

Język – komunikacja – rozumienie

Beata Udzik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-7794-9084

Zdolność rozumienia i otwarcie na przyjmowanie wiedzy zależą niewątpliwie od poziomu kompetencji językowych i komunikacyjnych nadawcy i odbiorcy. Z perspektywy nadawcy, co w edukacji oznacza często (choć nie powinno jedynie) nauczyciela, chodzi o stosowanie takich środków językowych i technik ich użycia, aby uwzględniały one potrzeby odbiorcy, zwłaszcza wiek i zdolność percepcji. Z perspektywy odbiorcy natomiast chodzi o gotowość odbierania znaczeń wpływających zarówno ze słów, jak i struktur składniowo-stylistycznych czy genologicznych, zatem także rozumienia języka, w którym sensy są werbalizowane. Jak uzyskać tę językowo-komunikacyjną synergię, aby efekt pozwalał na osiągnięcie celów edukacyjnych o bardzo szerokim i wieloaspektowym charakterze? Jak sprawić, aby instrumentalny wymiar języka realizował się jak najskuteczniej? Jakie metody mogą to ułatwiać? Takie i inne pytania dotyczące różnych aspektów kształcenia językowego w szkole zadali sobie autorzy tekstów dwudziestego drugiego numeru „Polonistyki. Innowacji”.

Zapraszamy do lektury artykułów młodych badaczy języka i sytuacji komunikacyjnych, które pośrednio lub bezpośrednio związane są z edukacją. W udostępnianym numerze czasopisma pierwsze próby badawcze studentów i doktorantów występują obok treści przygotowanych przez doświadczonych badaczy i dydaktyków. Zapoznający się z prezentowanymi w dalszej części artykułami czytelnik może odnieść wrażenie, że ich autorzy, podejmując szeroko i wieloaspektowo rozumianą tematykę języka polskiego w szkole, piszą w istocie o przekładzie: specjalistycznego języka przedmiotów szkolnych (co w polskim systemie edukacji oznacza często dziedziny akademickie) na język zrozumiały dla uczniów, języka dawnego na język współczesny, języka regionalnego na język ogólny, języka potocznego na język oficjalny, języka niewerbalnego na język werbalny, gestu



i emocji na język i komunikację. A przecież nie jest to numer czasopisma poświęcony zagadnieniom glottodydaktycznym w ich pierwotnym ujęciu rozumianym jako nabywanie języka obcego czy języka drugiego. Zebrane w niniejszym numerze „Polonistyki. Innowacji” teksty pokazują zatem zarówno szeroki zakres różnicowania „języków szkolnych”, jak i coraz bardziej pogłębiające się różnice między używanymi w szkole odmianami języka czy stylami językowymi. Równocześnie jednak autorzy artykułów nie pozostawiają odbiorcy z pesymistyczną konstatacją, że różnice między rejestrami językowymi obecnymi w szkole się pogłębiają, a porozumienie między podmiotami edukacji i zrozumienie tekstów edukacyjnych jest coraz trudniejsze. Wykorzystując badania własne lub dokonując syntezy dostępnych opracowań, proponują rozwiązania pozwalające na częściowe choćby przewyższanie barier i uprzedzeń komunikacyjnych.

Dwoje autorów, **Michał Szczyszek** i **Agnieszka Piotrowska-Wojaczyk**, prezentuje przeprowadzony w jednej z wielkopolskich szkół pilotażowy projekt edukacyjny *Młody Polonista*. Przygotowywane przez uczniów – uczestników projektu analizy semantyczne i komunikacyjne zebranego samodzielnie materiału służą budowaniu nie tylko większej świadomości językowej, ale także uwrażliwiają na poprawność i kulturę języka jako narzędzia wyrażania intencji nadawcy. Według autorów to bardzo ważny pragmatyczno-edukacyjny cel projektu w świecie podlegającym manipulacjom i mechanizmom dezinformacji. Ponadto zebrany podczas działań projektowych materiał reprezentujący słownictwo uczniowskiego socjolektu pozwoli w przyszłości zbudować korpus czy pogłębiać badania o charakterze interdyscyplinarnym (socjolingwistycznym, metodycznym czy antropologicznym). Wartość podjętych działań mieści się zarówno w ich celach edukacyjnych, jak i naukowych. Młodzi ludzie zyskują wiele umiejętności i satysfakcję z podjęcia działań wykraczających poza szkolną rutynę, a badacze zyskują cenny materiał badawczy, nowy i być może unikatowy, jak na przykład regionalizmy uczniowskie (jednostki leksykalne charakterystyczne tylko dla danej szkoły).

Z kolei **Michalina Surma** w swoim artykule o charakterze komparatystycznym podejmuje problem obecności gwar i dialektów w polskich i niemieckich podręcznikach szkolnych. Autorka skupia się na zestawieniu przykładów ćwiczeń praktycznych dla uczniów w wieku od 12 do 14 lat (starsze klasy szkoły podstawowej w Polsce i młodsze klasy gimnazjum w Niemczech) i porównaniu ich, co daje podstawę do wyciągania wniosków na temat tendencji w nauczaniu o dialektach i gwarach w obu systemach edukacyjnych. Podstawą wyodrębnienia różnych typów zadań są teksty źródłowe będące ich podstawą (literackie, nieliterackie, słowniki, mapy, teksty oryginalne lub preparowane), podsystemy języka, konteksty regionalne oraz rodzaje aktywności uczniowskiej (analizowanie, porównywanie, wyrażanie opinii, tworzenie tekstu). Autorka formułuje ponadto postulaty dydaktyczne dotyczące zmian w edukacji językowej w Polsce w zakresie dialektów i gwar, np. wyjście poza głównie literackie przykłady stylizacji gwarowej i zwiększenie obecności oryginalnych przykładów języka gwarowego czy dołączenie ćwiczeń fonetycznych. Ponadto podkreśla problem niedofinansowania badań dialektologicznych, co powoduje, że tracą one potencjał wdrożeniowy, który prze-

cież mógłby przynieść efekty w postaci uatrakcyjnienia strategii i metod kształcenia w zakresie gwar i dialektów, służyłby poszerzeniu perspektywy o ekolingwistykę, a przez uwrażliwienie na korzyści płynące z tego typu edukacji wspierał ochronę językowej bioróżnorodności i „ekosystemów” regionalnej mowy.

Artykuł **Julii Trojanowskiej** podejmuje ciągle aktualny problem tłumaczenia wewnątrzjęzykowego dla potrzeb dydaktycznych. Jako młoda badaczka staropolszczyzny zainspirowana dyskusją toczącą się w gronie specjalistów naukowych i pisarzy, dotyczącą szans i zagrożeń związanych z uwspółcześnianiem tekstów staropolskich, opowiada się za modernizowaniem języka dawnego. Dostrzega podnoszone przez specjalistów zagrożenia związane z ingerencją w staropolski oryginał, ale eksponując przepaść dzielącą współczesnego ucznia od tekstu sprzed kilkuset lat, podkreśla pragmatyczny aspekt takich działań. Na uwagę zasługuje zwłaszcza propozycja tłumaczenia wybranego kazania, w której w sposób metodyczny autorka wskazuje zarówno kryteria dobrego tłumaczenia, ich hierarchię, jak i sposób postępowania z tekstem. W komentarzu potranslator-skim zwraca uwagę na wyzwania systemowe w zakresie tłumaczenia językowego (fleksja, składnia). Nie pomija też tak ważnego dla zrozumienia tekstów dawnych kontekstu kulturowego.

Badaczki, **Klaudia Zientek i Beata Jędrzejczak**, proponują natomiast czytelnikowi interdyscyplinarną refleksję nad ucieleśnionym poznaniem, które integruje podejście poznawcze, emocjonalne i cielesne w kształceniu językowym. Dotychczas proces zapoznawania się z tekstem miał charakter zindywidualizowany, niemal intymny. Autorki dostrzegają potencjał, jaki tkwi w zintegrowanym podejściu do nauki języka poprzez połączenie perspektywy neuronauk, psycholingwistyki i dydaktyki. Działania na języku i z językiem przestają być jedynie działaniami na symbolach, a nabierają charakteru cielesnego, afektywnego i środowiskowego. Ciało jest postrzegane nie jako element wspierający procesy poznawcze, ale jako zintegrowane z pozostałymi czynnikami narzędzie percepcji świata.

Zastąpienie transmisyjności podejściem interaktywnym i multimodalnym związane jest z wykorzystaniem w procesie edukacji językowej ruchu, gestu, przestrzeni, emocji i relacji społecznych jako podstaw poznawania i rozumienia znaczeń, struktur gramatycznych czy inicjowania komunikacji. Autorki prezentują metody edukacji językowej, które powodują, że „[u]czenie się języka przestaje być zbiorem procedur i strategii, a staje się formą bycia w języku – przestrzenią, w której ciało, głos, gest i emocja współtworzą sens”.

Tekst autorki niniejszego wstępu dotyczy tematów prac olimpijskich, które analizowane są z perspektywy genologii lingwistycznej oraz dydaktyki języka. Należy mieć nadzieję, że narzędzia lingwistyki opisowej mogą posłużyć do wyciągnięcia wniosków o charakterze dydaktycznym, a ujęcie genologiczne znajdzie zastosowanie w pracy nauczycieli przygotowujących swych podopiecznych do olimpiady polonistycznej.

Autorka kolejnego artykułu, **Magdalena Socha**, pisze o języku edukacji szkolnej w szerokim ponadprzedmiotowym ujęciu. Dostrzega, że poziom opanowania języka staje się problemem w edukacyjnym porozumiewaniu się, odnosi się

przy tym również do sytuacji uczniów o specjalnych i zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, w tym także do tych z doświadczeniem migracji. Język edukacji szkolnej jako narzędzie zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności podlega w artykule zdefiniowaniu. Autorka dzieli się wnioskami z ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli oraz odnosi do cech języka służącego komunikowaniu skomplikowanych treści przedmiotowych w podręcznikach szkolnych. Zauważa, że poziom znajomości języka i biegłości w posługiwaniu się nim to warunek rozumienia i werbalizacji skomplikowanych treści przedmiotowych z różnych dziedzin, przeniesionych z akademii do szkoły. Tymczasem w szkole coraz bardziej zaznacza się różnica między językiem codziennej komunikacji a językiem edukacji, który cechuje między innymi różnorodność specjalistycznych pojęć oraz skomplikowanie struktur semantycznych, syntaktycznych i tekstowych. To bardzo ważna refleksja na temat konieczności stosowania strategii wspierających rozumienie treści.

Rozwinięciem niejako myśli Magdaleny Sochy staje się artykuł dwóch autorek, **Klaudii Piskorz i Julii Szyszki**, które zajęły się analizą kompetencji lingwistyczno-dydaktycznych przyszłych nauczycieli matematyki i informatyki. Poprawne posługiwanie się liczebnikami pozostaje dla obu dziedzin kluczowym zagadnieniem z zakresu kultury języka, ale także precyzji rozumienia omawianych podczas lekcji zagadnień. Autorki podjęły próbę określenia stopnia przygotowania studentów do poprawnego posługiwania się liczebnikami. Równie ważna jednak okazała się ich gotowość do dbania o kulturę języka i świadomość, jakie może to mieć znaczenie dla korelacji międzyprzedmiotowej i kształtowania ogólnej kompetencji językowej własnej i uczniów.

W artykule **Olgi Szaniawskiej** podjęto zagadnienie sposobów komunikowania się współczesnych internetowych youtuberów, którzy wchodzą w rolę edukatorów młodych ludzi, przekazują treści obecne na lekcjach języka polskiego, zwłaszcza streszczenia czy omówienia lektur szkolnych, co budzi różne, często skrajne emocje. Forma przekazu może bowiem zarówno przyciągać odbiorców (głównie młodszych), ale i oburzać (głównie starszych). Autorka przedstawia działalność wybranego youtubera, Miecia Mięczyńskiego, analizuje opinie uczniów i nauczycieli na ten temat, identyfikuje szanse i zagrożenia.

Mateusz Rybarski proponuje połączenie technik komunikologii z zadoconymi już w szkolnej dydaktyce metodami kształcenia językowego w zakresie wypowiedzi ustnych i pisemnych, do których należy metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru. Autor przedstawia sekwencję działań lekcyjnych, dla których tłem metodologicznym pozostają komunikologia stosowana, teoria aktów mowy i dydaktyka języka. Przykład metodycznie przemyślanych i uporządkowanych działań może stanowić punkt odniesienia dla tworzenia przez nauczycieli podobnych sekwencji ćwiczeń. Propozycja metodyczna dotycząca asertywnej odmowy, którą autor wybrał jako ćwiczoną technikę porozumiewania się, służy kształtowaniu nie tylko skuteczności komunikacyjnej uczniów, ale także ułatwianiu kontaktów społecznych, budowania relacji z innymi ludźmi z poszanowaniem podmiotowości odbiorcy, jak i nadawcy komunikatu.

Patryk Bińkowski w dziale „Laboratorium metodyczne” dopełnia refleksję na temat różnych aspektów kształcenia językowego propozycją o charakterze integrującym kształcenie literacko-kulturowe z kształceniem językowym. Autor proponuje bowiem sposób opracowania z uczniami podczas lekcji zagadnienia stylizacji biblijnej na przykładzie *Widzenia księdza Piotra z Dziadów, części III*.

Całość niniejszego wydania dopełnia napisana przez Beatę Niklewicz recenzja książki zredagowanej przez Karolinę Kubilus, Jerzego Borowczyka i Krzysztofa Skibskiego *pt. Życiorysy lokalne. Trzcianka i okolice*.

Zachęcamy do zapoznania się z dwudziestym drugim numerem „Polonistyki. Innowacji”, mając nadzieję, że prezentowane w nim badania i refleksje dotyczące różnych aspektów związanych zarówno z programem kształcenia językowego, jak i komunikacją językową w szkole okażą się dla Czytelniczek i Czytelników inspirujące.

