetencji:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. porozumiewanie się w językach obcych;
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. kompetencje informatyczne;
5. umiejętność uczenia się;
6. kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

W związku z dynamicznymi zmianami społeczno-ekonomicznymi również ta lista uległa zmianie i w 2018 roku Rada wydała kolejne, obowiązujące w tym momencie zalecenie. W ramach Zalecenia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

1. kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji;
2. kompetencje w zakresie wielojęzyczności;
3. kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
4. kompetencje cyfrowe;
5. kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się;
6. kompetencje obywatelskie;
7. kompetencje w zakresie przedsiębiorczości;
8. kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Kompetencje te mają swoje odzwierciedlenie w polskiej podstawie programowej kształcenia ogólnego zarówno do szkoły podstawowej, jak i do szkół ponadpodstawowych. W preambule do podstaw programowych wpisano najważniejsze umiejętności, jakie powinny być kształcone na zajęciach każdego z przedmiotów (Dz.U.2017, 2018,2019).

Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej to:

1. sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
2. sprawne wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;

3. poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;
4. kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie;
5. rozwiązywanie problemów, również z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
6. praca w zespole i społeczna aktywność;
7. aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju.

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym i technikum należą:

1. myślenie (...);
2. czytanie (...);
3. umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie (...);
4. kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki (...);
5. umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni;
6. umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;
7. nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
8. umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

Kompetencje te powinny być traktowane holistycznie, równoważnie i realizowane na wszystkich przedmiotach. W pierwszym zdaniu Preambuły Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego dla szkoły podstawowej napisano:

Kształcenie w szkole podstawowej stanowi fundament wykształcenia. (...) Najważniejszym celem kształcenia w szkole podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia.

Z kolei dla szkoły ponadpodstawowej brzmi ono następująco:

Kształcenie ogólne w szkole ponadpodstawowej tworzy programowo spójną całość i stanowi fundament wykształcenia, umożliwiając **zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych**, a następnie ich doskonalenie lub modyfikowanie, **otwierając proces uczenia się przez całe życie**.

Stąd widać, że nauczanie-uczenie się powinno być rozważane jako spójny i ciągły proces kształtowania ucznia – niezależnie od nauczanego przedmiotu.

Oprócz kompetencji kluczowych zapisanych w preambułach dla każdego z nauczanych przedmiotów przygotowano również listę celów kształcenia oraz treści nauczania. Koniecznie należy zwrócić uwagę na fakt, że cele kształcenia są nadrzędne w stosunku do treści nauczania.

Słabość projektu szkolnego

Nauczyciel jest projektantem procesu nauczania-uczenia się. Projektowanie polega na tworzeniu uczniom okazji do uczenia się i własnego rozwoju, planowaniu programów, ale także przebiegu każdego z pojedynczych zajęć lekcyjnych i w końcu zbieraniu dowodów uczenia się naszych uczniów. Projektowanie jest procesem, w którym należy od czegoś zacząć. Zdanie to jest oczywiście truizmem, ale warto przyjąć do swojej świadomości istotę rozpoczynania projektu. Początek powinien polegać na wyznaczeniu właściwego celu pracy dydaktycznej. Polska szkoła nastawiona jest w szczególności na realizację materiału. Nauczyciele zmuszeni są do przekazywania uczniom ogromnych ilości treści. Jest tak między innymi dlatego, że powodzenie ich pracy będzie w ostateczności mierzone wynikami uczniów na egzaminach zewnętrznych. Egzamin z przedmiotów przyrodniczych z kolei skupiają się głównie na treściach, a nie na umiejętnościach ogólnych. W takiej sytuacji nauczyciel jest niejako w klinczu, który polega na pozornej sprzeczności w możliwości rozpoznania przez nauczyciela, co jest ważniejsze: kształtowanie kompetencji czy też realizacja obszernych treści kształcenia. Treści w każdej z podstaw przedmiotowych opisane są zaś na wyrost i nie ma w nich gradacji tego, co jest ważne, i tego, co jest mniej ważne. Zamiast skupiać się na wyznaczeniu realnych celów, które można zrealizować na jednostkach lekcyjnych, nauczyciele skupiają się raczej na treściach i środkach prowadzących do ich realizacji.

Przy dobrze wyznaczonych celach sprzeczność między kształtowaniem kompetencji i realizowaniem treści nauczania jest jednak pozorna. W uporządkowaniu treści kształcenia i wyróżnieniu tego, co najważniejsze, może wspomóc nauczyciela technika opisana poniżej. Grant Wiggins i Jay McTighe w książce *Understanding by Design* (2005) opisują sposób wyróżniania priorytetów. W szczególności autorzy polecają podział treści nauczania na trzy główne grupy:

1. treści o najniższym priorytecie, z którymi uczniowie powinni być jedynie zaznajomieni, ale nie powinno się od nich wymagać uczenia się tych treści na pamięć;
2. ważna wiedza, umiejętności i koncepcje, które powinny zostać zinternalizowane i łączyć się w spójną całość i które są istotne z punktu widzenia realizacji danej tematyki oraz zagadnień realizowanych później;
3. informacje o najwyższym priorytecie, odnoszące się do podstawowych koncepcji, zasad, teorii i procesów danej dziedziny wiedzy: wielkie idee stanowią zrab wiedzy ucznia i powinny zostać zapamiętane na całe życie.

Po dokonaniu przeglądu treści nauczania i wyróżnieniu priorytetów znacznie łatwiej byłoby projektować zarówno program nauczania, jak i realizować ważne cele służące rozwojowi ucznia, a nie tylko działaniu nastawionemu na realizację materiału. Próby takie były podejmowane. W publikacji *Umiejętności złożone w nauczaniu historii i przedmiotów przyrodniczych* (praca zbiorowa, 2014) zaproponowano listę najważniejszych do opanowania przez ucznia treści przyrodniczych, takich jak: symbole, terminologia, zjawiska i umiejętności z zakresu biologii, chemii, fizyki i geografii, niezbędnych do realizacji cyklu nauczania z danego przedmiotu w kolejnym etapie edukacji. Po raz kolejny warto podkreślić, że w zmieniającym i rozwijającym się, czyli bardzo niestabilnym świecie, teorie są uzupełniane i weryfikowane. Treści, które przekazywane są uczniom w szkole, powinny bazować na podstawowych wiadomościach, trzonie stanowiącym sedno zrozumienia zagadnień z danej dziedziny, przedstawiającym strukturę świata (i funkcjonalność poszczególnych elementów) i opatrzone komentarzem o zmienności/rozwoju nauki a także sugestią, gdzie i jak można te wiadomości poszerzać.

Co jest najważniejsze?

Jak już wspomnieliśmy, świat ulega ciągłym, coraz szybszym zmianom. To, co jeszcze wczoraj było nowe, jutro może odejść w zapomnienie. W *Alicji w Krainie Czarów* (2010) Lewis Carroll radzi Alicji ustami Czerwonej Królowej: „trzeba biec tak szybko, jak się potrafi, żeby zostać w tym samym miejscu. Jeżeli chce się znaleźć w innym miejscu, trzeba biec co najmniej dwa razy szybciej!” Problem polega na tym, że młody człowiek nie jest w stanie biec w nieskończoność coraz szybciej, czyli uczyć się absolutnie wszystkiego i opanować cały materiał, który jest mu przedstawiany w szkole. W jaki sposób jednak wybrać stosowne minimum wiadomości, które byłoby wystarczające do funkcjonowania w niestabilnym świecie i brania aktywnego udziału w życiu społecznym? Jest oczywiste, że w podstawie programowej powinny znaleźć się treści niezbędne do zrozumienia najważniejszych procesów zachodzących w organizmie i w środowisku je otaczającym oraz absolutnie podstawowy aparat pojęciowy, który umożliwiłby komunikowanie się w celu rozwiązania problemów i zrozumienia informacji medialnych czy też zadawanie odpowiednich pytań¹. Ale oczywiste jest również to, że zapisy podstawy programowej nie powinny ograniczać się tylko do reprodukcji wiedzy. Warto byłoby więc w podstawach programowych do nauczania przedmiotów przyrodniczych wzmocnić elementy związane ze sposobem przetwarzania i użytkowania dostępnej wiedzy oraz z uwypukleniem krytycznego i naukowego myślenia.

¹ Nie chodzi tylko o zrozumienie informacji podawanych w mediach, ale przede wszystkim o możliwość porozumienia się z osobami, które w istotny sposób mogą uczestniczyć w niektórych elementach naszego życia, takich jak lekarz, trener, dietetyk. Operowanie podstawowym aparatem pojęciowym jest również niezwykle istotne przy zabieraniu głosu w debacie publicznej, np. podczas Młodzieżowych Strajków Klimatycznych i innych wydarzeń, w których biorą udział młodzi ludzie.

Zmiany, zmiany!

Przez ostatnie lata jako społeczeństwo zależne od mediów jesteśmy zarzucani informacjami, w których mieszają się fakty z opiniami, tworzone są liczne, ekspansywne ostatnio *fake newsy*, teorie w ramach tzw. pseudonauki, nabudowywane są różnego rodzaju błędne przekonania (*misconceptions*). Dodatkowo, by zrozumieć współczesny świat w aspekcie dyskusji o wynikach prac badawczych (co szczególnie ostatnio w czasie pandemii przekłada się na nasze zdrowie), trzeba zrozumieć istotę niepewności naukowej. Wyposażenie młodego człowieka w odpowiednie „narzędzia” kognitywne wzmacniające między innymi myślenie krytyczne oraz pokazujące mechanizmy tworzenia, rozpoznawania, weryfikacji danych można uznać za jedno z najważniejszych zadań w edukacji.

Z pewnością dobrze by było, aby uczniowie po lekcjach z przedmiotów przyrodniczych potrafili zadbać o siebie zarówno w kontekście osobistym, społecznym, jak i globalnym. By uczniowie potrafili świadomie funkcjonować, czyli by między innymi byli w stanie:

- odróżnić, co jest opinią, a co faktem;
- odnieść zdobytą wiedzę do życia codziennego;
- wyszukać informację;
- na podstawie ulotki dołączonej do leku ocenić, czy nie ma przeciwwskazań do jego przyjęcia;
- w dyskusjach powoływać się na argumenty merytoryczne, a nie na emocje;
- odróżnić argumenty naukowe od nienaukowych;
- myśleć krytycznie;
- poruszać się w środowisku *niejednoznaczności naukowej* (Chrzanowski, Ostrowska 2021).

Nie dajemy się zmanipulować, czyli o krytycznym myśleniu

Jedną z największych korzyści nauczania przedmiotów przyrodniczych może być ćwiczenie nauki krytycznego myślenia.

Jedną z wielu definicja krytycznego myślenia² odnosi się do postawy wyrażającej się pozbawionym uprzedzeń formułowaniem wniosków przy sposobie myślenia opierającym się na jasnych, racjonalnych i mierzalnych kryteriach.

Stosowanie idei metody naukowej wykorzystywanej zarówno w naukach przyrodniczych, jak i – do czego dążymy – w życiu codziennym, ma wiele punktów stykowych z krytycznym myśleniem. Może więc na zajęciach z przedmiotów przyrodniczych warto, przy okazji omawiania elementów eksperymentu czy ogólniej metody badawczej, nawiązywać do wykorzystania sposobu zadawania pytań czy weryfikacji danych/informacji w sytuacjach pozaszkolnych.

² <http://www.criticalthinking.pl/czym-jest-krytyczne-myslenie/>

Czy chemia nam tylko szkodzi?