Regionalizmy w gwarze szkolnej Orzechowa – o pilotażowej realizacji projektu *Młody Polonista*

Regionalisms in the School Dialect of Orzechowa
– on the Pilot Implementation of the *Młody Polonista*
project

Michał Szczyszek
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-0253-7296

Agnieszka Piotrowska-Wojaczyk
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-7589-0309

Streszczenie: W tekście przedstawiamy projekt *Młody Polonista* oraz jego realizację – przeprowadzoną w jednej ze szkół podstawowych w Wielkopolsce. Celem projektu jest wzbudzenie zainteresowania młodych użytkowników polszczyzny – uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych – językiem, językoznawstwem, wybranymi narzędziami humanistyki cyfrowej. Sądzimy, że jest to niezwykle istotne w dobie szerzącej się dezinformacji, *fake newsów* i innych mechanizmów manipulacji i perswazji językowo-komunikacyjnej. Ponadto w artykule prezentujemy wyniki weryfikacji leksykograficznej powstałego w ramach projektu minisłownika gwary szkolnej w kontekście ogólnopolskiego slangu młodzieżowego. Skupiamy się przede wszystkim na hasłach, które nie zostały odnotowane w żadnym z analizowanych zbiorów leksyki młodzieżowej i które – w naszym przekonaniu – można uznać za regionalizmy uczniowskie, czyli jednostki występujące wyłącznie w socjolekcie badanej szkoły.

Słowa kluczowe: projekt *Młody Polonista*, (orzechowska) gwara uczniowska, analiza leksykograficzna, regionalizmy uczniowskie.

Abstract: In this article, we present the *Young Polish Language Specialist* project and its implementation, which was carried out in one of the primary schools in Greater Poland. The aim of the project is to stimulate interest in the Polish language among young users – primary and secondary school students – through language, linguistics and selected tools of digital humanities. We believe that this is extremely important in an era of widespread disinformation, fake news and other mechanisms of manipulation and linguistic-communicative persuasion. In addition, the article presents the results of a lexicographical review of a mini-dictionary of school slang created as part of the project in the context of nationwide youth slang. We focus primarily on entries that have not been recorded in any of the analyzed collections of youth vocabulary and which, in our opinion, can be considered student regionalisms, units occurring exclusively in the sociolect of the school under study.



Key words: *Młody Polonista* project, (Orzechowska) student dialect, lexicographical analysis, student regionalisms

Wstęp¹

W artykule przedstawiamy projekt *Młody Polonista* oraz jego realizację – przeprowadzoną w jednej ze szkół w Wielkopolsce. Celem projektu jest wzbudzenie zainteresowania młodych użytkowników polszczyzny – uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych – samym językiem, językoznawstwem, wybranymi narzędziami humanistyki cyfrowej. Cel pragmatyczno-dydaktyczny jest związany z uwrażliwieniem uczniów na użycie języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych, na gwarę uczniowską – socjo- profesjolekt, którą się jako jego natywni użytkownicy posługują, na poprawne użycie słowa w jego właściwym znaczeniu. Sądzymy, że jest to niezwykle istotne w dobie szerzącej się dezinformacji, *fake newsów* i innych mechanizmów manipulacji i perswazji językowo-komunikacyjnej serwowanej każdemu z użytkowników języka (w tym – polskiego) w świecie rzeczywistym, medialnym, cyfrowym (zapośredniczonym elektronicznie) – poprzez portale społecznościowe itp., z których młodzi ludzie korzystają (czy wręcz ich nadużywają). Sądzymy, że w epoce baumanowskiej płynnej ponowoczesności (Bauman 2000) zabiegi zmierzające *ad fontes* – ku źródłom języka rozumianym tu jako poprawne, zgodne z normą językową i w pełni wyrażające intencje nadawcy jego użycie – są bardzo ważne w procesie edukacji oraz akulturacji młodych ludzi. Ważną umiejętnością jest też rozpoznawanie przez większość społeczeństwa mechanizmów dezinformacji, co jest bardzo istotne w dobie postprawdy i postpamięci (D'Ancona 2018; Grabowski, Lakomy, Oświecimski (red.) 2018), gdy uczestnicy dyskursu publicznego nie tyle odwołują się do faktów i znaczeń wyrazów, co do emocji towarzyszących wydarzeniom, które opisuje się za pomocą słownictwa ekspresywnego i/lub zawierającego ładunek impresywny. Odwołując się do koncepcji kwadratu komunikacyjnego von Thuna (Thun, Langer, Tausch 2004), przyjmujemy założenie, że po stronie nadawcy *informacja rzeczowa* – jeden z kanałów komunikacyjnych – traci lub straciła już na znaczeniu, a zyskują na znaczeniu pozostałe, zwłaszcza *autoprezentacja* i *apel*. Niebagatelnym zatem – naszym zdaniem – walorem opisywanego projektu jest to, że uczniowie muszą samodzielnie przeprowadzić proste analizy semantyczne i komunikacyjne zebranego materiału.

To doświadczenie może – jak wierzymy – leć u podstaw (w przyszłości zawodowej młodych ludzi objętych projektem) tak złożonych operacji intelektualnych na języku, jak – przykładowo – subsumpcja prawnicza, czyli procedura w postępowaniu (przed)sądowym przyporządkowania konkretnego stanu faktycznego do ogólnej normy prawnej. Wypracowywany w ten sposób, tj. w trakcie projektu, mechanizm logicznego analizowania i nazywania rzeczywistości jest – naszym zdaniem – bardzo istotną umiejętnością na rynku pracy, zarówno dzisiejszym, jak i tym w przyszłości.

¹ Pogłębione informacje o projekcie *Młody Polonista* oraz o jego realizacji zainteresowany czytelnik znajdzie w drugim, powstałym równoległe, naszym artykule w tym minicyklu, tj. *Projekt Młody Polonista: raport z pilotażowej realizacji w szkole podstawowej* (w druku).

O jeszcze jednym walorze dydaktycznym warto wspomnieć. Analiza najnowszej polszczyzny stanowi doskonały punkt wyjścia do rozważań nad historycznymi przekształceniami języka. Przykładowo: dostrzeżenie analogii pomiędzy współczesnym zalewem angielszczyzny a dominacją niegdyś innych języków pozwala zbudować naturalny pomost ku przeszłości. Ponadto refleksja ta ma też wymiar głęboko humanistyczny. Kiedy uczniowie skarżą się na barierę językową w kontakcie z tekstami dawnymi, warto odwrócić perspektywę i zadać pytanie – czy język młodych ludzi nie jest równie nieprzenikniony dla starszych pokoleń? Taka konfrontacja może stać się najlepszą lekcją empatii oraz pomoże uświadomić uczniom, że język ogólny nie jest przeżytkiem, lecz niezbędnym narzędziem komunikacji ponad podziałami.

W artykule przedstawimy także wyniki pracy uczniów: omówimy regionalizmy orzechowskie, tj. wyrazy odnotowane przez uczniów jednej ze szkół w Wielkopolsce (zob. informacje poniżej). Zostały one wyselekcjonowane z całego zgromadzonego korpusu szkolnego na podstawie porównania go z aktualnymi zbiorami slangu młodzieżowego. W ten sposób uzyskaliśmy odpowiedź na pytanie, czy gwara badanej szkoły jest tożsama z młodzieżowym slangiem ogólnopolskim czy raczej wykazuje cechy jednostkowego socjolektu. W tym zakresie naszymi zbiorami referencyjnymi są słownik slangu młodzieżowego *Miejski.pl* oraz *Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży* (Wileczek, Senderska 2024; Senderska 2025; Wileczek 2025).

Informacja o projekcie „Młody Polonista”

Projekt zakłada zbudowanie sieci kół *Młodego Polonisty* w szkołach podstawowych (klasy 4-8) i ponadpodstawowych – zarówno w Poznaniu, jak i w Wielkopolsce, a niewykluczone, że uda się rozszerzyć oddziaływanie projektu na całą Polskę. Projekt jest nastawiony na pracę z uczniem zdolnym, posiadającym specjalne potrzeby edukacyjne i oczekującym w tym zakresie wsparcia instytucjonalnego (zgodnie ze stosownym rozporządzeniem²) – wykazującym zainteresowanie językiem, literaturą, językoznawstwem, komunikacją interpersonalną, humanistyką, lingwistyką komputerową itp.

W ramach działalności kół uczniowie we współpracy z pracownikiem naukowo-dydaktycznym UAM tworzą słownik lub korpus gwary uczniowskiej swojej szkoły, gromadząc samodzielnie materiał językowy. Słowniczkę danej szkoły można opublikować, np. na stronie internetowej szkoły – co będzie atutem (w tym i marketingowym) dla szkół, w których działają koła. Korzyść naukowa jest potężna: w ten sposób powstanie baza słownictwa uczniowskiego zbierana i powiększana przy udziale *native speakerów*! Można zatem na tej podstawie w dalszej perspektywie badawczej i czasowej zbudować niemały korpus (np. przy pomocy *Korpusomatu* (Saputa, Tomaszewska, Zawadzka-Palucka, Kieraś, Kobyliński 2023), wydać słownik, prowadzić badania językoznawcze (np. nad socjolek-

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 poz. 1591).

tem uczniowskim), badania w zakresie pedagogiki, metodyki nauczania języka polskiego, a także – socjologii, psychologii, antropologii kulturowej (folklor uczniowski) młodzieży.

Uczniom pracującym w kołach pod opieką polonisty szkolnego i naszym – badaczy polszczyzny – można zaoferować różne formy wsparcia i rozwoju zainteresowania językiem i językoznawstwem. Przykładowo (jako formy, które już zaoferowaliśmy) mogą to być:

- prelekcje oraz warsztaty na tematy związane polszczyzną we wszelkich jej aspektach i uwarunkowaniach prowadzone stacjonarnie lub zdalnie przez badaczy języka z UAM;
- coroczną konferencję uczniowską zorganizowaną (stacjonarnie lub hybrydowo) przy okazji Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego (przypadającego 21 lutego) w Collegium Maius, czyli siedzibie Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM (lub w siedzibach innych uniwersytetów współpracujących z nami w zakresie realizacji projektu); wybrani przez polonistów szkolnych uczniowie mieliby okazję wygłosić krótki samodzielnie przygotowany referat na temat związany z projektem i/lub innymi aspektami polszczyzny.

Informacja o pilotażowej realizacji projektu w szkole podstawowej

Ze względu na pionierski charakter projektu do współpracy została zaproszona jedna zaprzyjaźniona szkoła – Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II w Orzechowie³. Spośród jej uczniów wyłoniono dziewięcioro ochotników z klasy VI i VII (zwanymi dalej również Informatorami), którzy pracowali pod opieką swojej nauczycielki języka polskiego mgr Ewy Szymańskiej oraz przy merytorycznym wsparciu pomysłodawców projektu.

Zasadniczo projekt był realizowany w okresie od września do grudnia 2024 roku, ale działania nazwijmy to reklamowe podjęto wcześniej, jeszcze przed formalnym rozpoczęciem projektu. W czerwcu 2024 roku Piotrowska-Wojaczyk spotkała się bowiem z uczniami szkoły i przedstawiła kwestię zróżnicowania języka polskiego ze szczególnym uwzględnieniem w tym zakresie gwary uczniowskiej. Zachęciła również do prac nad stworzenia słownika swojej szkoły.

W kolejnych dwóch spotkaniach, które odbyły się we wrześniu i październiku 2024 roku, uczestniczyli już wyłącznie uczniowie zainteresowani udziałem w pracach. W ich trakcie Piotrowska-Wojaczyk omówiła teorię tworzenia słownika i składniki artykułu hasłowego, a następnie przeszła do zaprezentowania koncepcji planowanych prac. Uczniowie dowiedzieli się, jakie zadania będą przed nimi stały: najpierw samodzielne zgromadzenie materiału językowego, a następnie opisanie go według przyjętego schematu. Wypełnione metryczki słownikowe mgr Szymańska przekazała prof. Piotrowskiej-Wojaczyk pod koniec grudnia 2024 roku. Zostały one wtedy poddane szczegółowej weryfikacji merytorycznej przez twór-

³ Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II, ul. Szkolna 18, 62-322 Orzechowo, woj. wielkopolskie.

ców projektu. Polegała ona zasadniczo na selekcji materiału – usunięciu ogólnopolskich potocyzmów czy opisów niepełnych w celu wyłonienia słownictwa *stricte* uczniowskiego.

Uroczyste podsumowanie projektu oraz wręczenie dyplomów dla uczestników odbyło się 21 lutego 2025 w trakcie obchodów Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego w poznańskim Collegium Maius. Uczestnicy projektu pod opieką mgr Szymańskiej wysłuchali tego dnia wykładu Michała Szczyszka *Język polski w świecie cyfrowym*, a także uczestniczyli w dyktandzie i zabawach językowych przygotowanych przez studentów z Językoznawczego Koła Naukowego.

Jako pomysłodawcy projektu przystąpiliśmy do niego ze zrozumiałymi obawami. Oczywiście, gdzieś z tyłu głowy mieliśmy wizję następnych edycji naszej akcji i angażowania w nią kolejnych szkół, ale długo nie wiedzieliśmy, czy realizacja projektu przyniesie satysfakcjonujące rezultaty, zwłaszcza dla uczniów. Dziś możemy ogłosić sukces – szkoły zainteresowane współpracą zgłaszają się do nas same. Od września 2025 rozpoczęła się zatem nowa edycja prac nad słownikami szkolnymi w odmiennych częściach Polski i w szkołach różnego typu – zarówno podstawowych, jak i średnich.

Natomiast wymiernym rezultatem tych pionierskich działań było uzyskanie szczegółowych danych na temat 48 haseł należących do słownictwa uczniowskiego. Jest to niewątpliwie zaledwie niewielki wycinek słownictwa uczniowskiego używanego tak w szkole w Orzechowie, jak i w ogólności przez uczniów, ale warto podkreślić jego dwie najważniejsze zalety – aktualność materiału badawczego oraz fakt opracowania przez samych *native speakerów*, czyli osoby należące do środowiska, którego język podlegał opisowi. Uzyskany zbiór haseł może stać się podstawą rozmaicie ukierunkowanych badań naukowych na przykład pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych, antropologicznych (zagadnienie folkloru uczniowskiego) czy – jak ma to miejsce w niniejszym artykule – językoznawczych.

Cel niniejszego tekstu jest bowiem dwojaki: po pierwsze – przyjrzenie się słownictwu uczniowskiemu tej jednej szkoły podstawowej na tle młodzieżowego słownictwa slangowego, po drugie – zaprezentowanie haseł, które nie zostały odnotowane w żadnym uwzględnionym zbiorze leksyki młodych Polaków, a zatem takich, które – w naszym przekonaniu – można uznać za regionalizmy uczniowskie, czyli jednostki występujące wyłącznie w socjolekcie badanej szkoły.