Problemy globalne związane z zanieczyszczeniem środowiska czy ze zmianami klimatycznymi są tematem pierwszych stron gazet. I bardzo dobrze. Ale do odbioru wielu komunikatów obywatel powinien być przygotowany, by dokonywać wyborów w sposób racjonalny, wykorzystując właśnie myślenie krytyczne. Od wielu lat obserwuje się w mediach propagowanie tzw. artykułów *ekologicznych* jako prośrodowiskowych, popularyzowane są różnego rodzaju naturalne diety, suplementy i inne produkty. Wszystko, co zawiera „chemię”, jest określane jako potencjalnie szkodliwe i ma być odstręczające dla klienta. Zapominamy jednak, że niezależnie od pochodzenia wszystkie produkty składają się przecież ze związków chemicznych, pośród których każdy jest trucizną i żaden nie jest trucizną, a wszystko zależy od dawki, o czym pisał już Paracelsus³. Dzięki ukształtowaniu na lekcjach przedmiotów przyrodniczych odpowiedniego aparatu rozumowego młody człowiek powinien być w stanie świadomie wybierać dostępne artykuły, zadając sobie niezbędne pytania wymagające myślenia. Takiego podejścia można nauczyć się – między innymi – prowadząc szkolne eksperymenty. Co warto jednak tu zaznaczyć, powinny to być prawdziwe eksperymenty a nie jedynie doświadczenia służące ilustracji pewnego zjawiska.

Obłędne błędy(?), czyli błędne przekonania

Jedną z konsekwencji braku myślenia krytycznego mogą być tzw. **błędne przekonania** (wyobrażenia, rozumienia, założenia, ang. *misconceptions*) wynikające nie z braku umiejętności czy wiadomości, ale często będące poglądem alternatywnym do przyjętego przez środowisko naukowe i popartego rzetelnymi badaniami. Błędne wyobrażenia mogą być źródłem systematycznie popełnianego błędu, co w konsekwencji prowadzi do formowania się dalszych miskoncepcji.

Uważa się, że błędne przekonania najczęściej wynikają z::

- **uwarunkowań kulturowych i historycznych**, jak poglądy religijne, nieaktualne pojęcia naukowe lub odrzucone teorie – szczególnie istotnie z punktu widzenia przedmiotów przyrodniczych;
- **zbytich uproszczeń i mylenia pojęć potocznych z naukowymi**;
- **błędów dydaktycznych** – niefortunnnych analogii, upraszczającego słownictwa, antropomorfizacji itd.;
- **nieumiejętności myślenia probabilistycznego** (nierozróżniania zależności stochastycznych i deterministycznych), w tym:
 - zbytniego uogólniania (zależność statystyczną bierze się za regułę lub pewnik);

³ Cóż jest trucizną? Wszystko jest trucizną i nic nie jest trucizną. Tylko dawka czyni, że dana substancja nie jest trucizną (łac. *Omnia sunt venena, nihil est sine veneno. Sola dosis facit venenum*)

- indywidualnego doświadczenia (wbrew statystyce wierzymy w coś, bo akurat znamy jeden z owych rzadkich statystycznie przypadków);
- błędnego rozpoznania korelacji jako zależności przyczynowo-skutkowej (Markowska i wsp. 2014, Chrzanowski i wsp. 2018).

Błędne przekonania bardzo często mają swój początek w nauczaniu (zarówno nieformalnym, jak i formalnym) małych dzieci, kiedy świat im przedstawiany, z natury rzeczy, musi być opisywany w sposób uproszczony. Ważne jest jednak, by na każdym etapie edukacji definiować i redefiniować procesy czy istotę danego zjawiska, by uniknąć nabudowywania nowych, często bardzo skomplikowanych treści, na błędnych założeniach. Inaczej mówiąc, warto ustalić, czy to, o czym rozmawiamy, jest dla młodego człowieka poprawnie zrozumiałe już od samego początku. Czasem przeszkodą w opanowaniu dalszych, bardziej skomplikowanych treści może być brak diagnozy wiedzy ucznia, brak informacji, czy uczeń poprawnie opanował, wydawałoby się, najprostsze informacje z danej dziedziny. W praktyce nauczycielskiej warto upewnić się co do obecności lub braku obecności błędnych przekonań naszych uczniów. Uczenie przy pełnej świadomości **przedwiedzy** (ang. *preconceptions*) uczniów będzie z pewnością bardziej wydajne i zmniejszy poziom frustracji uczniowskiej podczas nauki rozwiązywania bardziej skomplikowanych problemów.

Przykłady z tworzenia daleko idących błędnych przekonań przyrodniczych można znaleźć w tekstach Markowskiej i współpracowników (2014) oraz Chrzanowskiego i współpracowników (2018).

Problematyczna niepewność naukowa

Kolejną trudnością, z którą mogą się mierzyć młodzi ludzie po skończeniu obowiązkowej edukacji, często bagatelizowaną w programach nauczania, jest niepewność naukowa. Jak wspominaliśmy na początku, przyrodnicy uważają, że największe zmiany związane z rozwojem nauki dotyczą ich przedmiotów. Może być w tym dużo racji. Nowe technologie, metody i możliwości detekcji nie tylko weryfikują stan gromadzonej wiedzy podstawowej, ale w znacznym stopniu ją rozwijają i zmieniają. Co jest oczywiste, nowe odkrycia na poziomie wiedzy podstawowej mogą prowadzić do powstawania czy modyfikacji teorii naukowych lub opisu zjawisk. Na etapie badań możemy otrzymać różne, czasami nawet sprzeczne dane czy wnioski. Ogromna większość tych wyników uzyskana jest w sposób niebudzący żadnych wątpliwości. „Problem” może między innymi:

- tkwić w szczegółowych i odmiennych procedurach badawczych (często na przykład z braku czasu lub braku namysłu nad problemem

dyskutujemy jedynie o wnioskach, bez odniesienia się do opisu doświadczenia, które w tym wypadku może okazać się kluczowe),

- wynikać z założonej i wykorzystanej próby badawczej (wiele badań związanych np. ze zdrowiem człowieka nie jest możliwych do powtórzenia na tej samej grupie osób lub badane przez różnych naukowców grupy nie są porównywalne),
- wynikać także – o czym już wspominaliśmy – ze stanu wiedzy na danym etapie rozwoju metod badawczych.

Wydaje się, że niepewność naukowa powinna być jednym z ważniejszych elementów edukacji przyrodniczej. W dzisiejszych, pandemicznych czasach brak zrozumienia tego zjawiska jest szczególnie odczuwalny. Oczywiście wiadomości docierające z mediów do społeczeństwa muszą być uproszczone, jednak zrozumienie istoty niepewności naukowej może uchronić młodego człowieka przed dysonansem poznawczym. O wpływie problemu niepewności naukowej na wiedzę i zachowania społeczeństwa dotyczące pandemii pisali naukowcy w Stanowisku 18. Zespołu ds. COVID-19 przy prezie PAN: *Komunikacja publiczna w czasie pandemii – przejrzystość i odpowiedzialność*⁴:

Kluczowe jest umiejętne komunikowanie niepewności związanej z pandemią. Niepewność dotycząca faktów i ustaleń jest nieodłączną cechą wiedzy naukowej, także tej o wirusie SARS-CoV-2 i chorobie COVID-19. Stan wiedzy stale podlega rewizji – pojawiają się nowe dane, metodologie, technologie, konteksty. Doświadczaliśmy tego w trakcie pandemii. Należy traktować te zmiany jako coś naturalnego. Inny przykład to informacja telewizyjna sprzed pół roku, że połowa osób znajdujących się w szpitalu w Anglii to osoby zaszczepione bez dopowiedzenia, że są to osoby w bardzo podeszłym wieku, ma zupełnie inny wydźwięk. Dla społeczeństwa niepewność jest jednak niełatwa do zaakceptowania, bo wywołuje lęk i negatywne emocje. Dlatego bardzo ważne jest otwarte komunikowanie niepewności, tj. informowanie, co obecnie wiadomo, czego nie wiadomo i co może się zmienić.

Znak naszych czasów, czyli *fake newsy*, mity i pseudonauka

Ruchy antyszczepionkowe, irracjonalny strach przed organizmami genetycznie modyfikowanymi (GMO) czy wykorzystaniem energii jądrowej – to tylko wybrane przykłady problemów związanych z pseudonauką. Plagą ostatnich lat stały się nieprawdziwe informacje – *fake newsy* i teorie wbudowane w pseudonaukowe wywody. *Fake newsy* mogą mieć realny wpływ na życie każdego z nas. Pandemia koronawirusa SARS-CoV-2 stała się źródłem całego wachlarza nieprawdziwych doniesień, dotyczących samego istnienia wirusa, przyczyn jego powstania, jak i sposobów chronienia się przed zachorowaniem i walki z zakażeniem. W tym przypadku również możemy pomóc uczniom na zajęciach z przedmiotów przyrodniczych

⁴ <https://bip.pan.pl/arttykul/209/720/komunikacja-publiczna-w-czasie-pandemii-przejrzystosc-i-odpowiedzialnosc- stanowisko-nr-18-z-29-lipca-2021-r>

i wskazaniu roli naukowców, a w szczególności opisanu i doświadczeniu przez uczniów tego, w jaki sposób tworzona jest i weryfikowana wiedza naukowa. Obszernie temat ten został zaprezentowany w publikacji *Fake newsy a edukacja* (Ściślewska i wsp. 2021).

Przyjemne z pożytecznym, czyli co i jak czytać?

Zajęcia z przedmiotów przyrodniczych powinny również rozbudzać ciekawość i rozwijać zainteresowania, by obejrzenie filmów przyrodniczych czy przeczytanie książki lub artykułu popularnonaukowego było przyjemnością. Dostęp do różnorodnych treści jest obecnie praktycznie nieograniczony. Dużą popularnością cieszą się między innymi książki i blogi rozprawiające się z mitami na temat zdrowia, takie jak blog czy książki lekarki Katarzyny Świątkowskiej⁵ czy praca zbiorowa *Nie dajcie się wkręcić szarlatanom*. Publikacje takie są bardzo potrzebne, choć należy pamiętać o tym, aby uczulać młodych ludzi, że należy bardzo świadomie wybierać analizowane materiały, kierując się myśleniem krytycznym, jak i wyuczonymi zasadami doboru lektury popularnonaukowej. W takim przypadku warto rozmawiać z uczniami o tym, w jaki sposób rozpoznać źródła, które możemy uznać za rzetelne, i o tym, jakie cechy powinien spełniać tekst, któremu możemy zaufać. Jest to kluczowa umiejętność pomocna w zatroszczeniu się o własne zdrowie i podejmowaniu świadomych decyzji w przyszłości. Nauczyciele mogą pomagać w wyborze materiału, ćwiczyć z uczniami wyszukiwanie odpowiedniego materiału w Internecie, ucząc ich np., w jaki sposób dobierać słowa kluczowe, aby rezultat poszukiwania informacji był jak najbardziej trafny.

W kontekście tekstów popularnonaukowych ważne jest również, by do czytanego tekstu podchodzić z odpowiednią uważnością, a w szczególności nie wyciągać wniosków jedynie na podstawie nagłówków – może się to bowiem okazać bardzo złudne. Zarówno uczeń, jak i dorosły człowiek, powinni mieć świadomość, że do tego, aby podjąć jakąś decyzję lub wyrobić sobie opinię na dany temat, trzeba podejść do tekstu lub do zbioru tekstów z pełną uwagi świadomością. Uważność i krytyczne myślenie są szczególnie ważne w przypadku czytania tekstów z *mass mediów*, ponieważ tam redaktorom wcale niekoniecznie musi zależeć na przekazaniu rzetelnej treści zgodnej z wiedzą naukową, ale na kliknięciu w tekst i przyjrzeniu się reklamom (tzw. żółte dziennikarstwo).

Na zakończenie

Prawie 10 lat temu Alan November (2012) głosił, że edukacja powinna iść w kierunku kształtowania kompetencji wyszukiwania informacji w sposób celowy i krytyczny. Jeśli w podstawie programowej przedmiotów przyrodniczych udałoby się jako cel nadrzędny wprowadzić nauczanie sposobu myślenia metodą naukową (np. przez prowadzenie eksperymentów, dociekań naukowych, dyskusji o błędach), może udałoby się zachęcić młodych

⁵ <https://katarzynaswiatkowska.pl/>

ludzi do stosowania krytycznego typu myślenia, wyrobienia nawyku stosowania go w sytuacjach decyzyjnych oraz w odniesieniu do *fake newsów*. Oczywiście ogromną rolę w całym tym procesie mają do spełnienia świadomi nauczyciele – projektanci procesu nauczania-uczenia się.