Prezentacja materiału leksykalnego zebranego przez uczniów

W poniższej tabeli prezentujemy wyniki wstępnych analiz leksykograficznych zebranego korpusu słownictwa uczniów ze szkoły w Orzechowie – porównaliśmy go z najnowszymi, czyli najbardziej aktualnymi opracowaniami słownikowymi slangu młodzieżowego. W ten sposób uzyskaliśmy informacje odnośnie do naszego materiału (również przecież bardzo aktualnego i nigdzie wcześniej nieopracowanego), jak sytuje się on względem opracowań już opublikowanych notujących aktualne dane leksykalne, a więc, jak ten dostarczony nam przez natywnych użytkowników gwary jednej ze szkół pozycjonuje się względem analo-

gicznie nowych zjawisk w słownictwie, zwłaszcza młodzieżowym. Jak zapowiadaliśmy wyżej, do analizy leksykograficznej wykorzystaliśmy korpusy/zbiory gwary młodzieżowej: słownik slangu młodzieżowego *Miejski.pl* oraz *Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży*. Natomiast jako źródło pomocnicze potraktowaliśmy *Wielki słownik języka polskiego PAN* pod redakcją Piotra Żmigrodzkiego⁴. Fakt zamieszczenia w nim któregośkolwiek z analizowanych przez nas haseł wskazywałby co prawda na funkcjonowanie danej jednostki we współczesnym uzusie językowym Polaków, jednakże na tej podstawie trudno przesądzać o tym, które pokolenie ich używa⁵.

Następnie przedstawiamy wyniki szczegółowych analiz haseł, które nie zostały odnotowane w uwzględnionych zbiorach gromadzących język młodych Polaków. Jednostki te, dodając socjolektowi badanej szkoły niewątpliwie lokalnego kolorytu, równocześnie potwierdzają znaczne różnicowanie ogólnopolskiej gwary szkolnej.

Dane z tabeli należy czytać następująco: 0 brak analizowanego znaczenia, + potwierdzenie obecności danego hasła w badanym słowniku/korpusie, - brak hasła w ekscerpowanym zbiorze. W nawiasie kwadratowym [] podajemy formy zapisu, pod jakimi niektóre wyrazy z naszego minisłownika występują w porównywanych opracowaniach leksykograficznych.

Tabela 1. Wyniki analiz leksykograficznych

	WSJP PAN	Miejski.pl	Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży
aura	0	+	+
azbest	0	-	+
bambik	-	+	+
brainrot/brain rot	-	+ [brainrot/brain rot]	+ [brainrot]
buda I	+	+	-
buda II	+	+	-
buzcut	-	-	-
cb	-	+	-
cringe	-	+	+
cringowe	-	+	-

⁴ W dalszej części artykułu posługujemy się skrótem nazwy - WSJP PAN.

⁵ Z tego też względu nie zaliczyliśmy do grupy regionalizmów orzechowskich dwóch haseł nieodnotowanych co prawda przez słowniki młodzieżowe, ale zamieszczonych w WSJP PAN - na dywanik oraz siata: na dywanik *pot.[oczny]* 'rozmowa, na którą przełożony wzywa swojego podwładnego w celu upomnienia go', siata *pot.[oczny]* 'ekspresywnie o siatce - grze sportowej'. Ostatnia wymieniona forma pojawiała się co prawda w *Miejski.pl*, ale w innym niż poszukiwane znaczeniu: 'Siatą na Śląsku i Zagłębiu Dąbrowskim nazywana jest sztuka, porcja marihuany'.

Regionalizmy w gwarze szkolnej Orzechowa – o pilotażowej realizacji projektu
Młody Polonista

czemó	-	+	+
dopieszczacz	-	-	-
drama	0	+	+
ekstra/extra	+	+ [extra]	-
elo	-	+	+
essa	-	+	+
fin/fe/ fein	-	+ [fe!n/fin]	+ [fe!n/fin]
FR	-	+	+
gała	+	+	-
gang	+	+	-
giga chat/giga czat	-	0 [gigachad]	+ [gigachad]
glamur	-	-	+
hobby horse	-	-	-
hobby horsiara	-	-	-
kc	-	+	-
konfi	-	+	-
kujon	+	+	-
maching/maczing/ meczing	-	+ [matching]	-
na dywanik	+	-	-
NPC	-	+	+
nyga	-	0	-
OMG	+	+	+
opening	-	0	-
pała	+	+	+
rel I	-	+	+
rel II	-	+	-
siata	+	0	-
siema	+	+	+
sigma	-	+	+
sigmastyczny	-	+	+
slay/slej	-	+ [slay]	+ [slay]
skibi dibi sigma	-	-	-
skibididaśnie	-	-	-
smerfastyczny	-	+	-
testing	-	-	-
womp womp	-	+	+
wywrota	-	-	-
xd	-	+	

Podsumowując ten etap analiz, możemy powiedzieć, że spośród 48 haseł naszego korpusu orzechowskiego *Miejski.pl* odnotował 33 z nich, natomiast *Obserwatorium...* – 23. Z kolei do zbioru orzechowskich regionalizmów uczniowskich, czyli takich, których nie odnotował żaden referencyjny słownik ani też WSJP PAN, należy 10 haseł⁶, co stanowi 20,83% słownictwa uczniowskiego mini-słownika orzechowskiego. Są to:

buzcut ‘krótko obcięte włosy’: Kolega obcięty na buzcut. <wyraz używany w trakcie wakacji przez kolegę/koleżankę spoza szkoły> występowanie: wyraz mógłby być używany w rozmowie z kolegami/koleżankami z klasy/szkoły, podczas rozmowy z kuzynami, podczas rozmowy z kolegami/koleżankami spoza mojej szkoły; ocena hasła: neutralny;

dopieszczacz ‘dopełniacz’: Mianownik, dopieszczacz, celownik... <wyraz używany podczas lekcji przez kolegę/koleżankę z klasy/szkoły> występowanie: wyraz mógłby być używany w mojej szkole w rozmowie z kolegą/ koleżanką; ocena hasła: neutralny;

hobby horse ‘koń na patyku wypchany miękkim materiałem’: Ale masz ładnego hobby horse. <wyraz używany podczas przerwy, np. podczas treningu sportowego, poza szkołą, np. na dodatkowych zajęciach, w trakcie wakacji, na spotkaniu ze znajomymi przez kolegę/ koleżankę z klasy/szkoły, kolegę/koleżankę spoza szkoły, kolegę/koleżankę z pozaszkolnych kół zainteresowań, przez dyrektora lub nauczyciela> występowanie: wyraz mógłby być używany w mojej szkole w rozmowie z kolegą/koleżanką, w rozmowie z nauczycielem/dyrektorem, podczas rozmowy z rodzicami, podczas rozmowy z kuzynami, podczas rozmowy z kolegami/koleżankami spoza mojej szkoły, podczas wydarzenia sportowego; ocena hasła: neutralny;

hobby horsiara ‘koniara, dziewczyna, która lubi konie lub hobby horse’: Ej, patrzcie, ale hobby horsiara! <wyraz używany podczas przerwy, np. podczas treningu sportowego, w trakcie wakacji przez kolegę/koleżankę z klasy/szkoły> występowanie: wyraz mógłby być używany w rozmowie z kolegami/koleżankami z klasy/szkoły, podczas rozmowy z kolegami/koleżankami spoza mojej szkoły; ocena hasła: obraźliwy;

nyga ‘używa się na określenie osoby o czarnych włosach, ciemnym kolorze skóry lub osoby, która jest ubrana cała na czarno’⁷: Patrz, jaka nyga! (zasłyszane)

⁶ Mikrostrukra hasła mini-słownika składa się z: wyrazu hasłowego (pismem pogrubionym), definicji semantycznej zbudowanej przez ucznia-informatora (w pojedynczym cudzysłowie), autentycznego cytatu podanego przez ucznia (po dwukropku) wraz z informacją, skąd ten cytat pochodzi (np. zasłyszane), po średniku - informacji w nawiasie < > o miejscu użycia wyrazu hasłowego, następnie – po kolejnym średniku - informacji o tym, kto wg ucznia mógłby użyć danego wyrazu i w jakiej sytuacji komunikacyjnej, a na koniec - uczniowską ocenę hasła pod względem emocji. Zachowujemy oryginalną pisownię haseł, definicji, przykładów użycia czy wszelkich dopisków. Jeśli dane hasło pochodzi od kilku informatorów i informacje w opisie się różnią, zostawiamy wszystkie wersje danego hasła, różnicując je podpunktami a), b) c).

⁷ W języku uczniów z Orzechowa analizowany leksem ma szerszy niż w słowniku *Miejski.pl* zakres znaczeniowy, który to definiuje go wyłącznie jako rasistowskie określenie osoby o ciemnym kolorze skóry.

<wyraz używany podczas spotkań poza szkołą przez kolegę/koleżankę z klasy/szkoły> występowanie: wyraz mógłby być używany w rozmowie z kolegami/koleżankami z klasy/szkoły, podczas rozmowy z kuzynami, podczas rozmowy z kolegami/koleżankami spoza mojej szkoły; ocena hasła: brzydki, obraźliwy, niemiły;

opening ‘otwieranie, rozpakowywanie czegoś’: Robimy opening paczki. <wyraz używany poza szkołą, np. na dodatkowych zajęciach, w trakcie wakacji przez kolegę/koleżankę z klasy/szkoły> występowanie: wyraz mógłby być używany w rozmowie z kolegami/koleżankami z klasy/szkoły, podczas rozmowy z rodzicami, podczas rozmowy z dziadkami, podczas rozmowy z kuzynami, podczas rozmowy z kolegami/koleżankami spoza mojej szkoły, w teatrze/w kinie/na koncercie; ocena hasła: neutralny, ładny;

skibi dibi sigma ‘określenie twojego przyjaciela/kolegi’: Hej moja skibi dibi sigmo. <wyraz używany podczas lekcji, podczas przerwy, np. podczas treningu sportowego, poza szkołą, np. na dodatkowych zajęciach, w trakcie wakacji, przez kolegę/koleżankę z klasy/szkoły, kolegę/koleżankę spoza szkoły, kolegę/koleżankę z pozaszkolnych kół zainteresowań> występowanie: wyraz mógłby być używany w mojej szkole w rozmowie z kolegą/koleżanką, podczas rozmowy z kuzynami, podczas rozmowy z kolegami/koleżankami spoza mojej szkoły; ocena hasła: neutralny;

skibididaśnie ‘słowo to w zależności od kontekstu sytuacji, w której zostało użyte może oznaczać coś bardzo fajnego, dziwnego albo zaskakującego: Ale mega skibididaśnie! (zasłyszane) <wyraz używany podczas spotkań poza szkołą przez koleżankę/ kolegę z klasy> występowanie: wyraz mógłby być używany w rozmowie z kolegami/koleżankami z klasy/szkoły, podczas rozmowy z rodzicami, podczas rozmowy z kuzynami, podczas rozmowy z kolegami/koleżankami spoza mojej szkoły; ocena hasła: ładny, miły;

testing ‘test, testowanie; testujesz jakąś rzecz’: Robimy testing tych cukierków. <wyraz używany podczas przerwy przez koleżankę/kolegę z klasy/szkoły > występowanie: wyraz mógłby być używany w rozmowie z kolegami/koleżankami z klasy/szkoły, podczas rozmowy z rodzicami, podczas rozmowy z dziadkami, podczas rozmowy z kuzynami, podczas rozmowy z kolegami/koleżankami spoza mojej szkoły; ocena hasła: neutralny;

wywrota ‘ktoś się wywrócił lub przewrócił oraz upadł: Ale zrobiłeś wywrotę. <wyraz używany podczas lekcji, podczas przerwy, np. podczas treningu sportowego, poza szkołą, np. na dodatkowych zajęciach, w trakcie wakacji przez kolegę/koleżankę z klasy/szkoły, kolegę/koleżankę spoza szkoły, kolegę/koleżankę z pozaszkolnych kół zainteresowań, rodzica> występowanie: wyraz mógłby być używany w mojej szkole w rozmowie z kolegą/koleżanką, podczas rozmowy z rodzicami, podczas rozmowy z kuzynami, podczas rozmowy z kolegami/koleżankami spoza mojej szkoły, podczas wydarzenia sportowego; ocena hasła: neutralny.

Analiza materiału

Okazuje się, że prawie połowa wyrazów z Orzechowa jest odnotowana w *Obserwatorium...*, a aż 68,75% - w *Miejski.pl*. Powyższe dane liczbowe potwier-

dzają zatem, że słownictwo orzechowskie na tle „ogólnopolskiego” slangu młodzieżowego nie wykazuje dużej odrębności⁸, chociaż też ma pewien charakter „odosobnienia”; zachowuje bowiem niemałą porcję kolorytu lokalnego. Aż około 21% wyrazów orzechowskich jest znanych tylko uczniom z Orzechowa, czego wymiernym wykładnikiem jest ich brak w analizowanych zbiorach socjolektu młodzieżowego: w *Miejski.pl* oraz w *Obserwatorium...*

Na potrzeby naszych badań tego rodzaju hasła określamy jako regionalizmy uczniowskie, ale tworzymy własną definicję powyższego terminu, operacyjnie przydatną w prowadzonych przez nas analizach. Literatura przedmiotu pokazuje bowiem, że pojęcie „regionalizm” jest różnie doprecyzowywane przez badaczy na gruncie poszczególnych dziedzin wiedzy. Wszystkie mają jednak wspólny składnik – odwołanie się do charakteru regionu, różnice natomiast sprowadzają się do szczegółów. Stwierdziliśmy zatem, że w nowo zbudowanej definicji należy zaakcentować specyficzne umiejscowienie słownictwa uczniowskiego – niejako na skrzyżowaniu dwóch równorzędnych kryteriów: geograficznego oraz socjolektalnego. W rezultacie za regionalizmy uczniowskie uznajemy wyrazy lub ich połączenia o zasięgu ograniczonym do języka grupy uczniów danej szkoły (tu: Orzechowa). W obrębie tak szeroko pojmowanych regionalizmów znajdują się zatem rozmaite elementy języka, bez względu na ich genezę (zapożyczenia, dialektyzmy) czy ocenę normatywną (zgodne z normą lub nie).

Oczywiście, zdajemy sobie sprawę, że regionalne nacechowanie tak postrzeganych elementów może być tylko pozorne, to znaczy mogą być one znane uczniom również z innych obszarów kraju. Jednakże na tym etapie naszych ustaleń – wobec braku materiału porównawczego, a zatem braku pewności w tym względzie – analizowane hasła uznajemy za regionalizmy uczniowskie. Fakt ten niewątpliwie skłania do podjęcia dalszych badań regionalistycznych nad leksyką uczniowską.