Bibliografia:

- Carroll Lewis, 2010, *Alicja w Krainie Czarów*, Kaniewska B. (przeł.), Warszawa.
- Chrzanowski Marcin, Ostrowska E. Barbara, 2022, *A student at school in PISA research – a conscious citizen?* – publikacja w monografii, która ukaże się w 2022.
- Chrzanowski Marcin, Grajkowski Wojciech, Żuchowski Szymon, Spalik Krzysztof, Ostrowska E. Barbara, 2018, *Vernacular Misconceptions in Teaching Science – Types and Causes*, Journal of Turkish Science Education, vol 15, no. 4.
- Domerecka Beata, Leśniewska Izabela, Sikora Ryszard, Tałań Piotr, 2017, *Poradnik dla dyrektora szkoły podstawowej. Ramowe plany nauczania*, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=268>
- Dz.U. 2017, poz. 59, 949 i 2203
- Dz.U. 2018, poz. 467
- Dz.U. 2019, poz. 991
- https://katarzynaswiatkowska.pl/?fbclid=IwAR2VPrFZ4hxkrtHfmFnM94zyZa-4aGVj_gPd8dCGpzJuPzuhu5hHTgjXtDWU (dostęp: 9.11.2021).
- <http://www.criticalthinking.pl/czym-jest-krytyczne-myslenie/> (dostęp: 03.11.2021).
- Krawczyk Ewa, Weiner January, Belowski Jacek, 2019, *Nie dajcie się wkręcić Szarlatanom. Posłuchaj, co o zdrowiu mówi nauka!*, Bielsko-Biała.
- Lasi H., Fettke P., Kemper HG. et al. Industry 4.0. Bus Inf Syst Eng 6, 239-242 (2014), <https://doi.org/10.1007/s12599-014-0334-4>
- Markowska Anna, Lechowicz Maciej, Grajkowski Wojciech, Chrzanowski Marcin, Spalik Krzysztof, Borgensztajn Joanna, Ostrowska E. Barbara, Musialik Małgorzata, 2014, *Błędne przekonania w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa”, nr 4, (56-66).
- November Alan, Mull Brian, 2012, *Why More Schools Aren't Teaching Web Literacy-and How They Can Start*, NovemberLearning.com.
- OECD, 2012, *Spojrzenie na edukację*.
- **Re-wizje. Jaka będzie Polska za 10 lat?*, 2015, <https://www.scdn.pl/images/stories/RAPORTY2015/02.pdf> (dostęp: 03.11.2021).
- Skuzza Zbigniew A., 2006, *Ginące zawody w Polsce*, z serii: Ocalić od Zapomnienia, Warszawa.
- Stanowisko 18. Zespołu ds. COVID-19 przy prezesie PAN 2021, *Komunikacja publiczna w czasie pandemii – przejrzystość i odpowiedzialność*, <https://bip.pan.pl/artykul/209/720/komunikacja-publiczna-w-czasie-pandemii-przejrzystosc-i-odpowiedzialnosc-stanowisko-nr-18-z-29-lipca-2021-r> (dostęp: 09.11.2021).

Ściślewska Patrycja, Chrzanowski Marcin, Barbara E. Ostrowska, 2021, *Fake newsy a edukacja*, Warszawa.

Umiejętności złożone w nauczaniu historii i przedmiotów przyrodniczych. Pomiar zadania testowe z komentarzami. 2010, Ostrowska B., Spalik K. (red.), Warszawa, <http://eduentuzjasci.pl/pliki/umiejtnosci.pdf> (dostęp: 03 11 2021).

Wiggins Grant, McTighe Jay, 2005, *Understanding by Design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

Woch Renata, Pokojska Justyna, Paliński Michał, 2017, Aktywni+ przyszłość rynku pracy, <https://www.delab.uw.edu.pl/raporty/aktywni-przyszlosc-rynku-pracy> (dostęp: 03. 11. 2021).

Zaleceni Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 i z dnia 22 maja 2018.

O Autorach:

Barbara E. Ostrowska – dr, adiunkt w Zespole Badań Międzynarodowych Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. Biolożka. W latach 2009-2015 liderka Pracowni Przedmiotów Przyrodniczych w IBE. W latach 2003-2013 sekretarz naukowy, a w latach 2014-2019 Krajowa Kierowniczka badania edukacyjnego PISA. Obecnie członkini zespołów badania PISA, PIAAC i TIMSS. Współautorka wielu publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresu edukacji. Od lat zajmuje się szeroko rozumianą edukacją przyrodniczą stawiającą na rozwój myślenia naukowego wśród uczniów i nauczycieli.

Marcin M. Chrzanowski – dr, fizyk, chemik, kierownik Pracowni Dydaktyki Biologii na Wydziale Biologii Uniwersytetu Warszawskiego, w latach 2010-2017 specjalista badawczo - techniczny w Zakładzie Dydaktyk Przedmiotów Szkolnych Instytutu Badań Edukacyjnych, nauczyciel chemii, fizyki i matematyki w szkole podstawowej i ponadpodstawowej Akademii Dobrej Edukacji w Warszawie. Jest współautorem artykułów naukowych i popularnonaukowych oraz monografii, w których przedstawia propozycje metodyczne ułatwiające właściwą realizację podstawy programowej. Zainteresowania badawcze koncentrują się wokół tematyki związanej z rozumowaniem uczniów, pomiarem dydaktycznym oraz z błędnymi przekonaniem uczniów i nauczycieli w zakresie przedmiotów przyrodniczych.

Podstawa programowa do języka polskiego z perspektywy rozwoju psychologicznego

The core curriculum for Polish (L1)
from the perspective of psychological development

Piotr Rycielski

Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS

ORCID: 0000-0001-6531-6119

Abstract: The paper is a basic review of new curriculum proposed for teaching Polish language and literature in public elementary and secondary schools in Poland (K-12). The review of proposed curriculum is prepared according to basic concepts of developmental psychology (Piaget, Erikson, Kohlberg) and with respect to Skills for 2030 OECD project.

Key words: curriculum, developmental psychology, social emotional learning

Streszczenie: Artykuł stanowi recenzję proponowanej podstawy programowej języka polskiego kierowanej do szkół podstawowych i ponadpodstawowych w polskim systemie edukacji. Przegląd podstawy programowej języka polskiego został przygotowany w oparciu o kluczowe koncepcje psychologii rozwojowej (Piaget, Erikson, Kohlberg) i w odniesieniu do projektu Skills for 2030 autorstwa OECD.

Słowa kluczowe: podstawa programowa, psychologia rozwoju człowieka, rozwój społeczno-emocjonalny

Poniższy artykuł stanowi próbę spojrzenia na proponowaną podstawę programową języka polskiego z perspektywy psychologii edukacji. Badania obejmujące psychologię rozwoju dziecka prowadzone są najczęściej w kontekście rozwoju poznawczego (np. koncepcje Piageta (1965), Vygotskiego (1978)) oraz społeczno-emocjonalnego, jak np. koncepcja rozwoju ekologicznego Bronfenbrennera (1992), stadia rozwoju psychospołecznego Eriksona (1994) czy etapy rozumowania społeczno-moralnego Kohlberga (1981) lub Gibbisa (2013). Teorie te z pewnością mogą pomóc w spojrzeniu na adekwatność konstrukcji podstawy programowej, szczególnie w kontekście dostosowania efektów uczenia do etapu rozwojowego dziecka.

Wydaje się jednak, że podstawowa koncepcja rozwoju umiejętności, będąca użytecznym narzędziem do oceny podstawy programowej, powinna być możliwie szeroka, uniwersalna, a najlepiej wyrastać z dziedziny porównawczych badań systemów edukacyjnych. Jednocześnie koncepcja taka

powinna koncentrować się raczej na oczekiwanych efektach uczenia się niż na opisie mechanizmów psychologicznych prowadzących do pozyskania tychże efektów. Takie analizy i badania najważniejszych grup umiejętności prowadzi ośrodek ulokowany w departamencie edukacji Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) kierowany przez Andreasa Schleichera. OECD postuluje własny model umiejętności, który jednocześnie stał się podstawą pomiaru w porównawczych badaniach międzynarodowych – np. PISA (Programme for International Student Assessment). Koncepcja ta została podsumowana w dokumentach projektu Skills for 2030 (2019).

Koncepcja Skills for 2030 (OECD, 2019) wymienia trzy kluczowe grupy umiejętności, które stanowią jednocześnie cele rozwojowe stawiane przed osobami uczącymi się. Są to umiejętności poznawcze i metapoznawcze, społeczne i emocjonalne oraz praktyczne i fizyczne. Te trzy grupy umiejętności stanowią kompas dla systemów edukacji mający prowadzić do osiągnięcie dobrostanu (taka właśnie metafora kompasu i koncepcja well-being zastosowana została w oryginalnych dokumentach projektu). Przyjrzyjmy się dokładniej grupom wymienionych umiejętności.

Umiejętności poznawcze to zestaw mechanizmów umysłowych, które pozwalają na użycie języka, koncepcji liczb, procesów rozumowania i przyswajania wiedzy. Łączą w sobie umiejętności werbalne, niewerbalne i myślenie wyższego rzędu. Umiejętności metapoznawcze to głównie umiejętności uczenia się oraz samoświadomość własnej wiedzy, umiejętności, postaw i wartości (OECD, 2018).

Umiejętności społeczne i emocjonalne to zestaw osobistych dyspozycji, przejawiający się w spójnych wzorach myśli, uczuć i zachowań ukierunkowanych na wewnętrzny rozwój osobisty, rozwijanie relacji z bliskimi (w domu, w szkole, pracy czy społeczności) oraz wzmacnianie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej (OECD, 2018).

Umiejętności fizyczne dotyczą zdolności do użycia narzędzi i świadomości ich zastosowań i funkcji. Ta grupa umiejętności obejmuje również stosowanie narzędzi i maszyn związanych z nowymi technologiami w tym związanych z komunikacją i przetwarzaniem informacji. W tej kategorii mieszczą się również umiejętności związane ze sportem, sztuką, rzemiosłem, podstawowe umiejętności życiowe (ubiór, przygotowanie żywności, zachowanie higieny), a także umiejętności związane z zachowaniem kondycji fizycznej i zdrowia (OECD, 2018).

Spośród trzech wspomnianych kategorii dla psychologa zajmującego się badaniem systemów edukacji najbardziej interesujące wydają się umiejętności społeczne i emocjonalne oraz umiejętności metapoznawcze w zakresie samoświadomości postaw i wartości. Jak zatem proponowana podstawa programowa opisuje te obszary rozwoju uczniów?

W obszarze metapoznania – a dokładniej samoświadomości swoich postaw i wartości – projekt podstawy programowej jest bardzo ambitny, jednak adekwatny rozwojowo. Na etapie edukacji przedszkolnej zakłada,

że dziecko potrafi w zrozumiały (dla odbiorcy) sposób opowiedzieć o swoich uczuciach i poglądach na bliskie dla niego sprawy.

Na etapie edukacji wczesnej uczeń „jasno wyraża swoje potrzeby”, „nazywa swoje uczucia”. To bardzo poważne wymaganie, może nieco na wyrost, gdyż często nawet dorośli mogą mieć w tych obszarach problemy, jednak jako cel do zrealizowania w podstawie programowej jest na pewno osiągalny, pod warunkiem wsparcia zyskanego od życzliwego dorosłego.

Umiejętności te rozwijane są na II etapie edukacyjnym, gdzie od ucznia oczekiwane jest, że „mówi o tym, co w dziele (literackim) go/ją zainteresowało lub co stanowiło trudność”, „opowiada o odczuciach, które budzi utwór”. To ważne elementy samoświadomości – szczególnie konstruowanie wypowiedzi dotyczących trudności w odbiorze dzieła. Aby zrealizować ten obszar podstawy programowej, nauczyciel będzie musiał zadbać o bezpieczną i nieoceniającą atmosferę w grupie klasowej, o co czasem trudno.