Szczegółowa analiza wydzielonych haseł, w tym ich weryfikacja w materiałach internetowych wykazała, że część z nich funkcjonuje dziś powszechnie i to nie tylko w słownictwie uczniowskim. Przyczynę ich braku w dziełach rejestrujących słownictwo młodych Polaków można zatem upatrywać w zapóźnieniu słownikarzy (w wypadku *Miejski.pl* – słownikarzy-amatorów, ponieważ jest to słownik języka młodych ludzi tworzonych przez nich samych) w rejestrowaniu słownictwa aktualnie używanego. Gdyby natomiast tego typu jednostki zdążyły wejść do zasobu leksykalnego ogółu Polaków, to powinny je notować słowniki ogólne lub – jako że są to w dużej mierze anglicyzmy – słowniki wyrazów obcych. Tak jednak nie jest, czego dowodzą poniższe hasła:

buzcut pochodzi od formy *buzz cut* i oznacza klasyczną krótką fryzurę dla mężczyzn;

⁸ W drugim (wspomnianym w przypisie 1.) naszym artykule (w druku) zapisaliśmy: „Można zatem powiedzieć, że słownictwo gwary szkolnej z Orzechowa w najmniejszym stopniu pokrywa się ze słownictwem ogólnopolskim (tylko na poziomie 22,91%), a więc w tym kontekście ma charakter slangu odosobnionego, zamkniętego. Nieco inaczej wypada porównanie ze zbiorami slangowymi”. Tu tę informację jedynie odnotowujemy.

hobby horse oraz **hobby horsiara** dotyczą z kolei *hobby horsingu*, czyli aktywności, która polega na jeździe na koniu zwanym *hobby horse* – zabawkowym wierzchowcu osadzonym na patyku; natomiast *hobby horsiara* to spolszczone określenie dziewczyny/kobiety uprawiającej ową dyscyplinę;

nyga wywodzi się od angielskiej formy *nigger*, będącej rasistowską nazwą Afroamerykanów: ‘czarnuch’;

opening pochodzi z formy czasu Present Continuous czasownika *to open* ‘otwierać’ i podobnie jak angielska podstawa ma szerokie spektrum użycia; co prawda hasło to notuje również *Miejski.pl*, ale w dwóch innych znaczeniach: ‘1) Opening to otwieranie skrzynek z zasobami w grze na telefon lub komputer’ 2) Opening jest to piosenka na rozpoczęcie odcinka anime’;

testing to postać Present Continuous czasownika *to test* ‘testować’.

W zbiorze słownictwa młodzieżowego zgromadzonego w ramach projektu *Młody Polonista* nie mogło zabraknąć Młodzieżowego Słowa Roku 2024 – **sigma**. Co warto podkreślić, w języku uczniów z Orzechowa stało się ono podstawą nowej formy nieodnotowanej w innych zbiorach. Hasło **sigma** wystąpiło bowiem w połączeniu z innym znanym młodzieży leksemem **skibidi**⁹, który wzmocnił wymowę jednostki **sigma** – **skibi dibi sigma**¹⁰. Ponadto do regionalizmów orzechowskich należy zaliczyć wyraz pochodny od **skibidi** – **skibididaśnie**.

Listę regionalizmów uczniowskich dopełnia hasło **dopieszczacz**. Z informacji uzyskanych od respondentów wynika, że jest to jednostka o zasięgu użycia ograniczonym do jednej klasy, a powstała na skutek zabawnego przejęzyczenia ucznia.

Natomiast oryginalność ostatniej jednostki **wywrota** sprowadza się do różnicy w nacechowaniu emocjonalnym. W odróżnieniu od formy ogólnopolskiej **wywrotka** funkcjonującej w identycznym znaczeniu (‘wywrócenie się człowieka lub pojazdu’ WSJP PAN) zamiast spodziewanego negatywnego wydzźwięku hasła jest ono określane jako neutralne.

Chcieliśmy też poznać, jakie kategorie pojęciowe związane są z tym zbiorem regionalizmów orzechowskich oraz jaki sentyment towarzyszy temu słownictwu. W tym celu wykorzystaliśmy jeden z modeli sztucznej inteligencji (Gemini: <https://gemini.google.com/>) i zadaliśmy dwa pytania: 1. *Jakie kategorie pojęciowe ujawniają się w tym zbiorze haseł?* oraz 2. *Jaki sentyment towarzyszy tym wyrazom?* Uzyskaliśmy następujące odpowiedzi.

Na pytanie 1): Na podstawie analizy, można wyróżnić następujące kategorie pojęciowe:

- nazwy osób (wyrazy należące do tej kategorii: **hobby horsiara**, **nyga**, **skibi dibi sigma**);
- nazwy rzeczy i zjawisk (**buzcut**, **dopieszczacz**, **hobby horse**, **wywrota**);
- nazwy czynności (**opening**, **testing**);
- określenia oceniające (**skibididaśnie**).

⁹ Hasło znalazło się w finałowej dwudziestce konkursu **Młodzieżowe Słowo Roku 2024**.

¹⁰ Słowniki młodzieżowe notują wyłącznie wariant *skibidi sigma*.

Na pytanie 2): Na podstawie dostarczonego tekstu, sentyment towarzyszący poszczególnym wyrazom można podzielić na trzy główne kategorie:

- sentyment neutralny (**buzcut, dopieszczacz, hobby horse, opening, skibi dibi sigma, testing, wywrota**);
- sentyment negatywny (**hobby horsiara, nyga**);
- sentyment pozytywny (**skibididaśnie**).

Najczęstszym sentymentem jest zatem ocena neutralna, negatywny jest reprezentowany przez dwa wyrazy, a pozytywny – przez jeden.

Okazuje się zatem, że uczniowie orzechowskiej szkoły, posługując się swoimi regionalizmami, przede wszystkim opisują rzeczywistość, z rzadka jedynie przypisując jej jakieś emocje, a także – że centralną kategorią pojęciową jest człowiek oraz zjawiska go otaczające.

Wnioski, podsumowanie, końcowa dyskusja

Omówiony w artykule projekt *Młodego Polonisty* otwiera – jak sądzimy – wiele możliwości rozwojowych dla uczniów zdolnych, którzy szczególnie interesują się językiem jako takim, a zwłaszcza współczesną polszczyzną. Projekt ma na celu zwrócenie uwagi młodych użytkowników polszczyzny na właściwości, potencje i ograniczenia języka poprzez bliższe zapoznanie się uczniów z jego użyciem codziennym we własnej szkole, w tym – ze slangiem młodzieżowym (ograniczonym do tej jednej placówki). Wierzymy też, że prócz pewnej wartości poznawczej, o której pisaliśmy we wstępie, daje też niemałą porcję zabawy z językiem, semantyką, pragmatyką i ekspresją językową.

Fakt, że sami natywni użytkownicy danej gwary szkolnej samodzielnie, acz pod okiem nauczyciela i przy naszym wsparciu, gromadzili słownictwo ich społeczno-szkolnego otoczenia, ma niezwykle istotne znaczenie dla rozwoju kompetencji poznawczych, językowych, komunikacyjnych, językownormatywnych, czyli na poziomie języka i z udziałem języka otwierania intelektualnego okna na świat otaczający uczniów. Dla nas, pomysłodawców projektu niebagatelne znaczenie ma charakter współpracy: informatorzy – *native speakerzy* dostarczający nam lokalny materiał leksykalny samodzielnie i dobrowolnie gromadzili sobie znane i przez siebie używane słownictwo swojej szkoły, podejmowali próby jego zdefiniowania semantycznego oraz opisu pragmalingwistycznego ze wskazaniem własnego odczucia co do emocji związanych z konkretnym opisywanym przez nich wyrazem.

W efekcie tak zorganizowanej współpracy materiał, który przedstawiamy w artykule, pochodzi od dziewięciorga informatorów i liczy czterdzieści osiem jednostek. To oczywiście niewiele w skali całej Polski i całego zasobu leksykalnego polszczyzny, ale liczymy, że ten pomyślnie przeprowadzony pilotaż w szkole podstawowej w Orzechowie stanie się załączkiem badań na większą skalę, czyli realizacji tego projektu w innych szkołach: poznańskich, wielkopolskich, a nawet na terytorium całej Polski. Jeśli projekt zyskałaby szerszy zasięg – choćby na poziomie regionalnym (zapraszamy do współpracy z nami, autorami artykułu,

wszystkie zainteresowane szkoły zarówno podstawowe, jak i ponadpodstawowe) – moglibyśmy, co jest naszym celem badawczym – opracować słownik lub korpus gwary szkolnej budowany przez *native speakerów* jako informatorów. Podobne działania podejmowano już w dialektologii i regionalistyce, więc w tym sensie nie jesteśmy nowatorscy, z czego zdajemy sobie sprawę. Jednakże na gruncie badań nad leksyką młodzieżową nie jest ta metoda często wykorzystywana¹¹; mamy też wrażenie, że podążamy tropem *Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży*, z tą różnicą, że nasza propozycja wchodzi bezpośrednio do szkół, angażuje wszystkich zainteresowanych uczniów zdolnych, wychodząc (mamy nadzieję) naprzeciw ich oczekiwaniom.

Sądzymy, że udało się nam na niewielkim, ograniczonym materiale (i w konsekwencji – w sposób ograniczony) dostrzec, że szkolną gwarę orzechowską cechuje regionalna odrębność, a także – przewidywana przez Bernsteina – realizacja kodu ograniczonego, w której jednakże widać już tendencję przechodzenia do kodu rozwinętego (tu – ze względu na poruszane tematy). Obie konstatacje wymagają dalszych badań i weryfikacji na większym zasobie słownikowym tworzonym przez natywnych użytkowników gwar szkolnych z różnych regionów Polski i poziomów nauczania. Niewątpliwie jednak uzyskany przez nas wycinek leksyki młodych Polaków pozwala przeprowadzić nie tylko obserwacje lingwistyczne, ale również i innej natury – np. pedagogicznej, socjologicznej, poznawczej, psychologicznej, które – dzięki tak zgromadzonemu zbiorowi słownictwa pozwolą wejrzeć w świat młodych ludzi poprzez język – ich gwarę szkolną.

Bibliografia

- Bauman Zygmunt, cu Natalia, Kieraś Witold, Kobylński Łukasz, 2023, *Korpusomat.eu: A multilingual platform for building and analysing linguistic corpora*, w: Miłyńska J., de Mulatier C., Paszynski M., Krzhizhanovskaya V.V., Dongarra J.J., Sloot P.M.A. (red.), *Computational Science – ICCS 2023. 23rd International Conference, Prague, Czech Republic, July 3–5, 2023, Proceedings, Part II, number 14074 in Lecture Notes in Computer Science*, Cham, s. 230-237.
- Senderska Joanna, 2025, *How Young People Speak and Write on The Internet*, w: Wileczek A., Marczewska M. (red.), *V Native Language in the 21st Century. System, Communication Practices and Education*, Lejda, s. 67-78.
- Thun von Friedemann Schulz, Langer Inghard, Tausch Reingard, 2004, *Wyrażać się zrozumiale*, Kraków.
- Wileczek Anna, 2025, *Wirale i młoda mowa*, „Prace Językoznawcze” nr 1, s. 131-147.
- Wileczek Anna, Senderska Joanna, 2024, *Współczesny człowiek w młodomowie (rekonesans badawczy na materiale Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży)*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia Vol. IX Sectio N: Educatio Nova”, s. 401-415.

¹¹ Ze zbliżoną, aczkolwiek opartą na ankietach, metodą gromadzenia materiału mamy do czynienia w opracowaniu Haliny Zgółkowej (Zgółkowa 2016).

Zabrocki Ludwik, 1963, *Wspólnoty komunikatywne w genezie i rozwoju języka niemieckiego*, cz. I: *Prehistoria języka niemieckiego*, Wrocław-Warszawa-Kraków.

Zgółkowska Halina, 2016, *Słownictwo dzieci w wieku przedszkolnym w latach 2010-2015. Listy frekwencyjne*, Poznań.

Żmigrodzki Piotr (red.), *Wielki słownik języka polskiego PAN*, <https://wsjp.pl/> [dostęp: 10.07.2025] [skrót: WSJP PAN].

O autorach:

Michał Szczyszek – dr hab., profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; językoznawca, zatrudniony w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza; pracował w Państwowym Instytucie Badawczym Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa (NASK PIB, w Zakładzie Inżynierii Lingwistycznej i Analizy Tekstu); odbył staże badawcze w Samsungu (w Dziale Badań i Rozwoju). Zainteresowania naukowe: interpersonalna komunikacja językowa, wariant mówiony języka polskiego oraz werbalne i niewerbalne aspekty komunikacji międzyludzkiej, lingwistyka komputerowa oraz lingwistyka kryminalistyczna, relacja język – rzeczywistość, korpusologia, dyskurs parlamentarny, różnice pokoleniowe w użyciu języka, współczesna polszczyzna, norma językowa. Członek: Polskiego Towarzystwa Językoznawczego; Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego; redakcji czasopisma „*Investigationes Linguisticae*”. Autor ponad 90 artykułów naukowych, w tym książek: *O porozumiewaniu się międzyludzkim. Wariant mówiony języka polskiej wspólnoty komunikatywnej: słowotwórstwo, leksyka, składnia* (Poznań 2013); *Derywaty z przyrostkiem -owicz w języku polskim (doba nowopolska)* (Poznań 2006); adres mailowy: michal.szczyszek@amu.edu.pl.

Agnieszka Piotrowska-Wojaczyk – dr hab., profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; pracuje w Zakładzie Lingwistyki Antropologicznej Instytutu Filologii Polskiej; historyk języka; autorka książek *Regionalizmy leksykalne w słownikach doby nowopolskiej* (Poznań 2011), *Studia nad polskimi nazwami ryb (na podstawie danych słownikowych)* (Poznań 2018) oraz licznych publikacji z zakresu regionalistyki, leksykologii i leksykografii historycznej; współpracuje z Polskim Związkiem Niewidomych oraz szkołami; adres mailowy: agnieszka.piotrowska-wojaczyk@amu.edu.pl.