Na III etapie edukacyjnym od ucznia oczekuje się również, że wyrazi „odczucia, które budzi w nim/niej dzieło literackie”, jednak już bez wskazywania elementów osobistej trudności w odbiorze dzieła. Może składnik dotyczący artykulacji osobistych „trudności” w odbiorze dzieła byłby bardziej adekwatny na tym poziomie edukacyjnym, a nie na wcześniejszym? Byłoby to spójne z kolejnym punktem: „w interpretacji odnosi się do własnego doświadczenia”, który to adekwatnie umieszczony jest na tym etapie rozwojowym – zgodnie z koncepcją Eriksona (1994) to właśnie w tym wieku kształtuje się elementy tożsamości pozwalające zastosować oczekiwane umiejętności związane z samoświadomością siebie i jej ekspresją.

Na etapie szkolnictwa ponadpodstawowego kompetencje samoświadomości pojawiają się w nieco rozwiniętej formie. Uczeń: „Nazywa emocje, które wzbudziło w nim/niej dzieło, poddaje refleksji przyczyny tych emocji”, a także „Określa oczekiwania estetyczne związane z dziełem” oraz, co ważne, „Poddaje refleksji własną tożsamość kulturową”. Zapisy te – co dziwi – nie pojawiają się wprost na poziomie rozszerzonym, chociaż wydaje się, że powinny.

Natomiast na etapie szkolnictwa branżowego w wersji podstawowej i rozszerzonej pojawiają się – z drobnymi modyfikacjami. Wspomniane efekty uczenia się są jak najbardziej osiągalne na etapie szkół ponadpodstawowych, a ich realizacja z pewnością korzystnie wpłynie na samorozwój uczniów.

Zagrożenie, które z perspektywy psychologa dostrzegam w realizacji powyższych zapisów, dotyczy gotowości nauczycieli do pracy polegającej na wspieraniu samoświadomości postaw i wartości u uczniów. Nauczyciele w naturalny sposób są przyzwyczajeni do „nauczania”. Jednak wspieranie samopoznania (umiejętności metapoznawcze) wymaga wyjścia na chwilę z tej roli i uważnego wspierania ucznia w analizie własnych przekonań i wartości bez prób narzucania oczekiwanych odpowiedzi. To trudne, ale nie niemożliwe, a jeśli się uda, przyniesie to ogromne wsparcie w wewnętrznej pracy rozwojowej, którą ma do wykonania dojrzewająca młodzież.

W obszarze umiejętności społecznych i emocjonalnych proponowana podstawa programowa zawiera bogactwo odwołań. Już na etapie edukacji przedszkolnej kładzie nacisk na komunikację umożliwiającą rozwój relacji z bliskimi (w szkole, w domu, w otoczeniu) – są to takie składniki, jak: „z uwagą słucha (innych)”, „zwraca się bezpośrednio do rozmówcy”, „Zachowuje postawę ciała, mimikę i gestykulację odpowiednio do sytuacji”. Na tym wczesnym etapie pojawia się też wstęp do umiejętności obywatelskich: „rozdziela postacie złe i dobre, potrafi przedstawić morał lub przesłanie utworu”. To adekwatne do wieku efekty uczenia się, z pewnością ułatwią rozwój społeczno-emocjonalny na tym etapie rozwojowym. Nieco większe wyzwanie może stanowić efekt „Rozwiązuje trudne sytuacje w grupie na drodze rozmowy”. Efekt ten jest możliwy do zrealizowania, jest osiągalny, ale biorąc pod uwagę, że dzieci w tym wieku znajdują się zazwyczaj na etapie przedkonwencjonalnym rozumowania moralnego (Kohlberg 1981), realizacja podstawy w tym obszarze może wymagać bardzo dużo pracy ze strony nauczyciela. Z pewnością ułatwieniem będą tutaj programy wprowadzające do mediacji rówieśniczych, w niektórych przypadkach możliwe do realizacji już nawet od piątego roku życia.

Na etapie wczesnej edukacji budowana jest uważność na drugą osobę – „Wykazuje się uwagą w kontaktach międzyludzkich”, oraz dobre maniery – „Kulturalnie zwraca się do rozmówcy”. Podstawa kładzie również nacisk na emocje: uczeń „wyraża swoje potrzeby”, „nazywa swoje uczucia” czy „opowiada o różnych sytuacjach życiowych”. Wszystko to jest możliwe do osiągnięcia w tym wieku i z pewnością przyczynia się do budowania relacji w grupie czy w rodzinie.

Na drugim etapie edukacyjnym podstawa włącza tak ważne dla społecznego rozwoju sygnały drugiego układu: „Potrafi odczytać istotne komunikaty wyrażone w sposób niewerbalny – gest, mimika, ton głosu i inne”, oraz „Rozumie dosłowne i przenośne znaczenia występujące w wypowiedzi”, „Rozpoznaje różnice między kłamstwem a fikcją”, „Rozdziela oficjalną i nieoficjalną sytuację wypowiedzi, rozumie wpływ kontekstu na znaczenie wypowiedzi, dostosowuje swoją wypowiedź do sytuacji, stosuje zasady etykiety”, „Stosuje zasady etyki wypowiedzi, odróżnia prawdę od kłamstwa”. Już nie tylko dosłowna warstwa komunikacji, ale to, co niewypowiedziane, powinno być efektywnie analizowane i wykorzystywane w rozmowach. To trudna nauka – szczególnie dla dziecka, które na drugim etapie edukacyjnym może ciągle pozostawać na poziomie operacji konkretnych (Piaget 1965). Prawdopodobnie nie wszyscy uczniowie na tym etapie osiągną biegłość komunikacyjną pozwalającą na potwierdzenie wymienionych powyżej składników, jednak ci, którym to się uda, z pewnością będą mieli rozwinięte kompetencje społeczno-emocjonalne.

Na trzecim etapie edukacyjnym od uczniów oczekuje się doskonalenia zdobytych kompetencji komunikacyjnych: „Rozpoznaje wypowiedzi o charakterze emocjonalnym i perswazyjnym, odróżnia je od wypowiedzi

informacyjnych”, „Dostrzega intencję zawartą w wypowiedzi – aprobatę, krytykę, ironię, negację, prowokację”. Możliwe jednak, że duża część uczniów na tym poziomie będzie jeszcze w trakcie doskonalenia umiejętności wykazanych na poprzednim etapie edukacyjnym. Może to stanowić duże wyzwanie dla nauczyciela pracującego ze zróżnicowaną w tym obszarze grupą. Uczniowi stawia się także oczekiwania dotyczące procesów hamowania i przyjmowania cudzej perspektywy: „Przestrzega zasad etyki mowy w różnych sytuacjach komunikacyjnych, jest świadomy/świadoma efektu stosowania mowy nienawiści, wykorzystywania nacechowania emocjonalnego wypowiedzi, manipulacji, obrażania, stosowania wulgaryzmów, rozpowszechniania nieprawdziwych informacji, zawstydzania innych, stawiania ich w kłopotliwych sytuacjach, publikowania kompromitujących obrazów w mediach elektronicznych”. Są to oczekiwania adekwatne rozwojowo. Zgodnie z koncepcjami rozwoju neuropoznawczego rozwój kory przedczołowej w tym wieku powinien być na tyle zaawansowany, by pozwolić zapanować nad dziecięcą impulsywnością i uruchomić procesy decenteracji pozwalające przyjąć perspektywę drugiej osoby. Oba te procesy są kluczowe dla nawiązania dobrych i trwałych relacji z innymi i powinny być regularnie trenowane. Jeśli to możliwe, to nawet na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Na etapie szkolnictwa ponadpodstawowego, w okresie nastoletnim rozwój społeczno-emocjonalny przebiega szczególnie burzliwie. Proponowana podstawa programowa zawiera liczne odniesienia do rozwoju językowego i intelektualnego w kontekście dzieł kultury, jednak same umiejętności społeczno-emocjonalne pozostają zbliżone do oczekiwań zawartych na poprzednich etapach edukacyjnych. Wydaje się, że to dobrze – te elementy, które są kluczowe w rozwoju społeczno-emocjonalnym, zostały zawarte w podstawie na etapie kształcenia ogólnego. Dalszy rozwój dotyczy już znacznie bardziej kształcenia przedmiotowego niż np. budowania empatii czy powstrzymywania impulsywności (choć pośrednio przez obcowanie z dziełami kultury można też oczywiście oddziaływać na relacje czy budować empatię). Zauważalnym brakiem – w procesie porównania modelu OECD z umiejętnościami podstawy programowej – jest niewielka liczba odniesień do wzmocnienia poczucia odpowiedzialności obywatelskiej. Temat ten może pojawić się przy omawianiu konkretnych dzieł literackich, jednak nie jest wyraźnie widoczny w wymienionych oczekiwaniach podstawy programowej.

Całość proponowanej podstawy programowej jest zbudowana adekwatnie do wieku oraz do modelu rozwoju umiejętności postulowanego przez OECD (Skills for 2030). Odnosi się do wielu umiejętności metapoznawczych, co jest bardzo ważne przy wspieraniu rozwoju tożsamości w procesie dojrzewania. Podstawa zawiera też dużo odniesień do emocji – czasem nawet nieco zbyt trudnych w realizacji, jak na proponowany etap rozwojowy, ale możliwych do udźwignięcia. W podstawie pojawiło się wiele efektów związanych z odpowiednią komunikacją, przyjmowaniem perspektywy drugiej

osoby, powstrzymywaniem impulsów – co jest bardzo ważnym zestawem kompetencji wspierającym w pozyskiwaniu i utrzymywaniu dobrych relacji społecznych.

Bibliografia:

- Bronfenbrenner Urie, 1992, *Ecological systems theory*, Jessica Kingsley Publishers.
- Erikson Erik E., 1994, *Identity and the life cycle*, WW Norton & Company.
- Gibbs John C., 2019, *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt*, Oxford University Press.
- Kohlberg Lawrence, 1981, *The philosophy of moral development moral stages and the idea of justice*, New York, NY: Harper & Row.
- Morris Pamela, Bronfenbrenner Urie, 2006, *The bioecological model of human development. Handbook of child psychology*, 6, s. 793-828.
- OECD, 2019, *Skills for 2030. Conceptual learning framework*.
- OECD, 2018, *The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper*.
- Piaget Jean, 1965, *The stages of the intellectual development of the child. Educational psychology in context: Readings for future teachers*, 63(4), s. 98-106.
- Vygotsky Lew S., 1980, *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.

O Autorze:

Piotr Rycielski, dr, pracownik Instytutu Psychologii Uniwersytetu SWPS w Warszawie. Członek zespołu projektu RESQL zajmującego się problemami zapobiegania przemocy szkolnej. Bada rozwój poznawczy dzieci i młodzieży. Interesuje się psychologią poznania społecznego, dynamiką małych grup oraz metodologią badań. Propaguje leśną edukację.

PRZECIW GOTOWYM ODPOWIEDZIOM, aby literatura dawała szanse prawdziwego spotkania

Ewa Jaskółowa

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID: 0000-0002-4477-9963

Książka Grażyny Tomaszewskiej pt. *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach*, wydana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego w 2021 roku, tytułem sygnalizuje sprzeciw wobec powielania jednoznacznych, zapisanych gdzieś lub tylko głoszonych na lekcjach przez nauczycieli, odpowiedzi na zadawane literaturze pytania. Literatura ma bowiem prowadzić do poznania ludzi o różnych postawach i czytelnik, także uczniowie (a może przede wszystkim właśnie oni), mają być takich znajomości aktywnymi uczestnikami.

Publikacja przygotowana została z myślą o nauczycielach i studentach polonistyki, ale adresatem może być każda osoba zainteresowana literaturą, jej czytaniem oraz rozmową o niej. Autorka, znana ze swych zainteresowań twórczością Adama Mickiewicza oraz współczesną poezją, a zwłaszcza twórczością poetycką Noblistów, pokazuje drogi czytania tekstów uznawanych za „kanoniczne”. Przedmiotem oglądu interpretacyjnego czyni, poza biblijną Księgą Hioba, fragmenty *Pana Tadeusza* i *Dziadów* Adama Mickiewicza oraz wiersze tego poety, a także utwory Stanisława Grochowiaka, Wisławy Szymborskiej i Czesława Miłosza.