Zadania praktyczne dotyczące dialektów i gwar w wybranych podręcznikach do języka polskiego w szkole podstawowej i do języka niemieckiego w Gimnasjum

Practical Tasks Concerning Dialects and Regional Varieties in Selected Polish Language Textbooks Used in Primary Schools and German Language Textbooks Used in Gymnasium Schools

Michalina Surma
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-5165-5160

Streszczenie: Celem artykułu jest porównanie materiałów dydaktycznych do nauczania o dialektach i gwarach w polskich podręcznikach do języka polskiego w starszych klasach szkoły podstawowej oraz w niemieckich podręcznikach do języka niemieckiego w młodszych klasach Gimnasjum. W niniejszej pracy uwzględniono wyłącznie ćwiczenia praktyczne, a analiza źródeł została przedstawiona z uwzględnieniem formy ćwiczeń. W podsumowaniu wskazano tendencje w nauczaniu o dialektach i gwarach w dwóch systemach edukacyjnych oraz elementy niezbędne do poprawy jakości nauczania o gwarach i dialektach w szkołach polskich.

Słowa kluczowe: dialekt, gwara, nauczanie o dialektach i gwarach, podręczniki szkolne

Abstract: The aim of this article is to compare teaching materials for teaching dialects and local dialects in Polish textbooks for Polish in upper primary school grades and in German textbooks for German in lower Gymnasium grades. This article focuses exclusively on practical exercises, and the analysis of sources is presented with regard to the form of exercises. The summary indicates trends in teaching dialects and local dialects in the two education systems and elements necessary to improve the quality of teaching dialects and local dialects in Polish schools.

Keywords: dialect, local dialects, teaching about dialects and local dialects, school textbooks

Gwary i dialekty to temat, który funkcjonuje w edukacji szkolnej na lekcjach języka polskiego poświęconych nauczaniu o języku oraz w ramach projektów edukacyjnych odnoszących się do kultury regionu lub tzw. małych ojczyzn na lekcjach historii lub podczas zajęć wychowawczych. W edukacji polonistycznej zagadnienie to najczęściej jest omawiane obok nauczania na temat zróżnicowania odmianowego polszczyzny, w szczególności odmiany młodzieżowej i gwar środowisko-



wych. W podstawie programowej dla szkoły podstawowej (PP) tematyka dialektologiczna nie została bezpośrednio wskazana, może jednak funkcjonować przy okazji poruszania zagadnień związanych z cechami języka mówionego i pisanego (PP II.2.1) oraz oficjalnej i nieoficjalnej odmiany polszczyzny (PP II.2.2).

Jednym z filarów nauczania języka polskiego jest, jak zauważa Maria Nagajowa, „kształcenie czynnej lub biernej znajomości różnych odmian języka ojczystego: odmiany potocznej („język jako środek porozumiewania się”), artystycznej („język jako tworzywo literatury pięknej”), naukowej („język jako narzędzie poznania”), mówionej i pisanej („język jako środek wyrażania myśli i uczuć w mowie i piśmie”)” (Nagajowa 1985, 9). Wpływ języka nabytego w rodzinie oraz języka mieszkańców wsi wiązano dawniej w edukacji polonistycznej z kodem ograniczonym, a w okresie PRL-u żaden „z ówczesnych programów języka polskiego nie umieszczał wśród swoich celów otwartej walki z gwara, w codziennej jednak praktyce szkolnej polonista dokładał wszelkich starań, aby uczniowie wyzbywali się jej cech ze swojej mowy” (Mlekodaj 2020, 263).

Dialekty i gwary, choć nie są współcześnie pomijane w edukacji polonistycznej, nie stanowią obligatoryjnego zagadnienia. Marta Szymańska, w kontekście wpływu badań socjolingwistycznych na nauczanie o języku, wskazuje, że istotne dla uczenia języka jest „kształcenie umiejętności rozpoznawania odmian języka oraz adekwatne ich użycie w zależności od sytuacji komunikacyjnej”, wymieniając obok odmian różne języki, dialekty, style i rejestry (Szymańska 2016, 141). Badaczka zwraca też uwagę na konieczność budowania świadomości zróżnicowania języka powiązanego z obszarem jego występowania (Szymańska 2016, 146), przywołując w tym miejscu liczne prace Heleny Synowiec i jej opinie o kulturowym, językowym i wspólnototwórczym bogactwie wynikającym ze znajomości gwary i polszczyzny ogólnej (Synowiec 2013, 94). Sama Synowiec wielokrotnie pisała o konieczności obecności dialektów i gwar na lekcjach języka polskiego w kontekście śląskiego środowiska gwarowego (por. Synowiec 1999, 1992, 2013).

Zagadnienie dialektów w szkole można odnieść również do ekolingwistyki. Perspektywa ta pozwala postrzegać dialekty i gwary jako kluczowy element bogactwa naturalnego (Steciąg 2023, 5-7), który wymaga aktywnej ochrony w procesie edukacji. Takie ujęcie umożliwia ocenę, w jakim stopniu polskie i niemieckie podręczniki sprzyjają zachowaniu tego ekosystemu, a także pozwala na rozstrzygnięcie, czy badane materiały wspierają żywotność odmian regionalnych, czy jedynie poddają je procesowi muzealnej archiwizacji.

Cel pracy

Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu pokazuje, że brakuje opracowania związanego z merytoryczną zawartością materiałów odnoszących się do tego tematu (Grzegórzek 2015; Podemska-Kałuża 2011; Synowiec 2020). Istotne jednak, co pokazują liczne prace Nagajowej (1985, 1990, 1994), są zadania praktyczne kształtujące sprawność językową. Celem artykułu jest porównanie ćwiczeń dotyczących dialektów i gwar w podręcznikach do języka polskiego w starszych klasach szkoły podstawowej oraz w podręcznikach do języka niemieckiego w młod-

szych klasach Gimnazjum, co pozwala na zestawienie dwóch odmiennych tradycji dydaktycznych: niemieckiej decentralizacji promującej dialekt jako żywy element tożsamości oraz polskiego modelu skupionego na gwarach jako dziedzictwie.

Ujęcie porównawcze pozwoli na wskazanie elementów wspólnych i różnych dla nauczania w języku niemieckim i polskim w zakresie treningu praktycznego oraz umożliwi uzupełnienie kwestii teoretycznych podstaw edukacji dialektologicznej. Wyniki analizy zadań praktycznych będą też okazją do przybliżenia ćwiczeń wartych wykorzystania w kształceniu językowym zorientowanym na terytorialne odmiany polszczyzny.

Materiał badawczy

W analizie uwzględniono 9 polskich podręczników i towarzyszących im zeszytów ćwiczeń w starszych klasach szkoły podstawowej (II etap edukacyjny; klasa 7 lub 8; łącznie 18 materiałów drukowanych) oraz 9 niemieckich podręczników i towarzyszących im zestawów ćwiczeń do młodszych klas Gimnazjum (II etap edukacyjny; łącznie 11 materiałów drukowanych). Zestawione na zasadzie porównania materiały polskie i niemieckie są skierowane dla tożsamego odbiorcy – uczniów w wieku 12-14 lat. Materiały źródłowe w języku niemieckim pozyskano w ramach zagranicznej kwerendy bibliotecznej przeprowadzonej w dniach 1-11 maja 2023 r. w *Forschungszentrum Deutscher Sprachatlas* (DSA) w Marburgu¹, gdzie pomocna okazała się kolekcja „Sprachvariation@Schule” i towarzysząca jej platforma internetowa², które przygotowano pod kierunkiem Hanny Fischer (Uniwersytet w Rostocku), oraz lista zatwierdzonych materiałów edukacyjnych i podręczników w poszczególnych landach Niemiec³. Analizę źródeł przedstawiono z uwzględnieniem formy ćwiczeń praktycznych.

Praca z fragmentem tekstu literackiego

Umiejętności praktyczne w zakresie tematyki dialektalnej w polskich podręcznikach najczęściej wiążą się z rozpoznawaniem dialektu na podstawie fragmentu tekstu literackiego. W ćwiczeniach pojawiają się fragmenty: *Chłopów* Władysława Stanisława Reymonta, *Na skalnym Podhalu* i *Śpiący rycerze (Jakby o nich chłop opowiedzieć powinien)* Kazimierza Przerwy-Tetmajera, *Bartka Zwycięzcy* Henryka Sienkiewicza oraz *Siłaczki* Stefana Żeromskiego. Zadania praktyczne polegają na rozpoznawaniu wyrazów odmiennych od ogólnopolskich, wyrazów należących do konkretnej gwary, dialektyzmów lub stylizacji językowej, nie odnoszą się zaś do gwary mówionej. W *Język polski. Bliżej słowa. Podręcznik.*

¹ Kwerenda zagraniczna została przeprowadzona ze środków projektu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza” w ramach uzyskanego finansowania w konkursie „Minigrant doktorancki” (nr wniosku 054/13/SNJL/0006).

² Platforma internetowa została przygotowana we współpracy z Międzynarodowym Towarzystwem Dialektologii Języka Niemieckiego (IGDD), Towarzystwem Historii Języka Niemieckiego (GGSG) oraz Centrum Kształcenia Nauczycieli w Marburgu. Jest publikowana przez Centrum Badawcze Atlasu Języka Niemieckiego Uniwersytetu w Marburgu i skierowana do nauczycieli języka niemieckiego (Fischer 2023).

³ Lista materiałów edukacyjnych i podręczników zatwierdzona w poszczególnych landach: http://www.bildungserver.de/zugelassene-lernmittel-und-schulbuecher-522-de.html#Baden_Wuerttemberg [dostęp: 15.04.2022].

Szkoła podstawowa. Klasa 8 (dalej: BS) i *Język polski. Między nami 8. Podręcznik* (dalej: GWO) pojawia się fragment *Historii filozofii po góralsku* ks. Józefa Tischnera, o którego przetłumaczenie z gwary podhalańskiej na język ogólnopolski zostali poproszeni uczniowie. Z kolei w *Język polski. Gramatyka i stylistyka. Podręcznik* (dalej: GiS) poproszono uczniów, by wskazali jedynie główną myśl zawartą we fragmencie wyżej wspomnianego tekstu Tischnera. W *Język polski 8. Podręcznik dla szkoły podstawowej* (dalej: OPERON) zaproponowano fragment *Wesela w Atomicach* Stanisława Mrożka, na podstawie którego uczniowie mają przeanalizować, z jakiego środowiska wywodzą się bohaterowie. Ćwiczenie osadzono w powiązaniu z pojęciami *stylizacji gwarowej* i *dialektyzmu*. W *Język polski. Bliżej słowa. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa. Klasa 8* (dalej: BS_ćw) wykorzystano z kolei fragment opowiadania *Babski wybór* Przerwy-Tetmajera do nauki tworzenia przypisów. W *Język polski. Między nami 8. Zeszyt ćwiczeń dla klasy ósmej szkoły podstawowej. Część 1* (dalej: GWO_ćw) uczniowie pracują z fragmentem książki Edwarda Redlińskiego *Awans*, wskazując nie tylko na elementy gwarowe, ale przede wszystkim na funkcję, jaką pełni gwara w analizowanym fragmencie. Najwięcej tekstów kultury, bo aż pięć, pojawia się w *Wyspy szczęśliwe. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej* (dalej: WS_ćw). Uczniowie mają do czynienia z tekstami z różnych rejestrów – utworem Ignacego Krasickiego *Człowiek i zdrowie*, fragmentami: piosenki Mezo *Ważne* z 2005 r., książki Kazimierza Kutza (z pochodzenia Ślązaka) *Piąta strona świata*, piosenki Alberta Harrisa *Nie masz cwaniaka nad Warszawiaka* oraz dwoma wierszykami Piotra Szatkowskiego w dialekcie mazurskim, tj. *Kokos i psiejok abo na świntygo feltina* oraz *Kura i kogut albo na św. Walentego*. Pierwsze dwa teksty powiązано z przekładem utworu literackiego na język mówiony i piosenki na język pisany, w pozostałych uczniowie poszukują cech gwarowych.

Oprócz tekstów autorów piszących z wykorzystaniem stylizacji językowej pojawiają się teksty tłumaczone z języka ogólnonarodowego na gwara. W GWO_ćw zaproponowano porównywanie fragmentów *Małego Księcia* w tłumaczeniu Jana Szwykowskiego z wersją w gwarze poznańskiej w tłumaczeniu Juliusza Kubla⁴ połączone z wypisywaniem sześciu wyrazów lub sformułowań, które różnią się od języka ogólnonarodowego, a w *Zamieńmy słowo. Język polski. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8* (dalej: ZS) przekładanie fragmentów *Małego Księcia* w gwarach na język ogólnonarodowy. W *Język polski 8. Nauka o języku dla klasy ósmej szkoły podstawowej. Część 2* (dalej: GWO_noj) uczniowie przekładają z kolei wiersze kaszubskich poetów – Hieronima Derdowskiego i Józefa Ceynowy – na język ogólnopolski. Z tekstami pisanymi gwara pracują też uczniowie w *NOWE Słowa na start! 7. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego* (dalej: NS_ćw), przekształcając ustnie na język ogólnonarodowy fragment tekstu Stanisława Ligonia *Ło dobrym wychowaniu – słówek pora* ze zbioru *Bery i bojki śląskie*. W tym przypadku pojawia się również sugestia o skorzystaniu z internetowego słownika śląskiego w razie pojawienia się trudności.

⁴ Na stronie tytułowej J. Kubel podaje, że jest to przekład na „gwarę wielkopolską”.

Nietypową propozycją w zakresie pracy z tekstem kultury jest przełożenie słów tzw. wyliczniki kaszubskiej na język ogólnopolski w *Język polski. Gramatyka i stylistyka. Zeszyt ćwiczeń* (dalej: GiS_ćw). ZS wykorzystuje tę samą piosenkę nie tylko do opracowania przez uczniów wersji ogólnopolskiej, ale też do praktyki głośnego czytania. Pokazuje to, że treści odnoszące się do stylizacji gwarowej sprzyjają pracy nad umiejętnością czytania tekstu gwarowego. W ZS zaproponowano ponadto uczniom przeczytanie dialogów z *Małego Księcia* zapisanego gwarą. Polecenie uzupełniono o krótką instrukcję nt. wymowy niektórych głosek w dialektach. W obu przypadkach tekstom nie towarzyszą jednak materiały dźwiękowe.