Pierwsza część tytułu napisanej przez Grażynę Tomaszewską książki eksponuje niezgodę wobec prób stałego powtarzania gotowych sądów. Druga część z kolei sugeruje związki z literaturą czytaną w szkole, choć ten szkolny odbiorca jest nieco zakamuflowany. Autorka sygnalizuje bowiem przyjazne kontakty z literaturą. Ta przyjaźń jest z oczywistych względów pojęciem prymarnym. Chodzi o to, by czytanie na lekcjach języka polskiego stało się przyjemnością rozwijania refleksji, myślenia o ważnych problemach literatury i człowieka współczesnego.

We wstępie do książki badaczka mówi jednoznacznie „NIE” dla traktowania edukacji – w tym edukacji polonistycznej i szerzej humanistycznej

– jako platformy dla osiągnięcia ekonomicznych korzyści, ale także sprzeciwia się temu, by kalkować cudze (choćby nawet najbardziej autorytatywne) interpretacje. Uczniowie, prowokowani pytaniami i poleceniami, będą rozwiązywać istotne dla nich problemy, a sposób ich rozważania pokazany jest w kolejnych rozdziałach tej ważnej publikacji.

Zaczyna Autorka od przywołania dwu „mitów założycielskich”: o biblijnym Hiobie i bohaterze sumeryjskiego eposu Gilgameszu. Doświadczenie cierpienia i heroicznych czynów staje się kontekstem dla rozważań interpretacyjnych o *Dziadach* Adama Mickiewicza oraz utworach poetyckich tego autora. Konteksty opowieści o Hiobie i Gilgameszu pozwalają na stawianie pytań o kondycję człowieka i cały szereg egzystencjalnych problemów.

Pierwsza część książki zatytułowana „Niepokoje” stanowi merytoryczne przygotowanie dla pokazania możliwości odczytań oraz dydaktycznych rozwiązań w kolejnych rozdziałach. Druga zatytułowana „Apokalipsy: jawne, ukryte...” została poświęcona dwóm wierszom Czesława Miłosa: *Piosence o końcu świata* i *Piosence o porcelanie*. Trzecia nosi tytuł „<<Białe>> iluminacje” i pokazuje olśnienia, które ujawniają się w chwili skupienia uwagi na pojedynczych słowach i przedmiotach z Inwokacji *Pana Tadeusza*, na nieoczywistych, a przecież bardzo ciekawych zestawieniach utworów Wisławy Szymborskiej *Urodziny* i Jana Kochanowskiego *Czego chcesz od nas Panie*, i w końcu na wierszu *Zakłęcie* Czesława Miłosa.

Grażyna Tomaszewska ma swój niepowtarzalny styl prezentacji problemów. Zwykle formułuje je i pokazuje w ogólniejszym kontekście, przywołując komentarze do kwestii, które dopiero będą przez nią analizowane. Nie inaczej jest w prezentowanej książce. Pisząc o ważności *Księgi Hioba*, nie streszcza jej, słusznie zakładając, że jest ona powszechnie znana. Zaczyna od komentarzy, by pokazać kulturową ważność biblijnego tekstu. Sięga więc do rozważań Simone Weil na temat nieszczęścia. Historię Gilgamesza pokrótce streszcza, bo choć imię bohatera najstarszego eposu świata jest dość popularne, to już szczegóły jego historii o niezłomnych czynach trzeba było przedstawić.

Zderzenie dwu mitycznych opowieści, dwu postaci i postaw nasuwa czytelnikowi z jednej strony dwie przeciwstawne reakcje na cierpienie: tę bierną i oczekującą odpowiedzi na pytanie o wyższy sens doświadczenia i tę aktywną, która po buncie i bezsilności staje się zasadą budowania nowego życia. Z drugiej strony porównanie obu postaw stawia pytania, co z tymi historiami oraz ich symboliką zrobi badaczka w kontekście literackich spotkań. Te zaś wyprzedza refleksja, w której odkrywa autorka książki (zaskakujące być może dla niektórych) analogie między starożytnymi tekstami o Hiobie i Gilgameszu a współczesnymi tekstami kultury popularnej, komentowanymi z wielką satysfakcją przez młodych „konsumentów”. Analogie pokazane przez Grażynę Tomaszewską w pierwszej części książki nie prowadzą jednak do akceptacji zamiany, bo nie wyraża ona zgody na konsumencką postawę wobec kultury. Cały jej wywód zmierza do uzasadnienia

zacytowanych na początku rozdziału słów Simone Weil: „*Księga Hioba* jest cudem, bo w doskonałej formie wyraża myśli, jakie w ludzkim umyśle mogą powstać tylko pod torturą bólu nie do zniesienia, ale które wtedy są bezkształtne i rozwiewają się, tak że nie da się ich odtworzyć, kiedy ból ustaje”¹. Nie da się, bo literackie ujęcie jest wstąpieniem w *sacrum*. I dlatego kończy rozważania w pierwszym rozdziale książki nadzieją, że wielkie teksty kultury nadal, jak zawsze do tej pory, będą dawały szansę na dostrzeżenie w nich „oręza przeciw Piekłu: świata jednoznacznych opinii, norm, zasad, przepisów, wzorców, hierarchii”².

Część pierwszą zamyka świetnie przeprowadzona analiza oraz interpretacja wiersza Stanisława Grochowiaka *Święty Szymon Słupnik*. Prowadzone obserwacje z jednej strony są domknięciem refleksji o zasygnalizowanych na początku książki dylematach Hioba, z drugiej zaś rozważań wynikających ze zderzenia doświadczenia Szymona, wybierającego swój los, z doświadczeniem narzuconym przez okoliczności losu i powołaniem poety, który buntuje się przeciwko „wilczej naturze świata”.

W drugiej części książki pokazuje analizę ukrytej Apokalipsy w wierszach Miłosa – *Piosence o końcu świata* oraz *Piosence o porcelanie*. Kontekstem dla utworów są fragmenty *Apokalipsy św. Jana*. Analiza przeprowadzona w tym rozdziale zmierza do ujawnienia funkcji zastosowanych środków językowych w obu wierszach. Autorka sięga do elementów analizy strukturalnej, aby pokazać, jak sfunkcjonalizowanie dostrzeżonych elementów kompozycji utworu prowadzi do ciekawych wniosków interpretacyjnych. Mało tego, eksponuje dekonstruowanie poszczególnych elementów struktury, by włączać je w nowe konteksty i wyprowadzać intrygujące spostrzeżenia.

Tomaszewska wyjaśnia w kolejnych rozdziałach swojej książki, a zwłaszcza w rozdziale II i III, że dobrze rozumiana analiza strukturalna zmierza do poszukiwań odpowiedzi na pytania: czemu służą określone konstrukcje, jak można interpretować słowa w przedstawionym kontekście, w jakich kierunkach rozwijać warto interpretacyjne rozważania. Autorka, wskazując drogi postępowania, nie formułuje jednoznacznych stwierdzeń. Podkreśla bardziej możliwości stawiania pytań niż dawania na nie „gotowych” odpowiedzi. Podąża zatem za sposobem myślenia Wisławy Szymborskiej, dla której zawsze ważniejsze były pytania niż końcowe konstatacje. Pytania miały bowiem prowokować następne i otwierać czytelnika na nieustanne dociekania. Taki też jest cel książki, która zwłaszcza w swojej ostatniej części uświadamia wiele dróg, jakimi może podążać nauczyciel wraz z uczniami, śledząc kompozycyjne cechy wierszy Miłosa, Mickiewicza czy Szymborskiej.

Iluminacyjne „Tymczasem” w Inwokacji z *Pana Tadeusza* może odkryć przed dociekliwymi uczniami, pytającymi, dlaczego Mickiewicz uznany za polskiego wieszczka zwraca się do Litwy, że Polska jest w inwokacji reprezentowana w arcy-polskim obrazie Matki Boskiej Częstochowskiej,

¹ Cyt. za: Tomaszewska G., 2021, *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelnicznych spotkaniach*, Gdańsk, s. 25.

² Tamże, s. 42.

przywołanej przecież w pierwszej kolejności, przed Ostrobramską i Zamkową. Przekonująco, przejrzysto i logicznie przeprowadzony wywód, wsparty graficznymi przedstawieniami, pokazuje możliwe sposoby pracy z tekstem na lekcjach, które nie są żadnym „przerabianiem” utworów zapisanych w wykazach lektur, są natomiast spotkaniami z literaturą, która prowokuje do stawiania pytań. Przy czym pytania te mogą formułować w takim samym stopniu uczniowie, jak i nauczyciele. Autorka książki skupia uwagę na drobiazgach, słowach i szczegółach, które za uważnym nauczycielem może zacząć dostrzegać także uczeń.

Grażyna Tomaszewska prezentuje mistrzowski sposób pisania o literaturze czytanej w szkole. Odżegnuje się od sztampy i gotowych interpretacji, proponuje rozmowę o utworach, zmierza do pokazania drogi prowadzenia takich rozmów, wskazuje różne i sygnalizuje, że wybór jednej czy drugiej prowadzi do odmiennych konsekwencji interpretacyjnych. Mało tego, pisze o tym, że uczniowie mają prawo do odrzucenia propozycji. To prawo do uczniowskich poszukiwań i braku zgody wydaje się w tej publikacji jedną z najcenniejszych wartości.

Od wielu lat literatura dotycząca problemów dydaktyki polonistycznej zwraca uwagę na zachęcanie uczniów do poszukiwań, błędzenia i odnajdywania własnej drogi do odkrywania czy budowania sensów czytanych tekstów. W niewielu publikacjach z taką precyzją i w tak jednoznaczny sposób zwraca się ku oglądowi struktury wierszy. I choć strukturalizm, o którym zwykło się mówić z pewną pogardą, dominuje w szkolnym czytaniu tekstów literackich, to tylko okazjonalnie obserwujemy próby pokazania jego przydatności. Tomaszewska doskonale analizuje wszystkie elementy struktury wiersza. Bez względu na to, czy ogląda wersyfikację, czy zabiegi kompozycji paralelnych, instrumentacje zgłoskowe, czy polisemiczne układy wyrazów – zawsze sygnalizuje różne możliwości ich sfunkcjonalizowania. W ten sposób Autorka publikacji uświadamia przydatność oglądu różnych elementów tekstu, dekonstruowania niektórych, by na końcu prowokować nowe pytania interpretacyjne i pokazywać uczniom, że przyjemność czytania wierszy na tym także polega, że odkrywamy ich niezwykle brzmienie, ale także kryjące się za nim niezwykle znaczenie. Pokazuje Autorka zatem, że lektura poezji jest sztuką, że prowadzi do ujawnienia nowych sensów, że znaczenia można tworzyć, ale muszą one wypływać z tego, co i jak zostało w wierszu powiedziane.

W ten sposób tytułowy brak zgody na gotowe odpowiedzi, gotowe szkolne interpretacje rozpisany zostaje w kolejnych rozdziałach na różne sugestie poszukiwań. Grażyna Tomaszewska zmierza od własnych propozycji interpretacji kanonicznych kontekstów (Hiob, Gilgamesz), przez zderzenie ich z bardziej lub mniej oczywistymi utworami współczesnymi, by wyeksponować w końcu możliwości dialogu tekstów w lekcyjnych spotkaniach.

Publikacja z jednej strony pokazuje, jakie musi być przygotowanie nauczyciela do zaplanowania przemyślanych uczniowskich spotkań

z literaturą, z drugiej – podpowiada sposoby postępowania dydaktycznego w propozycjach stawianych pytań, poleceń i metodycznych rozwiązań.