W przypadku podręczników niemieckich tylko w jednym wykorzystano tekst literacki w ramach ćwiczeń praktycznych. *Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch* (dalej: DB) to podręcznik, który podobnie jak podręczniki polskie, łączy zagadnienia literaturoznawcze z językoznawczymi. Przy okazji pracy z nowelą *Unterm Birnbaum* Theodora Fontane uczniowie zostają poinformowani, że Stary Jeschke mówi w *Plattdeutsch*, który jest dialektem języka dolnoniemieckiego. Ich zadaniem jest głośna lektura fragmentu wypowiedzi bohatera i ocena trudności posługiwania się dialektem. Wskazują również, dlaczego Jeschke posługuje się dialektem i jaki ma to wpływ na odbiór tekstu. Pojawienie się bohatera mówiącego gwarą jest okazją do wprowadzenia pojęć dotyczących dialektów i wskazania umownego kształtu granicy między *Mitteldeutsche* i *Niederdeutsche*. Uczniowie wyrażają też swoją opinię dotyczącą dialektu. Pracę z tekstem literackim poprzedza także *Sprachtraining* (część dotycząca pracy z językiem), kiedy uczniowie czytają spreparowany tekst wywiadu ze Starym Jeschke, akcentując wymowę gwarową. W dalszej kolejności tłumaczą wypowiedzi bohatera zapisane w dialekcie, zwracając szczególną uwagę na różne kolory liter odpowiadające różnicom w wymowie pomiędzy dialektem a wysokoniemieckim. Zapisują też regułę dotyczącą wyżej wspomnianych liter.

W przypadku polskich materiałów dydaktycznych widoczne jest duże zróżnicowanie wykorzystywanych tekstów literackich oraz opieranie całego rozdziału dotyczącego gwar i dialektów na nich. W dydaktyce niemieckiej teksty literackie są rzadko wykorzystywane.

Praca z fragmentem tekstu innego niż literacki

W *Wyspy szczęśliwe. Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej* (dalej: WS) oprócz wcześniej wspomnianego tekstu literackiego pojawia się wypowiedź publicystyczna – fragment wywiadu z Juliuszem Kublem dla „Głosu Wielkopolskiego”, który wskazuje na rolę kulturową nauczania o dialektach i gwarach oraz łączy je z szeroko pojętą edukacją regionalną. W przypadku GWO ćwiczenia praktyczne powiązано z tekstem popularnonaukowym – fragmentem książki Anny Cegieli i Andrzeja Markowskiego *Z polszczyzną za pan brat*, na podstawie którego uczniowie mieli wskazać różnice między gwarami a językiem ogólnopolskim.

Materiały ćwiczeniowe w języku polskim wykorzystujące tekst publicystyczny odnoszą się też do statusu językowego śląszczyzny. W GiS_ów uczniowie zostają poproszeni o zapoznanie się z wypowiedzią prof. Jana Miodka *Śląska ojczyzna polszczyzna* i wskazanie głównej myśli poszczególnych akapitów. Z kolei w ZS pojawia się fragment wypowiedzi Grzegorza Kulika o pracy nad śląskim wydaniem *Małego Księcia*, a uczniowie mają dokonać tłumaczenia oraz wskazać aforyzmy. W drugim materiale z serii – *Zamieńmy słowo. Język polski. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa. Klasa 8* (dalej: ZS_ów) – zaproponowano natomiast dwa ćwiczenia, które wymagają tłumaczenia krótkich form ze śląskiego na język ogólnopolski (życzenia, tytuły filmów). Te zadania mogą być przyczynkiem do rozmowy o statusie językowym śląskiego, która toczy się wśród badaczy języka.

W przypadku podręczników niemieckich tylko jednokrotnie pojawia się wykorzystanie tekstu popularnonaukowego w zakresie pracy z tekstem. W *deutsch ideen 7. Baden-Württemberg* (dalej: DI) uczniowie zapoznają się ze stronicową wzmianką nt. centrum badań dialektologicznych w Tübingen. Tekst przybliża sposób funkcjonowania *Sprachatlasses für Baden-Württemberg* oraz pracę dialektologów nad pozyskiwaniem leksyki w czasie badań terenowych. Obszerny akapit poświęcono także konieczności digitalizacji materiałów dźwiękowych oraz dotychczasowym sukcesom gromadzenia materiału, które były możliwe dzięki dofinansowaniu *Förderverein Schwäbischer Dialekt* (organizacji promującej opiekę nad dialektem szwabskim, jego ochronę i badanie). Uczniowie wyjaśniają różnicę między dialektem a językiem standardowym; wskazują, jak przebiega tworzenie cyfrowego atlasu językowego, wypisują z tekstu różne leksemy odnoszące się do *Weinachtsgebäck* i *Löwenzahn*; podejmują próbę wywiadu wokół tematu *Speisen und Getränke*.

Nietypowe ćwiczenia związane z pracą z tekstem pojawiają się w dwóch wydaniach *Deutsch kompetent 8* (z 2014 i 2018 roku; dalej: DK_2014/ DK_2018/ DK_2021 zależnie od roku wydania): uczniowie zapoznają się z żartami dialektalnymi, które często dotyczą nieporozumień komunikacyjnych. W pierwszej kolejności zostają poproszeni o uzasadnienie, dlaczego takie żarty prowadzą do niezrozumienia, i ocenienie użycia dialektu w przedstawionej sytuacji komunikacyjnej. Następnie zapoznają się z różnymi wariantami tego samego żartu i wyjaśniają, dlaczego istnieje kilka wariantów dowcipu w różnych dialektach.

Zarówno w dydaktyce polskiej, jak i niemieckiej wykorzystanie tekstów innych niż literackie jest dość rzadkie. W Polsce są to przykłady odnoszące się do osadzenia tematyki dialektologicznej w dyskursie popularnonaukowym. W Niemczech jest to natomiast okazja do przywołania badań naukowych skupionych na zróżnicowaniu dialektalnym.

Praca z preparowanym tekstem w gwarze

W podręcznikach polskich praca z preparowanym tekstem w gwarze najczęściej pojawia się w kontekście leksyki gwarowej. W NS_ów uczniowie tłumaczą na język ogólnonarodowy wypowiedzi w dialekcie mazowieckim, małopolskim i wiel-

kopolskim oraz wskazują różnice między językiem ogólnym a podaną wypowiedzią. Z kolei w ZS_ów identyfikują region pochodzenia dzieci na podstawie ich wypowiedzi zawierających wyrazy charakterystyczne dla konkretnych dialektów/gwar.

W podręcznikach niemieckich ćwiczenia zakładające pracę z tekstem najczęściej posiłkują się preparowanymi tekstami w gwarze. W *P.A.U.L. D. 8. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch* (dalej: PAULD_2014/PAULD_2021 zależnie od roku wydania) uczniowie konfrontują się z fragmentem wiadomości z gazety w północnych Niemczech, który został zapisany w lokalnej gwarze. W pierwszej kolejności po kilkukrotnej lekturze mają wyjaśnić, czego dotyczy wiadomość, w drugiej zaś – przygotować tłumaczenie. Przy tłumaczeniu mają również zastanowić się, gdzie pomocny okaże się język angielski. W obu wydaniach *D.U. Deutschunterricht 7* (dalej: DU_2016/DU_2017 zależnie od roku wydania) uczniowie wskazują na różnice między wypowiedziami osób posługujących się różnymi dialektami podczas wspólnego spotkania przy ognisku. Jest to ćwiczenie wstępne, na podstawie którego zostają wprowadzone pojęcia *Dialekt, Mundart, regionale Variante, Standardsprache, Umgangssprache*. Wypowiedzi uczniów zawierają elementy gwarowe. Preparowane fragmenty w gwarze pojawiają się też przy okazji przekształcania tekstu gwarowego na język potoczny i standardowy.

W DB uczniowie pracują z wypowiedziami czterech osób. Przedmiotem ich zainteresowania nie są różne dialekty, ale odmiany języka (*Standardsprache, Altagsprache, Jugendsprache, Dialekte (Mundarten)*). Uczniowie przyporządkowują wypowiedź do odmiany; wskazują te, którymi sami się posługują; identyfikują sytuacje użycia poszczególnych odmian. Wprowadzeniu do tego zagadnienia towarzyszy też dyskusja wokół wyżej wymienionych kwestii.

W *Deutschzeit 7. Lese- und Sprachbuch* (dalej: DZ) uczestnicy zajęć pracują natomiast z fragmentem tekstu zatytułowanym *Die „Zweite Lautverschiebung“ nach Sabine Kaufmann*, który skupia się wokół zjawisk językowych zachodzących w języku niemieckim decydujących o różnorodności dialektalnej południa i północy Niemiec. Zadaniem uczniów jest wyjaśnienie pojęcia „*Zweite Lautverschiebung*” (druga przesuwka spółgłoskowa) i dopasowania wyrazów z listy do języka górnoniemieckiego i dolnoniemieckiego wraz z uzasadnieniem.

Praca z tekstami preparowanymi odwzorowującymi żywą mowę dominuje w materiałach niemieckich, w polskich jest niemal nieobecna – pojawia się dwukrotnie.

Ćwiczenia praktyczne z wykorzystaniem map językowych

W polskich podręcznikach mapy językowe najczęściej są powiązane z częścią teoretyczną. Tylko w dwóch materiałach (ZS_ów i GWO_noj) mapa dialektów funkcjonuje jako część zadania praktycznego. W obu przypadkach uczniowie zostali poproszeni o uzupełnienie nazw dialektów. W GWO_noj zadanie rozbudowano o wpisanie w odpowiednich miejscach na mapie regionalnych nazw ziemniaków, „wiedząc, że na Podhalu mówi się na nie *grule*, w Wielkopolsce – *pyry*, na Pomorzu – *bulwy*, a na Śląsku – *knule*” (GWO_noj, 80).

Dla podręczników niemieckich typowe są ćwiczenia z wykorzystaniem map językowych. W przypadku DK_2014, DK_2018, DK_2021 uczniowie opisują mapę z podziałem dialektów. Wskazują jednak nie nazwę dialektu, ale kraj związkowy, w którym mówi się w danym dialekcie. Przy tym ćwiczeniu korzystają również z atlasów. W porównaniu z podręcznikami polskimi mapa nie służy jedynie ilustracji zasięgu dialektów, ale jest też wykorzystywana w celach praktycznych – wiąże się ją w DK_2014, DK_2018, DK_2021 z ćwiczeniami fonetycznymi, które zwracają uwagę uczniów na izoglosy *maken/machen Appel/Apfel*. Ponadto uczniowie zostają poproszeni o porównanie wymowy słów *machen, ich, das, Dorf, Pfund, Apfel* na trzech obszarach dialektalnych i wskazanie dźwięków, które różnią się w każdym przypadku. W dalszej kolejności mają zapoznać się ze zdaniami zapisanymi w dialektach – wyjaśnić ich znaczenie oraz przypisać do odpowiedniego obszaru dialektalnego (*Dialektlandschaft*), posiłkując się mapą.

Mapa dialektalna jest także wykorzystywana do uzupełnienia tabeli z leksemami w *Hochdeutsch, Niederdeutsch, Englisch* i *Niederländisch*. W przypadku DU_2016 i DU_2017 pracę z mapą połączono z tworzeniem wypowiedzi pisemnej (pocztówka z relacją z wakacyjnego zbioru ziemniaków przez dzieci używające różnych dialektów). W DE wykorzystano mapę dialektalną z *Atlas zur deutschen Altagsprache* z leksemami określającymi *abgelegenes Dorf* (oddalona wieś) i *bequeme Hausschuhe* (wygodne buty domowe), a uczniowie pracują w dwóch zadaniach. W pierwszym porównują dwie mapy, by wskazać regiony językowe na podstawie obszarów występowania dialektalnych leksemów. W drugim konfrontują mapy z podręcznika z obszarami dialektalnymi języka niemieckiego i rysują mapę dialektalną w zeszytach.

W PAULD_2014 i PAULD_2021 uczniowie pracują z mapą przedstawiającą dialektalny podział języka niemieckiego. W zadaniu skupiają się na opisie mapy, jednak w porównaniu z DK_2014, DK_2018 i DK_2021 uwzględniono jedynie grupę dialektów języka dolnoniemieckiego. Dopiero przy drugiej z map w PAULD_2014 i PAULD_2021, która obejmuje występowanie leksemu *auf* na dawnym niemieckim obszarze językowym, uczniowie zostają poproszeni o wskazanie różnic i podobieństw w wymowie i pisowni między wszystkimi dialektami. W DZ rysują w zeszycie mapę Niemiec z regionalnymi nazwami wybranego słowa (*Bonbon, Bratkartoffel, Brotchen, Frikadelle, Johannisbeere*).

Zadania, w których wykorzystuje się mapy w niemieckich materiałach, są bardziej rozbudowane – nie polegają jedynie, jak w podręcznikach polskich, na wskazywaniu nazw dialektów.

Praca ze słownikami gwarowymi

W podręcznikach polskich wiele spośród ćwiczeń odnoszących się do leksyki zakłada pracę ze słownikami papierowymi lub internetowymi. W BS w części praktycznej uczniowie mają skorzystać z internetowych słowników gwarowych, wyszukując znaczenia słów z gwary (np. *baca, siklawa, sklep, gruba*) lub identyfikując przynależność dialektalną wyrazów (np. *pyrki, pantówki*). Natomiast w ZS wyszukują w słowniku gwarowym wielkopolskie, śląskie i podhalańskie odpowied-

niki wybranych słów tematycznie powiązanych z lekturą obowiązkową, *Małym Księciem*. Pracę ze słownikami gwar polskich proponuje się również przy okazji ćwiczeń leksykalnych w MS, w których uczniowie wyjaśniają znaczenie leksemów gwarowych, wyszukują jak najwięcej gwarowych odpowiedników wyrazów ogólnopolskich lub identyfikują słowa jako przynależne do konkretnego dialektu w zależności od cech fonetycznych. W wybranych podręcznikach funkcjonują też zadania z wykorzystaniem tabeli do uzupełnienia określonymi leksemami. W *Język polski 8. Zeszyt ćwiczeń dla szkoły podstawowej* (dalej: OPERON_ćw) pojawia się zaś wybór leksemów z *Małego słownika kociewskiego* Marii Pająkowskiej-Kensik, na podstawie którego uczniowie mają przygotować podobny mały słownik ich regionu.

W podręcznikach niemieckich pracę ze słownikami wykorzystuje się przy okazji ćwiczeń odnoszących się do relacji dialekt – język ogólny. Przy wskazywaniu różnic między dialektami a językiem wysokoniemieckim w DK_2014 i DK_2018 wykorzystuje się leksem *grinsen*, który posiada różne znaczenie w języku wysokoniemieckim i saksońskim. Uczniowie, na podstawie słowników, mają sparafrazować określenie w dialekcie saksońskim i wskazać, w jaki sposób można uniknąć nieporozumień wynikających z pozornego podobieństwa słów.

W polskiej dydaktyce ćwiczenia z wykorzystaniem słowników gwarowych są traktowane jako element pracy ze źródłami, takimi jak słowniki ogólne, frazeologiczne czy ortograficzne.

Ćwiczenia teoretyczne odnoszące się do fonetyki i fleksji dialektalnej

W zakresie ćwiczeń teoretycznych możemy uwzględnić dwa typy zadań – sprawdzające rozumienie pojęć i zakładające praktyczne ich wykorzystanie w odniesieniu do opisywanych zjawisk językowych.

Pierwszy typ pojawia się w trzech materiałach: BS_ćw, *Język polski. Zeszyt ćwiczeń dla klasy ósmej szkoły podstawowej* (dalej: MAC_ćw) i ZS. W BS_ćw uczniowie wyjaśniają pojęcia *gwary* i *mazurzenia*. Z kolei w MAC_ćw łączą pojęcia *język narodowy*, *odmiana ogólna kulturalna*, *odmiany środowiskowe*, *odmiany regionalne*, *odmiana pisana*, *odmiany zawodowe*, *odmiana mówiona* z ich objaśnieniami. W ZS poproszono uczniów o uzupełnienie zdania *Regionalizmy to wyrazy charakterystyczne dla języka...* jedną z zaproponowanych odpowiedzi jako możliwości sprawdzenia umiejętności ćwiczonych w całym rozdziale.

Drugi typ ćwiczeń pojawia się zaś w BS, GWO_noj, OPERON_ćw. Uczniowie omawiają zjawiska fonetyczne (np. *mazurzenie*) na wybranych przykładach oraz przedstawiają cechy fonetyczne gwary używanej w regionie ich pochodzenia. W GWO_noj z kolei zaproponowano zadania z zapisywaniem wyrazów gwarowych w brzmieniu ogólnopolskim i wskazywaniem głosek, w których wymowie zachodzą różnice między dialektami a językiem ogólnym oraz zadanie z rebusami gwarowymi. Druga z propozycji GWO_noj zakłada rozwiązywanie rebusów z gwarowymi formami czasowników i zapisywanie ich w formie ogólnopolskiej.

Ćwiczenia w polskich materiałach dydaktycznych niekiedy powiązane z fleksją (w BS: wskazywanie końcówek fleksyjnych różnych od ogólnopolskich, przedstawianie cech fleksyjnych gwary używanej w regionie pochodzenia). Ciekawym ćwic-

czaniem praktycznym jest też ustalenie, jakie zjawiska językowe (fleksyjne i fonetyczne) wystąpiły w słowach pochodzących z różnych gwar zaproponowane w BS_ów (m.in. *mazurzenie*, *wymowa dodatkowego ł przed o na początku wyrazu*, *poprzedzanie samogłosek na początku wyrazu głośką j*).

Ćwiczenia z zakresu fonetyki i fleksji zarówno w polskich, jak i niemieckich podręcznikach i zeszytach ćwiczeń polegają na analizie preparowanych lub autentycznych, nie są jednak uzupełnione o materiały dźwiękowe. Możliwość zapoznania się z „żywą mową” i pracy z nagraniami jest więc zależna od inicjatywy nauczyciela.

Ćwiczenia związane z różnicami pomiędzy dialektami

Ćwiczenia skupione na różnicach pomiędzy dialektami są typowe dla podręczników niemieckich. Wiążą się przede wszystkim z tłumaczeniem tekstów preparowanych. Obszerne ćwiczenie dotyczące różnic między dialektami zaproponowano w DK_2021. Uczniów poproszono o przetłumaczenie różnych dialektalnie tekstów sześciu pocztówek, nazwanie dialektów i wymienienie ich cech szczególnych. Zadanie to zostało również połączone z tworzeniem wypowiedzi oraz wskazywaniem sytuacji komunikacyjnych, kiedy uczniowie wolą posługiwać się dialektem. Również w DK_2014 wśród ćwiczeń leksykalnych pojawiają się zadania wymagające od uczniów tłumaczenia leksemów dialektalnych na ich odpowiedniki w języku wysokoniemieckim (m.in. *Plättglocke (sächsisch)*, *Hasenkuh (thüringisch)*). Dla ułatwienia wskazano, z jakiego dialektu pochodzą leksemy gwarowe. Natomiast w DE uczniowie wskazują na różnicę pomiędzy wypowiedziami w dialektach i wymieniają cechy tylko tego dialektu, z którym spotykają się w swoim regionie.

W DB mamy do czynienia z nietypowym zadaniem dotyczącym różnic pomiędzy dialektami. Podobnie jak w części teoretycznej PAULD_2014 i PAULD_2021 uwaga uczniów zostaje skierowana na podobieństwo do języka angielskiego – uczestnicy zajęć mają wskazać, w których słowach dostrzegają podobieństwo do tego języka i zapisać swoje wyniki w zeszycie.

Zadania odwołujące się do kontekstu użycia gwary często towarzyszą poleceniom odnoszącym się do różnic dialektalnych. Takie ćwiczenie zaproponowano w DU_2016 i DU_2017. Uczniowie mają zaklasyfikować okoliczności komunikacji ustnej (w szkole, u przyjaciół, na zakupach, u lekarza, na urlopie) do użycia konkretnej odmiany językowej i uzasadnić swoje zdanie. Ten typ zadania pojawia się również w polskich podręcznikach

Wśród ćwiczeń powiązanych z regionem można wyodrębnić też zadania leksykalne skupione wokół regionalizmów, które wykorzystują materiał graficzny. Są one bardzo popularne w polskich podręcznikach. W *NOWE Słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej* (dalej: NS) uczniowie podpisują ilustracje wyrazami używanymi w określonych regionach Polski, tj. *laczki*, *ostrężyny*, *pyry*, w razie trudności korzystając z dostępnych źródeł. Podobne zadanie zaproponowano w GWO_noj. W materiałach niemieckich wykorzystanie elementów graficznych zastosowano w DK_2014 – uczniowie

tworzą słowa dialektalne oparte na kolorowych kartach memory, łącząc początek i koniec leksemu oznaczonego tym samym kolorem. W DK_2018 zmodyfikowano to ćwiczenie – uczniowie wskazują odpowiednik ogólnoniemiecki i obszar użycia.

W niemieckich podręcznikach dominują więc ćwiczenia odnoszące się do różnic między dialektami, natomiast w polskich podręcznikach zdecydowano się w tej kwestii na odwołanie wyłącznie do regionalizmów.

Ćwiczenia odnoszące się do lokalnej kultury

Wśród ćwiczeń wykorzystujących kontekst kulturowy niezwykle popularne w podręcznikach polskich i niemieckich są zadania odnoszące się do kulinariów. W GWO_noj uczniowie wskazują wyrazy o ograniczonym zasięgu terytorialnym na przykładzie menu z daniami z różnych regionów, a w kolejnym ćwiczeniu uzupełniają mapę o regionalne nazwy ziemniaków; w ZS podpisują ilustracje określeniami z listy zakupów, przyporządkowują regionalne nazwy do warzyw i owoców ze zdjęć i uzupełniają tabelę z regionalnymi potrawami na podstawie tekstu z bloga kulinarnego. W DI uczniowie pracują ze słownictwem szwabskim dotyczącym pola tematycznego *Speisen und Getränke* (jedzenie i picie). W pierwszej kolejności podejmują próbę wskazania odpowiedników ogólnoniemieckich, następnie – pytają swoich bliskich, czy znają wskazane w podręczniku słowa. Dopiero w trzecim kroku przystępują do zasadniczego zadania – tłumaczenia powyższych wyrażen na standardowy niemiecki. Natomiast w DZ uczniowie w pierwszej kolejności uzupełniają tabelę z regionalnymi nazwami *Kartoffelpuffer* (placki ziemniaczane) i *Topfkuchen* (babka) – przyporządkowują wyrazy do odpowiedniej części tabeli z listy 19 określeń dialektalnych. W dalszej kolejności wyszukują w dostępnych źródłach różne nazwy na *Bonbon* (cukierki), *Bratkartoffel* (pieczone ziemniaki), *Brotchen* (bułki), *Frikadelle* (klopsiki), *Johannisbeere* (czarna porzeczka).

W DZ zadanie łączy tematykę kulinarną z pracą z tekstem. Uczniowie zapoznają się z przepisem na tradycyjną potrawę regionalną *Rievkoche* ze strony internetowej poświęconej celtyckiemu karnawałowi (przepis z Nadrenii). W pierwszej kolejności zostają poproszeni o jego głośną lekturę, po czym tłumaczą go na język wysokoniemiecki. Dyskutują także o powodach zapisania przepisu w lokalnym dialekcie. Ostatnim ogniwem pracy z tekstem przepisu jest tworzenie książki kucharskiej z regionalnymi przepisami z obszaru Niemiec, z którego pochodzą.

W podręcznikach polskich i niemieckich dominuje tematyka regionalnej kuchni, jednak w niektórych materiałach pojawiają się również zadania odnoszące się do regionalnych tradycji. W GWO_noj uczniowie wyjaśniają znaczenia elementów stroju kaszubskiego, a w BS_ćw – identyfikują nazwy różnych strojów regionalnych.

Ćwiczenia związane z wyrażaniem opinii

Ćwiczenia praktyczne mają też charakter opiniotwórczy i mogą stanowić podstawę do rozmów na forum klasy. W propozycji GWO uczniowie mają podzielić się swoimi doświadczeniami z dialektami i gwarami; w podręczniku *Język polski. Pod-*

ręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej. Część 1 (dalej: MAC) wypowiedzieć się, czy upowszechnienie się środków masowego przekazu sprawi, że terytorialne odmiany języka całkiem zanikną; w NS przeprowadzić dyskusję pt. *Czy gwary i dialekty są wciąż żywe i czy warto dbać o ich zachowanie?*; w OPERON opowiedzieć o tym, jakimi odmianami języka polskiego posługują się uczniowie w zależności od sytuacji i miejsca; w *Myśli i słowa. Język polski. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8* (dalej: MS), czy należy kultywować terytorialne odmiany języka; w ZS, *z jakich powodów język Polaków w różnych regionach kraju ma odmienne od ogólnopolskich formy i słownictwo?* (uczniowie oprócz wyrażenia opinii mają wymienić kilka czynników, które wpłynęły na powstanie regionalnych odmian polszczyzny) oraz *czy należy kultywować odmianę polszczyzny występującą na danym terenie, czy raczej dążyć do tego, aby wszyscy Polacy posługiwali się takim samym językiem*. W OPERON_ów uczniowie mają wskazać, czy zgadzają się ze stwierdzeniem Pająkowskiej-Kensik, że *Gwary polskie są żywym „rezerwatem” językowym, więc warto się o nie troszczyć i je poznawać*.

W polskich materiałach zaproponowano także ćwiczenia, które dotyczą eliminacji dialektyzmów z języka na rzecz użycia odmiany ogólnopolskiej (m.in. w MAC_ów zaproponowano ćwiczenie, w którym uczniowie mają wypowiedzieć się, *na co można narazić się, używając kolokwializmów i dialektyzmów w kontaktach oficjalnych*). W podręczniku MAC uczniowie mają też, wykorzystując dostępne źródła informacji, dowiedzieć się, *jak użytkownicy niektórych polskich dialektów dbają o to, aby ich mowa nie została zapomniana* (MAC: 139). Nietypową formę wyrażenia opinii zaproponowano w ZS – uczniowie mają wybrać z podanych fragmentów *Małego Księcia* regionalizm, który najbardziej ich zaskoczył, zastanowił bądź przypadł do gustu, i stworzyć jego prezentację graficzną.

Ćwiczenia w niemieckich materiałach dydaktycznych związane z wyrażaniem opinii odnoszą się, podobnie jak w podręcznikach polskich, do kwestii pielęgnowania dialektów. W DU_2016 i DU_2017 uczniowie zostają poproszeni o wymienienie celów kultywowania gwar na lekcjach i w kołach zainteresowań. Mają również wskazać, jak można dbać o dialekty i gwary w szkole, oraz przygotować dyskusję w grupie nt. sensu tego typu projektów szkolnych.

Oprócz kwestii pielęgnowania dialektów w DK_2014 i DK_2021 pojawia się odniesienie do sposobu odbioru leksemów w dialektach (np. DK_2014: *Klingt Gitspämmel netter als Geizhals?* [Czy *Gitspämmel* brzmi ładniej niż *Geizhals* [sknera, skąpiec]?]). W DK_2018 dodatkowo pojawia się pytanie o to, które zdanie wydaje się uczniom bardziej wyraziste.

W DK_2014 występuje zaś część *Unterschiedliche Bewertungen von Dialekten verstehen* (rozumienie różnych ocen dialektów), w której uczniowie zapoznają się z wypowiedziami badacza języka na aktualne pytania dotyczące saksońskiego jako najmniej lubianego dialektu. Uczniowie mają okazję przeczytać o historii tego dialektu, stereotypach dotyczących Nadreńczyków, wpływie uprzedzeń do Sasów na odbiór saksońskiego oraz kwestii niskiej popularności tego dialektu przez duże podobieństwo do wysokoniemieckiego. Pytania do tekstu są z jednej strony skoncentrowane na rozumieniu tekstu, z drugiej – wymagają od uczniów

wyrażania opinii (wskazanie zalet dialektów w odniesieniu do wysokoniemieckiego; sytuacje komunikacyjne, w których uczniowie wolą używać dialektów, sposoby zachowania dialektów). Ciekawą propozycją jest namysł nad tym, czy lekcje niemieckiego powinny być prowadzone bez użycia dialektów.

W DK_2021 przyczynkiem do rozmowy nt. dialektów na forum klasy może być z kolei polecenie *Besprecht, welche Vorteile es haben kann, auch als junger Mensch den Dialekt seiner Heimat zu sprechen* [Omówcie, jakie korzyści może przynieść mówienie dialektem swojego regionu ojczystego, nawet będąc młodym człowiekiem], zgodnie z którym uczniowie mają porozmawiać o zaletach posługiwania się dialektem „swojej małej ojczyzny” już w młodym wieku. W PAULD_2014 i PAULD_2021 obszernie ćwiczenie poświęcono rozmowie na forum o dialektach. Uczniowie zostają poproszeni o to, by zapytać rodziców lub dziadków, czy mówią w dialekcie lub rozumieją dialekt swojego regionu. W dalszej części uczestnicy zajęć mają określić przyczyny, dla których coraz mniej osób posługuje się gwarami (w PAULD_2014: m.in. w kontekście różnych mass mediów, w PAULD_2021 z wykorzystaniem Internetu). Uczniowie mają też sprawdzić w Internecie, jakie instytucje są zaangażowane w zachowanie dialektów. To polecenie wydaje się szczególnie ciekawe - uczniowie mogą skonfrontować swoje teoretyczne rozważania z codzienną praktyką kultuwowania dialektów i gwar.