Recenzowana książka jest zebraniem dokonań badawczych autorki z kilku lat, poszczególne teksty publikowane były wcześniej w różnych pracach zbiorowych. Zamieszczone w jednym tomie tworzą nową jakość. Badaczka odkrywa warsztat interpretatorki, która wie, że wielka literatura pozostanie w świadomości kolejnych pokoleń tylko wówczas, gdy zarzucone zostaną procesy pośpiesznego czytania, gdy młodzi ludzie dostrzegą, że spotkania z pisarzami i stworzonymi przez nich bohaterami dają szansę na ciągle nowe rozpoznania i zrozumienie najtrudniejszych doświadczeń w rzeczywistym własnym życiu.

Z notatnika zbuntowanej praktyczki

Ewa Korulska

Dyrektorka Liceum Społecznego Startowa 4K
w Warszawie

Kiedy we wrześniu 2019 roku zaczynałam uczyć języka polskiego według nowej podstawy programowej, byłam pełna obaw. Czego się obawiałam? Zanudzenia uczniów, zniechęcenia do czytania cegokolwiek, a zwłaszcza niemożności pogodzenia wymogów maturalnych z realizacją moich nauczycielskich zamierzeń. Zastanawiałam się, jak w tych tekstach, które uczniowie są **zmuszeni** poznać, odnaleźć związki z ich życiem, ze współczesnością? Treści uniwersalne, ponadczasowe? Jak zainteresować ich treścią – i formą? Jak zamienić niepotrzebny im kurs historii literatury na ciekawe, a przynajmniej znośne i rozwijające obcowanie z literaturą? Jak pogodzić własne podejście do nauczania, oparte na swobodzie wyboru, współudziale uczniów w doborze lektur, dyskusji, na którą nigdy nie szkoda czasu, z absurdalną liczbą tekstów i treści obowiązujących na maturze? Maturze pisemnej i ustnej.

Bardzo krótko odniosę się do **pytań jawnych** na maturę ustną – ujawnionych we wrześniu 2021, kiedy młodzież mająca tę maturę zdawać zaczynała naukę w trzeciej klasie. Poziom trudności tych pytań, ich szczegółowość i wymagana wiedza nie przystają do niczego, nawet do programu. Chcąc na nie wszystkie odpowiedzieć razem z uczniami, nauczyciel nie robiłby nic innego. Moim zdaniem pytania na ustnej maturze powinny sprawdzać umiejętności, nie wiedzę. Umiejętność formułowania problemu, konstruowania wypowiedzi, swobodnego posługiwania się językiem polskim. Ale to odrębny temat. Napiszę tylko, że moi uczniowie dzielą się pytaniami, opracowują je, a ja wrzucam te opracowania do dokumentu google, do którego wszyscy mamy dostęp, jako materiał powtórzeniowy, nie oceniając ich, jedynie wskazując potrzebę uzupełnienia czy korekty.

Pisząc ten tekst, doświadczam ambiwalencji – bo jednocześnie uważam, że się z tym programem pracować nie da – i że można sobie z nim

poradzić. Łatwo? Nie. Co nam się udało (piszę nam, gdyż współpracuję ściśle z koleżanką uczącą równoległą klasę, dr Agnieszką Kruszyńską)? **Udało nam się pokazać osobom, które uczymy, że to, co dzieje się na lekcjach języka polskiego, umiejętności, które nabywają, teksty, które omawiamy - mogą przydać się w życiu.** Na końcu tego tekstu podaję statystykę i wybrane odpowiedzi z ankiety wypełnionej przez moich uczniów pod koniec drugiej klasy, kiedy zamknęliśmy oświecenie.

Dokładnie trzy lata temu, kiedy została zmieniona podstawa programowa języka polskiego, pisałam o niej tak: „Wyrabianie nawyku samodzielnej, systematycznej lektury” – ta deklaracja z podstawy programowej zakrawa na żart. Po przeczytaniu połowy lektur obowiązkowych licealista opuści szkołę z trwałym wstrętem do czytania. Połowy, bo wszystkich nie przeczyta nikt” (E. Korulska, 16 lutego 2018, <https://oko.press/ta-podstawa-ubezwlasnowolnia-uczni-nauczyciela-prowadzi-nas-reke-kraine-absurdu-edukacyjnego>)¹.

Czy ta prognoza się sprawdziła? Wiele zależy od podejścia nauczyciela do wymagań lekturowych. Na ostatniej lekcji przed świętami Bożego Narodzenia w grupie rozszerzonego polskiego prowadziliśmy swobodną rozmowę o tym, co kto ostatnio przeczytał. Jedna z uczennic powiedziała wówczas, że jej znajomi z innych szkół nie chcą czytać niczego, co ona im poleca – bo tak mają dosyć lektur szkolnych, że nabrali wstrętu do czytania. Zapytałam wówczas moją grupę, która nadal chętnie czyta, co sądzą o potrzebie kanonu. To pytanie zapoczątkowało pasjonującą, trwającą ponad godzinę dyskusję. Ku memu zaskoczeniu byli zgodni, że **kanon jest potrzebny**. Jaki? Do tego jeszcze wrócę.

Zaczynając pracę z klasą pierwszą, nie zmieniałam celu, którym kierowałam się, podejmując się uczenia literatury – **mam pomóc uczniowi i uczennicy zrozumieć świat**, nawet jeśli sama go nie rozumiem. Żeby to osiągnąć, muszę być wobec niej i niego bezwzględnie szczerą. Chcę, żeby kończąc szkołę, umieli wypowiedzieć się swobodnie, w mowie i w piśmie, na dowolny temat, wziąć udział w dyskusji merytorycznej, świadomie używając retoryki. Chcę też, żeby **wiedzieli cokolwiek** o Platonie, kojarzyli Kochanowskiego nie tylko z *Trenami*, znali Różewicza, Herberta, Szekspira, rozumieli, dlaczego *Mistrz i Małgorzata* czy *Zbrodnia i kara* to teksty ważne i **warto je przeczytać i przeżyć**. W jaki sposób pomogą im zrozumieć samych siebie, dowiedzieć się czegoś o świecie? Na jakie fundamentalne pytania pomogą odpowiedzieć? Chciałabym też, żeby moi uczniowie **potrafili nawigować po tekstach kultury, dostrzegać uniwersalne sensy**

¹ Przypomnę, że uczniowie z pierwszego rocznika zdeformowanej szkoły (matura 2023) na liście lektur obowiązkowych dla poziomu podstawowego mają 47 pozycji (w tym 6 ze szkoły podstawowej). O uzupełniających nie wspomnę. Na liście lektur obowiązkowych tegorocznych maturzystów – ostatni rocznik gimnazjum – pozycji obowiązkowych jest 8. Przy tym absurdalnym nadmiarze są też fundamentalne braki – literatury współczesnej, w tym poezji, tekstów o holokauście, reportaży. Teraz, ucząc już trzecią klasę, dostrzegam równie istotne braki w tekstach niewspółczesnych – np. nie ma *Hamleta*, nie ma przypowieści ewangelicznych(!), nie ma *Mistrza i Małgorzaty*, nie ma *Jądra ciemności*.

i symbole kultury Zachodu, choć bardzo żałuję, że natłok materiału nie daje szansy na jakiegokolwiek porównania z innymi obszarami kulturowymi.

Jakie trudności, poza nadmiarem lektur obowiązkowych, musimy codziennie pokonywać? Przede wszystkim językowe. Nauczyć się swobodnie wypowiadać w mowie i piśmie – to jest wyzwanie, język naszych uczniów ubożeje z roku na rok. Ba, mój własny język zubożał. Łapię się na „fajnie” „super”, na skrótach językowych. Uczniowie nie pytają o archaizmy, bo słów niezrozumiałych jest dla nich znacznie więcej niż nam się wydaje... Dlatego nie czują ludowości języka ballad, wszystkie tematy dotyczące stylu, zasady *decorum*, humoru językowego są czystą abstrakcją nawet dla tych najzdolniejszych i zainteresowanych. To temat na osobny tekst – **jak pomóc im pokonać nieporadność językową**. Dodatkowo muszę walczyć z anglicyzmami. I z przekonaniem, że nauka języka angielskiego jest dużo ważniejsza niż języka polskiego. Wniosek praktyczny? Szukam takiej formy podania tekstu, by stał się on jasny i zrozumiały. Przed przeczytaniem dużych i bardzo dla uczniów trudnych tekstów, jak *Konrad Wallenrod* czy dramaty romantyczne – opowiadam. Wynajduję słuchowiska (znakomite adaptacje klasyki polskiego radia), wybieram sceny z adaptacji filmowych itd. Podczas lekcji, kartkówek itd. wciąż wracam do pojęć, terminów, cytatów. No i nie obrażam się na nich, że nie rozumieją.

Wyzwaniem jest też **nieznajomość kontekstu kulturowego konkretnych utworów**. Sceny komiczne u Szekspira, komedie Moliera czy Fredry nie są dla nich śmieszne. Także filmowe – scena, w której Louis de Funès grający Skąpca ucieka przed zakonnicą pogrążającą puszką na datki śmiechy mnie nieodmiennie – a ich wcale, uśmiechnęło się może dwoje gimnazjalistów. To mi dało do myślenia – co mnie w tym śmiechy? Kontekst: udawana pobożność Skąpca w zestawieniu z niechęcią dania jałmużny, ale też satyra na pązość kleru – siostra jest natarczywa, wymusza datki potrząsając puszką, nikt nie jest w stanie przed nią uciec... Uczniowie tego kontekstu nie znają, nie odczuwają. Obłuda religijna nie jest problemem dla ludzi, dla których religia przestała być istotnym elementem życia, której często w ogóle nie znają. Oczywiście to tylko przykład; nieznajomość kontekstu historyczno-kulturowego bardzo utrudnia, czasem uniemożliwia zrozumienie Reja, Skargi, *Odprawy posłów greckich*, psalmów czy pieśni Kochanowskiego, bajek Krasickiego. Próbowaliśmy w naszej szkole łączyć lekcje polskiego i historii, ale programy się rozjeżdżają, nie ma żadnej synchronizacji chronologicznej.

Staramy się budować myślenie kontekstowe dla wybranych utworów – tych, które naszym zdaniem są fundamentalne dla wiedzy ogólnej, zrozumienia współczesnego nam świata. Pokazujemy ciągłość motywów, wątków, symboli. Dla przykładu: starożytność zaczęliśmy od lektury *Kirke* Madeline Miller, która w imieniu czarodziejki opowiada mit z perspektywy kobiecej, bardzo współczesnej, jednocześnie rzetelnie odwołując się do mitologii. Wychodząc od współczesnej powieści, sięgamy do konkretnych

mitów i postaci bogów i bogiń pojawiających się w nieśmiertelnym życiu Kirke. Średniowiecze zaczęłyśmy od obszernych fragmentów *Tristana i Izoldy* (nie ma w podstawie) a potem *Imienia róży* (też nie ma), zwracając uwagę na tło obyczajowe: dopiero potem uczniowie odnajdywali przykłady długiego trwania mitu rycerskiego w kulturze kolejnych epok, z kulturą masową włącznie.

Zanim zaczęłam omawiać *Bogurodnicę*, pokazałam relację z marszu niepodległości, na którym śpiewa(?) ją wrzeszczący tłum nacjonalistów z pochodniami. Co to za pieśń? Jak jest używana dziś, jak była używana kiedyś? Jakie mogą być przyczyny takiego używania tekstu? Podobny temat to *Kazania sejmowe* Skargi. Dlaczego aktor współczesny, niejaki Andrzej Róg, ewidentnie utożsamia się ze Skargą? Dlaczego ludzie przychodzą na jego występy?

Do przypowieści ewangelicznych wróciłam w kontekście tego, co dzieje się na granicy w 2021 roku. I w kontekście mowy nienawiści. Zadałam pytanie, dlaczego tak nam trudno realizować „program” Jezusa? Dlaczego puste miejsce przy stole jest puste?

Wyzwaniem największym – i najciekawszym – jest odnalezienie nowego sposobu lektury, w większości sprzecznego z recepcją utrwaloną w szkolnej tradycji i utrwaloną we wszelkich opracowaniach. **Trzeba uczyć się osobę przeprowadzić przez meandry tekstu, pomóc zrozumieć – ale dać jej potem szansę na samodzielną ocenę.** Na odniesienie do historii i współczesności. Do własnego doświadczenia, osobistego, lekturowego, kulturowego.

Lekcje polskiego w klasie pierwszej zaczęliśmy od lektury fragmentów *Dobrze się myśli literaturą* Koziołka. Naszym mottem stał się cytat: „Czytanie nie jest kolektywne. Czytamy w pojedynkę, niedostępni dla tropicieli skrywanych przyjemności. Kiedy jednak inny czytelnik wyzna nam swoje przeżycie lektury, powstaje sugestia, że choć oddzieleni, uczestniczyliśmy we wspólnej intymnej przygodzie o wciąż zagadkowej treści. Nie wiem do końca, czy inny, czytając tekst, miał podobne przeżycia i myśli co ja, ale odtąd pozostajemy w intrygującej relacji, która jest fundamentem wspólnoty czytających. Mamy liczne świadectwa swoistego braterstwa czy przyjaźni, które powstają wokół książki. Ważniejsze jednak, że tworzy się w ten sposób nasycony emocjami i refleksjami słownik, za pomocą którego mogę powiedzieć i pomyśleć więcej i który dzielę z innymi czytającymi. Podczas lektury przestaję myśleć o sobie, mam na to czas, a po jej skończeniu mam powód i narzędzia, aby rozmawiać z innym czytelnikiem” (Koziołek R., 2016, *Dobrze się myśli literaturą*, s. 5).

Warto stawiać przed uczniami wyzwania, traktować ich dorośle, nie uciekać przed trudnymi tematami, niczego nie wygładzać; stawiać wyzwania intelektualne i czytelnicze. Przykład: na poziomie rozszerzonym z klasą czytam *Burzę*. Trudna, ale zaciekawia, chętnie piszą opowiadanie, kontynuację losów wybranej postaci. Ba, głęboko interpretują ostatni monolog

Prospera. Czytany po *Hamlecie Tren Fortynbrasa* budzi emocje a przede wszystkim refleksje o władzy, nawiązujemy do współczesnej polityki, do totalitaryzmu. Wniosek? Prospero i Kaliban, Hamlet i Fortynbras żyją, rezonują, skłaniają do refleksji o życiu.

Nawiązania do współczesności najtrudniej ujawnić w tekstach od XVI do XVIII wieku. Znacznie łatwiej pokazać oczywiste, różnorodne i interesujące związki współczesności z romantyzmem. Trzeba tylko pomóc uczniom pokonać trudności formalne, zrozumieć język, specyficzny sposób romantycznego opisywania świata i ludzkich emocji.

Kordian dziwi, złości, ale kiedy czytamy monolog na Mont Blanc jako tekst ironiczny (poziom podstawowy), ożywiają się. Po omówieniu *Kordiana* dałam moim uczniom jako sprawdzian zrozumienia tekstu wywiad ze Stefanem Chwinem na temat jego książki *Oddać życie za Polskę. Samobójstwo altruistyczne w kulturze polskiej XIX wieku (Czerwona nic*, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/czerwona-nic-169626>). Byli zaciekawieni, potrafili odnieść się do tekstu. Cytuję kilka uczniowskich wypowiedzi, które wydały mi się interesujące ze względu na samodzielność myślenia, umiejętność rozumienia tego, co czytają, oraz cytowania (pisownia oryginalna).

Julek: Przeszarżałe i nieadekwatne już opinie i sposoby myślenia ciągle mają duży wpływ na obecną rzeczywistość często dzięki wsparciu kultury masowej. W dzisiejszych czasach pokoju (względego) nie ma potrzeby umierania za ojczyznę, jednak dalej patriotyzm utożsamiany jest z najwyższym poświęceniem i walką zbrojną.

Natalia: Jedną z konsekwencji odrzucenia dorobku oświecenia w dzisiejszym świecie jest zbyt duże przywiązanie do „plemiennie-średniowiecznej wspólnoty” lub powrót do mentalności całkowicie opartej na patriotyczno-religijnych wartościach.

Weronika: Stefan Chwin mówiąc: „wygładzamy niewygodne ostrości polskiego romantyzmu w duchu metafizyczno-symbolicznym” miał na myśli, że podczas interpretacji tekstów romantycznych nie zwraca się uwagi na ich okrucieństwo jednak bardziej skupiamy się na ich walorach duchowych i fantastycznych. Zastępujemy krwawe i mroczne elementy tymi z nie swego świata, fantastycznymi. Autor swoje zdanie uzasadnia odwołując się do dramatu „Kordian” Juliusza Słowackiego. Mówi, że „Przecież to jest niesłychanie ostra, moralnie drastyczna sztuka o polskim terroryście.” jednak obecnie omawiając ten tekst rozmawiamy na temat poświęcenia Konrada, który decydując się na zabicie cara wiedział o tym, że zostanie za to ukarany również śmiercią a nie o okrucieństwie bohatera. Dla Słowackiego ważniejsza była surowość danego wyrażenia co w dzisiejszych czasach neutralizujemy.

Julek: Według mnie, autor mówiąc: „wygładzamy niewygodne ostrości polskiego romantyzmu w duchu metafizyczno-symbolicznym” ma na myśli pomijanie pewnych kontrowersyjnych faktów na temat twórczości romantyków w szkołach na rzecz kultywowania obrazu polskiego mesjanizmu lub przedstawiania wieszczów w jak najlepszym świetle. Chwin uzasadnia swoje stanowisko opowiadając o własnych doświadczeniach z nauczycielami.

Ira: Nasza kultura masowa ma zapotrzebowanie na altruistycznych samobójców, szczególnie w poczuciu bezsilności narodowej. Gdy nie ma poczucia sprawczości,

naginamy historię tłumacząc sobie, że właśnie to mieliśmy tylu wybitnych bohaterów, którzy zamachem terrorystycznym ocalili kraj. Ci wyimaginowani bohaterowie to wszystko, czym chciałoby być polskie społeczeństwo.

Wracając do potrzeby **nowego odczytania tekstów** od dziesięcioleci obecnych na liście lektur obowiązkowych. Podam przykład. Uczniowie nie znoszą *Balladyny*, czytanej w szkole podstawowej, ale to dlatego, że nauczyciele nie dają im szansy przeżyć tej sytuacji, dostrzec uniwersalnej prawdy o człowieku. Miałam lekcję w gimnazjum, dwie zdolne aktorsko uczennice bez przygotowania wcieliły się w Alinę i *Balladynę* – przeczytały ostatni dialog siostr – zrobiły to w taki sposób, że poruszyły wrażliwość uczennic i uczniów. Odbyła się pasjonująca dyskusja, która przeciągnęła się na długą przerwę, na temat postępowania *Balladyny*; samorzutnie podzielili się na obrońców i oskarżycieli. Argumenty? Jak Alina traktowała siostrę? Dlaczego matka ją faworyzowała? Jakie traumy przeżyła *Balladyna* w dzieciństwie? Dostrzegli problem rywalizacji rodzeństwa, relacji z matką, nie miało dla nich znaczenia pragnienie władzy, ambicja *Balladyny*, chęć wyrwania się ku lepszemu życiu – ale relacja rodzinna tak. W końcu wystawiliśmy całą klasą *Balladynę*, powstał świetny spektakl. W czasie pisania scenariusza zainteresowali się relacjami *Balladyna* – von Kostryn, *Balladyna* – matka. Byli zaciekawieni, bo pozwoliłam im na zajęcie się tym, co dla nich istotne, co mogą odnieść do własnych doświadczeń. A dla nich ważna była psychologia postaci, nie walka o władzę. Czy taki odbiór zgodny jest z intencją autora, z duchem epoki? O tym też trzeba porozmawiać. Jednak dla mnie ważne jest, że przeżyli lekturę dramatu, zinterpretowali go w odniesieniu do własnych doświadczeń.

Podobnie było przy lekturze *Makbeta* (obowiązkowa) – zarówno gimnazjaliści, jak i licealiści byli zainteresowani relacjami *Makbeta* z *Lady Makbet*, psychologią postaci – i rolą przeznaczenia w życiu *Makbeta*.

Jeszcze jeden przykład – *Konrad Wallenrod* (obowiązkowa). Kiedy już przedarliśmy się przez tekst, odtworzyliśmy losy *Konrada*, pada pytanie o tragizm (matura ustna). Nie rozumiem. Dla mnie wybór *Wallenroda* był wyborem tragicznym w sposób oczywisty. Dla nich nie jest. Jeden z uczniów tłumaczy: „Jaki tu wybór tragiczny, przecież oczywiste, że miłość, rodzina są najważniejsze. Chyba muszę do tych pytań podchodzić intelektualnie, bo ja tego nie czuję, nie rozumiem”.

Przyglądam się zatem - co rezonuje? Które teksty do nich trafiają? Sonety Petrarke odbierane są jako absurdalnie sztuczne, ale już sonety Sępa docierają do osób wrażliwych, skłonnych do refleksji. Moje ukochane Mickiewiczowskie ballady czytam na lekcji z rozszerzeniem, wskazuję to, co mnie w nich bawi. Przyjmują obojętnie, z lekkim znudzeniem. Ten świat fantazji jest inny od ich świata wyobraźni. Lepiej odbierają *Nosferatu* Wernera Herzoga, ożywiają się przy opowiadaniach i *Kruku* Poe. Piszą własne opowiadania grozy, z dużym zaangażowaniem.

Porusza ich tomik *Tutaj* Szymborskiej, idę za nimi – poświęcamy na analizę i interpretację cztery godziny lekcyjne. Zaskakują ich i podobają się – a pojedyncze osoby zachwycają – fragmenty Beniowskiego, które im czytam podczas lekcji – inny Słowacki, dowcipny, lekki. Ale lekcję zaczynam od zapowiedzi – jeśli was ten tekst nie zainteresuje, zajmiemy się czym innym. Zresztą nierzadko podaję tematy czy teksty do wyboru. Nie ma sensu dawać zadań do tekstu odbieranego jako całkowicie obcy. Dzięki temu, że szanuję ich opinie, ufają mi. Kiedy mówię, że trzeba, warto przeczytać *Lalkę*, *Zbrodnię i karę*, *Mistrza i Małgorzatę* – czytają.

Czego nie robię? **Uczę do matury, ale nie pod maturę.** Pytania maturalne pojawiają się dopiero po omówieniu utworu, nie wyznaczają pracy nad nim.

Czy ja „realizuję podstawę programową”? Owszem. W innym rozkładzie czasowym – właśnie omówiliśmy romantyzm i zaczynamy pozytywizm, według rozkładu materiału powinniśmy być w dwudziestoleciu. Ale zdążyliśmy przeczytać *Kirke M. Miller*, *Mistrza i Małgorzatę*, *Lot nad kukułczym gniazdem*, *Rok 1984*, wybrane przypowieści ewangeliczne (Nowy Testament nie istnieje w podstawie!), fragmenty *Hamleta*, a z rozszerzeniem m.in. *Burzę*, *Labirynt nad morzem*, *Króla mrówek*, *Rzeźnię nr 5*, wiele wierszy Herberta, Zagajewskiego, Szymborskiej; i sonety krymskie, i odeckie, których nie ma w programie, *Króla olch* itd. itd. Obejrzeliśmy kilka sztuk teatralnych i filmów – *Nosferatu* Herzoga (polski podstawowy), *Tron we krwi* (polski rozszerzony). Udało nam się zrobić również kilka lekcji o malarstwie. Pierwsza i druga klasa to kształcenie umiejętności – analizy, interpretacji, mówienia, pisanie. Rok kończymy egzaminem ustnym. Na zaliczenie, z informacją zwrotną.

Świadomie nie podkreślam, że parę miesięcy klasy pierwszej i prawie cała klasa druga to nauka zdalna. Jak dostosowywać metody nauczania do formy online to temat na inny artykuł. Powiem tylko, że prowadząc lekcje zdalnie, często sięgałam do filmów edukacyjnych i materiałów zamieszczonych w e-podręczniku (<https://zpe.gov.pl/0>). Stacjonarnie pracujemy ze znakomitym podręcznikiem autorstwa D. Chemperka, A. Kalbarczyka, D. Trześniowskiego *Oblicza epok*. Jego zalety to nie tylko obszerny wybór tekstów, przejrzysty układ treści, sensowny, ciekawy dobór kontekstów kulturowych ale także zadania, ułożone zgodnie z taksonomią Blooma, od analizy do syntezy.

Jak sobie radzić z nadmiarem (i zarazem brakiem niektórych) tekstów? Czytaniem, omawianiem tego, co wymagane do matury, i tego, co moim zdaniem warto poznać, przeczytać, by zrealizować wspomniane we wstępie zadania nauczycielskie?

Sprawdza się podanie **3 - 4 lektur do wyboru**, a następnie prezentacja ich w klasie metodą odwróconej lekcji. Każdy wybiera jedną pozycję; potem uczniowie łączą się w grupy według wybranego tytułu i wspólnie przygotowują lekcję dla reszty klasy według – ustalonych ze mną – założeń

(np. problematyka, cechy gatunkowe i językowe, prezentacja bohatera, wybrany fragment i zadania do niego). Przykładowo:

Fantazja i realizm: *Mistrz i Małgorzata*, *Złodziejka księżek*, *Sto lat samotności*, *Nigdziebądź*.

Antyutopie: *Rok 1984*, *Nowy wspaniały świat*, *Folwark zwierzęcy*, *Hańba*.

Holokaust: *Falszerze pieprzu*, *Dom z dwiema wieżami*, *W ogrodzie pamięci*.

Sprawdza się także **przygotowanie do lekcji** – uczniowie w domu czytają tekst z podręcznika, ustnie odpowiadają na pytania. Na początku lekcji dostają pytania w formie kartkówki lub quizu: odpowiadają na nie, jak umieją, odkładają. Lekcja jest tak pomyślana, aby w toku zajęć można było uzyskać odpowiedzi na wszystkie pytania (zarówno otwarte, jak zamknięte). Ostatnie 5 – 8 minut uczniowie poświęcają na uzupełnienie odpowiedzi i dopiero wówczas oddają kartkówkę. Ten system w oczywisty sposób mobilizuje do pracy podczas lekcji. Pomaga mi rozkład godzin w mojej szkole – lekcje są zblokowane, blok trwa 75 minut (język polski to 3 bloki, w tym co drugi tydzień lekcja filozofii; w przeliczeniu na minuty jest to 5 godzin lekcyjnych po 45 minut tygodniowo). Ten system też w dyskretny sposób pozwala różnicować trudność zadań – ci najzdolniejsi, nawet jeśli nie przygotowują się w domu, mają szansę podczas lekcji przyswoić niezbędną wiedzę czy odpowiedzieć na pytania; ci mniej zdolni mogą poświęcić więcej czasu na przygotowanie w domu.

Skuteczna jest także **metoda ekspercka** – praca w grupach nad konkretnym zagadnieniem, a następnie przekazanie innym wyników pracy (eksperci pracują razem, potem każdy jest ekspertem w nowopowstałej grupie 3 – 4 osób). W ten sposób uczniowie nabywają umiejętności pracy z tekstem, analizy i syntezy, ale zajmują się, jako klasa, jednocześnie trzema lub czterema tematami.

Umożliwienie pracy nad kilkoma zagadnieniami w tym samym czasie to także **tworzenie w parach prezentacji** dla reszty klasy albo **przygotowanie zadań dla klasy** – w dowolnej formie (kahoot, quiz, krzyżówka itp.)

To są tylko przykładowe techniki – należy je łączyć, zmieniać, tworzyć nowe, dostosowując do celów lekcji, konkretnej grupy uczniów, formy nauczania – stacjonarnej czy online. Zwrócę też uwagę, że – zwłaszcza pracując online – **warto poszukiwać metod przykuwających uwagę**, atrakcyjnych, zmieniać je – a jednocześnie dbać o **jasną, powtarzalną strukturę lekcji**. Zaletą 75-minutowych bloków jest też czas na rozpoczęcie, podanie celów lekcji, domknięcie jej. Zasada atrakcyjności dotyczy przede wszystkim sposobów weryfikowania wiedzy i umiejętności – moi uczniowie, jak wszyscy, nie przepadają za kartkówkami: te same pytania w formie quizu są atrakcyjne, wręcz domagają się tej formy sprawdzenia własnej wiedzy.

Wszystkie efekty pracy – czy to indywidualnej, czy grupowej – umieszczam na platformie *classroom*, do której każdy ma dostęp, możliwość komentowania, powtarzania materiału itd.

Teksty obowiązkowe, których moim zdaniem nie da się lub po prostu nie warto omawiać (to oczywiście subiektywna ocena), po prostu streszczam i podaję odpowiedzi do pytań maturalnych. Tak omawiałam np. *Legendę o św. Aleksym*, *Odprawę posłów greckich* (w zamian czytając bardzo dokładnie pieśni Kochanowskiego), Reja, tą metodą planuję „zrealizować” *Chłopów*, *Przedwiośnie*, *Rozdziobią nas kruki, wrony...*, *Nad Niemnem*.

W tym miejscu chciałabym zebrać i podsumować krótko **zasady, którymi kieruję się, przygotowując i prowadząc lekcje języka polskiego:**

- pozwolić na przeżycie – choćby prowokując pytaniami, dobierając odpowiedni cytat, odwołując się do biografii autora;
- pozwolić na swobodną interpretację, choćby była zupełnie niekanoniczna;
- pokazać, że dany tekst rezonuje w naszym świecie;
- poszukiwać kontekstów (nie nawiązań);
- wspólnie z uczniami poszukiwać sensów, odniesień do życia i problemów ponadczasowych;
- szukać sposobów ułatwiających zrozumienie trudnych tekstów – pomagają słuchowiska radiowe i audycje, filmy edukacyjne, fragmenty filmów fabularnych, obrazy;
- pomóc w zrozumieniu, a nie w uczeniu się;
- dużo rozmawiać i zdawać dużo prac pisemnych;
- regularnie pozwalać na wybór zadań, tematów, stopnia trudności;
- traktować pytania maturalne jako element konieczny, ale osobny.

Czego nie robię?

Nie zmuszam do czytania tekstów, których nie są w stanie zrozumieć.

Nie wiem, co poeta miał na myśli, a środków stylistycznych nie ćwiczę na najlepszych wierszach.

Nie oczekuję niemożliwego.

Jakie efekty daje takie podejście? Wspomniałam wcześniej o zaimprovizowanej dyskusji na temat kanonu. Wzięło w niej udział szesnaścioro uczniów z grupy rozszerzeniowej. Mówiły wszystkie obecne osoby. Była (ku memu zaskoczeniu) powszechna zgoda, że kanon jest potrzebny – bo tworzy zbiór tekstów wszystkim znany, umożliwiający wymianę poglądów, porozumiewanie się tym samym kodem (Koziołek!). Bo dzięki znajomości pewnych tekstów lepiej rozumiemy współczesność. I dzieła sztuki. Co powinno być w tym kanonie? Kochanowski, Mickiewicz, Słowacki, Szekspir. Zdecydowanie więcej literatury niepolskiej. Mity, nie tylko z kręgu kultury śródziemnomorskiej. Biblia. Ale także filmy, bo tych zdecydowanie brakuje, film jest tak samo ważny, jak dzieła literackie(!). I dzieła sztuki. Wszystkie dyskutujące osoby podkreślały potrzebę swobodnej interpretacji tekstów kultury, uzasadniając swoją opinię tym, że czasy się zmieniają – i nawet

ponadczasowe testy, takie jak dramaty Szekspira, mogą być różnie interpretowane, co zresztą widzieliśmy na lekcjach.

Suplement

Wybrane odpowiedzi uczniów (poziom podstawowy) z ankiety podsumowującej naukę w drugiej klasie.

Stwierdzenie: „Mam poczucie, że wiedza zdobywana na lekcjach polskiego jest mi potrzebna”.

Odpowiedziało 16 uczniów na 20 (poziom podstawowy). 1 osoba wybrała 3 (w skali 1-6), pozostałe od 4 do 6. W uzasadnieniu podawali następujące argumenty (pisownia oryginalna):

- Poszerzanie horyzontów i znajomość kultury.
- Bardzo interesuje mnie ten przedmiot i planuję z nim wiązać moją przyszłość.
- Wszystko będzie na maturze a poza tym to jest wiedza którą każda kulturalna osoba powinna posiadać.
- To zależy od konkretnego tematu. Wiadomo, że nauka pisania mów, listów etc. jest bardzo ważna, ale wiedza na temat konkretnych dzieł literackich – już niekoniecznie, a przynajmniej nie w moim przypadku, jednak to też jest dobry trening różnych umiejętności.
- W dzisiejszym świecie wiedza którą zdobywam na lekcjach języka polskiego, jest bardzo potrzebna, jest to też wiedza której na pewno będę używał w przyszłości (studia itd.).
- Uważam, że jest mi ona potrzebna, w najbliższym czasie na pewno do matury ale w przyszłości jest to podstawowa wiedza, którą powinien posiadać wykształcony człowiek.
- Wiedza ta jest mi potrzebna, ponieważ omawiamy podstawowe, istotne wiadomości z przedmiotu, które trzeba znać.
- Lektury, które omawiamy, na pewno mi się przydadzą.
- Wydaje mi się, że jest mi potrzebna głównie po to, aby posiadać wiedzę na różne tematy czy to biologia, fizyka i polski. Wiem, że ten przedmiot może mi pomóc w dostaniu się na studia i na dalszy mój rozwój.
- Często wykorzystuję ją nie tylko na innych przedmiotach ale też w rozmowach z różnymi osobami. Zauważyłam też, że mój zasób słownictwa się powiększył z czego się cieszę.
- Znajdują się pojęcia i umiejętności które mogą mi się przydać w życiu ale nie wszystkie wydają mi się konieczne.
- Odpowiedzi w grupie rozszerzającej język polski:
- Uważam, że jest mi potrzebna ponieważ przyda mi się w przyszłości. Również wysoka wiedza o kulturze jest dla mnie ważna.
- Wiedza którą zdobywam potrzebna mi do dalszej nauki ale także jest mi potrzebna do rozwoju.
- Praca na rozszerzonym polskim zmusza nas do myślenia i systematyczności. Pracując na lekcjach uczymy się wypowiadać na temat korzystając z uzyskanej przed chwilą wiedzy. Przygotowujemy w domach długie wypowiedzi a ta umiejętność będzie nam prawdopodobnie bardzo potrzebna w przyszłości. Szkolimy się kulturowo, będziemy mieli obszerną wiedzę na wiele tematów.
- Nie wiem, czy wiedza zdobywana na lekcjach będzie pomocna na maturze.

Stwierdzenie: „Jestem zadowolona/y ze swoich wyników. Jeśli Twoja odpowiedź na powyższe pytanie mieści się w skali 4-6, wymień dwie - trzy rzeczy, które pomogły Ci osiągnąć sukces”:

- pomoc nauczyciela
- strach przed porażką, interesujące tematy, luźna atmosfera
- wypracowanie umiejętności planowania czasu na naukę, zainteresowanie tematami
- notatki z lekcji, praca na lekcji
- uważanie na lekcjach
- tematyka, która mi się podobała - pomoc od Pani - różne pomoce z internetu, czy prezentacje zrobione przez innych uczniów
- poświęcanie większej ilości czasu na naukę - tematy zrobiły się dla mnie bardziej interesujące
- zaangażowanie i uważności na lekcji
- zaangażowanie, motywacja i po prostu chęci
- zaangażowanie, czytanie wszystkich lektur, praca na lekcji i pisanie wszystkich prac dokładnie i powoli, zaciekawienie tematem
- koncentracja na lekcjach, ciekawe tematy
- moje zainteresowanie, różnorodność zajęć i tematy