W PAULD_2014 i PAULD_2021 pojawia się również w dwóch różnych ćwiczeniach odniesienie do wiadomości w Plattdeutsch nadawanych w Radio Bremen. Uczniowie mają zastanowić się nad celem tych działań. W PAULD_2021 zwrócono uwagę na przeciwników istnienia dialektów. W DZ uczniowie rozpoczynają zajęcia dotyczące gwar i dialektów od pytań o charakterze otwartym sprzyjających wyrażaniu opinii tj. *Sprecht ihr selbst einen Dialekt oder kennt ihr Wörter aus Dialekten? Nennt Beispiele* (Czy sam mówisz dialektem lub znasz słowa dialektalne? Podaj przykłady), *In welchen Situationen sprecht ihr Dialekt oder würdet ihr Dialekt sprechen und in welchen eher nicht?* (W jakich sytuacjach mówisz lub mówić dialektem, a w jakich nie?).

Bogactwo ćwiczeń dotyczących wyrażania opinii jest wyraźnie widocznie w materiałach niemieckojęzycznych. W dydaktyce polskiej zdecydowano się natomiast na ćwiczenia, które sprzyjają rozmowie i dyskusji. Wymagają one od nauczyciela kompetencji językoznawczych i dużego wyczucia, by nie doprowadzić do stereotypizacji gwar.

Ćwiczenia w tworzeniu wypowiedzi pisemnej

W ramach tworzenia wypowiedzi pisemnej uczniowie zostają poproszeni o napisanie: reklamy potrawy z ich regionu, która szczególnie im smakuje (BS), opowiadania w gwarze pt. *Oliwa sprawiedliwa, zawsze na wierzch wypływa* (BS), krótkiej relacji ze spotkania towarzyskiego, ciekawego wydarzenia w okolicy itp., z wykorzystaniem stylizacji językowej i dialektyzmów lub regionalizmów właściwych dla regionu, w którym mieszkają (OPERON). Ćwiczenia odnoszące się do pisania pojawiają się tylko w podręcznikach polskich i są związane z kształtowa-

nymi umiejętnościami tworzenia krótkich i dłuższych form wypowiedzi w szkole podstawowej.

Forma dydaktyczna ćwiczeń: Praca w parach lub grupach

Tematyka dialektów i gwar sprzyja wdrożeniu pracy w grupach, co zaproponowano w MAC (prowadzenie badań nad językiem osób z otoczenia uczniów i prezentacja materiału wraz z instrukcją – tzw. planem badania języka) i OPERON (formułowanie wniosków dotyczących nieoficjalnych odmian języka polskiego używanych w otoczeniu). Forma projektu pozaszkolnego pojawia się też w podręczniku ZS – uczniowie mają stworzyć uporządkowany tematycznie i alfabetycznie spis wyrazów charakterystycznych dla regionu, w którym mieszkają, i zaprezentować wyniki pracy na forum klasy/szkoły. W podręcznikach niemieckich funkcjonuje sporo zadań zakładających dyskusję, a wśród ćwiczeń leksykalnych w DI pojawia się też propozycja przeprowadzenia quizu z koleżanką lub kolegą na temat słów w ich ojczystym dialekcie lub ojczystym języku.

Wnioski

Z uwagi na łączenie nauczania o dialektach i gwarach ze stylizacją językową polskie podręczniki czasami prezentują wyłącznie ćwiczenia skupione wokół tekstów literackich. Są to najczęściej proste zadania leksykalne lub skłaniające do wyrażenia opinii. Moim zdaniem istotne byłoby uzupełnienie materiałów polskojęzycznych skupionych wokół literatury o dodatkowe zadania, które pozwoliłyby uczniom z większą uwagą pochylić się nad tematyką dialektalną oraz rozszerzyłyby spectrum przykładów leksemów gwarowych.

Ćwiczenia praktyczne w podręcznikach polskich i niemieckich, mimo pracy z tekstami stylizowanymi na gwarę lub spreparowanymi, nie są uzupełnione o materiały dźwiękowe. Uczniowie zapoznają się jedynie z formą pisaną, co w przypadku tematyki gwar i dialektów stanowi ograniczenie, zwłaszcza w kwestii odmiennej od ogólnej fonetyki czy intonacji.

Niezwykle cenne dla popularyzacji dialektologii polskiej jest ćwiczenie w DI, w którym wykorzystano opis pracy nad projektami z centrum badań dialektologicznych w Tübingen. Przy okazji przybliżania sposobu gromadzenia leksemów pojawiła się wzmianka o finansowaniu dialektologicznych projektów naukowych. Jak już wskazywałam, w polskich podręcznikach dialektologia jest najczęściej omawiana w kontekście stylizacji językowej. Nie dziwi to, gdyż szkolne kształcenie polonistyczne w dużej mierze skupia się wokół literatury. W najnowszej aktualizacji podstawy programowej dla szkoły podstawowej dialektologia została jednak zupełnie wyeliminowana. Ponadto w Polsce dla podmiotów finansujących badania naukowe jest to dziedzina zbyt mało umiędzynarodowiona, zbyt często sięgająca do doświadczeń naukowych naszych wschodnich sąsiadów, ponadto zamknięta tylko na konkretny region. W dialektologii niemieckiej mnogość projektów regionalnych pokazuje jednak, że droga do umiędzynarodawiania dialektologii wiedzie przez finansowanie działań lokalnych, które pozwalają na tworzenie narzędzi, dzięki którym badania dialektologiczne mogą być szerzej zakrojone.

Z perspektywy ekolingwistycznej warto podkreślić, że ochrona językowej bioróżnorodności wymaga systemowych nakładów, a opisane finansowanie lokalnych projektów, widoczne w przykładzie z Tübingen, to w istocie inwestycja w żywotność „ekosystemu” mowy regionalnej.

Podsumowując, zaletą polskojęzycznych materiałów jest różnorodność zadań odnoszących się do leksyki, fonetyki, fleksji i słowotwórstwa gwarowego. Rozszerzenie zestawów ćwiczeniowych o interesujące zadania z podręczników niemieckich pozwoliłoby na zwiększenie zainteresowania uczniów dialektologią i umożliwiło pracę z realnymi, a nie tylko spreparowanymi materiałami. W dydaktyce polonistycznej widoczna jest niestety tendencja do spływania nauczania o dialektach i gwarach, do zwrócenia się ku gwarze podhalańskiej, kaszubszczyźnie i śląszczyźnie. Prowadzi to do faworyzowania przez system edukacyjny tylko wybranych regionów. Uzupełnienie źródeł o faktyczne prace dialektologów z różnych regionów pozwoliłoby nie tylko na przybliżenie współczesnych badań dialektologicznych, ale też otworzyło nauczanie o dialektach i gwarach na wykorzystanie bardzo zróżnicowanych materiałów profesjonalnych. Postulowane otwarcie na autentyczne materiały badawcze pozwoliłoby ponadto uczniom spojrzeć na dialekty jako żywe, dynamiczne systemy, a nie jedynie jako skansenowe ciekawostki poddane procesowi muzealnej archiwizacji.

Źródła

Podręczniki polskie

- BS -Horwath Ewa, Kiełb Grażyna, 2022, *Język polski. Bliżej słowa. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8*, wyd. V, Warszawa, s. 239-241.
- BS_ćw - Horwath Ewa, 2021, *Język polski. Bliżej słowa. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa. Klasa 8*, wyd. IV, Warszawa, s. 104-106.
- GiS - Czarniecka-Rodzik Zofia, 2022, *Język polski. Gramatyka i stylistyka. Podręcznik*, wyd. V, Warszawa, s. 44-47.
- GiS_ćw - Czarniecka-Rodzik Zofia, 2020, *Język polski. Gramatyka i stylistyka. Zeszyt ćwiczeń*, wyd. III, Warszawa, s. 76-82.
- GWO - Łuczak Agnieszka, Prylińska Ewa, Krzemieniewska-Kleban Kamila, Suchowierska Agnieszka, 2018, *Język polski. Między nami 8. Podręcznik*, Gdańsk, s. 90-91.
- GWO_ćw - Łuczak Agnieszka, Prylińska Ewa, 2020, *Język polski. Między nami 8. Zeszyt ćwiczeń dla klasy ósmej szkoły podstawowej. Część 1*, wyd. III, Gdańsk, s. 73-76.
- GWO_noj - Borys Piotr, Fischer Beata, Hajduk Małgorzata, Halasz Anna, 2022, *Język polski 8. Nauka o języku dla klasy ósmej szkoły podstawowej. Część 2*, wyd. V, Gdańsk, s. 79-84.
- MAC - Zbróg Piotr, 2021, *Język polski. Podręcznik dla klasy ósmej szkoły podstawowej. Część 1*, Kielce, s. 135-139.
- MAC_ćw - Zbróg Piotr, 2021, *Język polski. Zeszyt ćwiczeń dla klasy ósmej szkoły podstawowej*, Kielce, s. 28-31.

- MS – Nowak Ewa, Gawęł Joanna, 2020, *Myśli i słowa. Język polski. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8*, wyd. II, Warszawa, s. 277-278.
- NS – Kościerzyńska Joanna, Ginter Joanna, Łęk Katarzyna, Bielawska Natalia, Kostrzewa Joanna, Krzemińska Joanna, 2020, *NOWE Słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Warszawa, s. 336-337.
- NS_ćw – Kuchta Joanna, Kościerzyńska Joanna, Ginter Małgorzata, Łęk Katarzyna, 2023, *NOWE Słowa na start! 7. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego*, Warszawa, 65-68.
- OPERON – Klimczak Barbara, Tomińska Elżbieta, Zawisza-Chlebowska Teresa, 2020, *Język polski 8. Podręcznik dla szkoły podstawowej*, Gdynia, s. 147-149.
- OPERON_ćw – Brózdowska Elżbieta, 2020, *Język polski 8. Zeszyt ćwiczeń dla szkoły podstawowej*, Gdynia.
- WS – Jarosz-Mazurek Agnieszka, Żbikowska Dorota, Kulesza Grażyna, Kulesza Jacek, 2020, *Wyspy szczęśliwe. Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wrocław, s. 232-233.
- WS_ćw – Jarosz-Mazurek Agnieszka, Żbikowska Dorota, Kulesza Grażyna, Kulesza Jacek, 2020, *Wyspy szczęśliwe. Zeszyt ćwiczeń do języka polskiego dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Wrocław, s. 8-11.
- ZS – Karolczyk-Kozyra Agata, Krajewska Magdalena, Kujawa-Weinke Dorota, Sieńczak Agata, 2024, *Zamieńmy słowo. Język polski. Podręcznik. Szkoła podstawowa. Klasa 8*, Warszawa, s. 182-183.
- ZS_ćw – Kukla-Guzgan Katarzyna, 2024, *Zamieńmy słowo. Język polski. Zeszyt ćwiczeń. Szkoła podstawowa. Klasa 8*, Warszawa, s. 82-87.

Podręczniki niemieckie

- DB – Wagener Andrea (Hrsg.), 2021, *Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch*, Berlin.
- DI – Hümmer-Fuhr Mareike, Müller Angela, Reck Alexander, Reed Nicole, Richter Gerda, Rudel Thomas, Zander Torsten, 2017, *deutsch ideen 7. Baden-Württemberg*, Braunschweig, s. 274-275.
- DK_2021 – Blatt Martina, Henniger Heike, Zdrallek Andreas (Hrsg.), 2021, *deutsch kompetent 8*. Stuttgart, s. 196-197.
- DK_2014 – Nutz Maximilian (Hrsg.), 2014, *deutsch.kompetent 8*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, s. 186-187.
- DK_2018 – Schmitt-Kaufhold Angelika, 2018, *deutsch.kompetent 8*, Baden-Württemberg. Stuttgart, s. 186-187.
- DU_2016 – Ramin Andreas, Zimmer Thorsten, 2016, *D.U. Deutschunterricht 7*, Baden-Württemberg. Bamberg, s. 168-169.
- DU_2017 – Ramin Andreas, Zimmer Thorsten, 2017, *D.U. DeutschUnterricht 7*. Bamberg, s. 168-169.
- DZ – Fandel Anja, Oppenländer Ulla (Hrsg.), 2017, *Deutschzeit 7. Lese- und Sprachbuch*, erarbeitet von Marian Berbesch [und vielen anderen] (Baden-Württemberg).

Zadania praktyczne dotyczące dialektów i gwar w wybranych podręcznikach do języka polskiego w szkole podstawowej i do języka niemieckiego w Gimnazjum

PAULD_2014 – Diekhans Johannes, Fuchs Michael (Hrsg.), 2014, *P.A.U.L. D. 8. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch*, Paderborn, s. 315-318.

PAULD_2021 – Diekhans Johannes, Fuchs Michael (Hrsg.), 2021, *P.A.U.L. D. 8. Persönliches Arbeits- und Lesebuch Deutsch*, Paderborn, s. 315-318.

Literatura

Grzegórzek Mirosław, 2015, *Gwara w szkole podstawowej – (nie)był podskórny*, „Język Polski w Szkole IV-VI”, R. 16, nr 3, 2014/2015, s. 77-95.

Mlekodaj Anna, 2020, *Dialog nie zawsze serdeczny (z historii relacji: gwara – szkoła)*.w: Osowski B. i in. (red.), *Język w regionie, region w języku*, s. 247-272.

Nagajowa Maria, 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.

Nagajowa Maria, 1994, *Nauka o języku dla nauki języka. Poradnik dla nauczycieli języka polskiego*, Kielce.

Nagajowa Maria, 1990, *ABC metodyki nauczania języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa.

Podemska-Kałuża Anna, 2011, *Kultura regionalna w edukacji polonistycznej – oczekiwania, wyzwania*, [w:] M. Świącicka, D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel (red.), *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, Bydgoszcz, s. 161-173.

PP – Podstawa programowa dla szkoły podstawowej,
<https://podstawaprogramowa.pl/> [dostęp: 01.10.2024]

Steciąg Magdalena, 2023, *Język w epoce antropocenu. Ujęcie ekolingwistyczne*, Zielona Góra.

Synowiec Helena, 2020, *O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Litteraria Polonica” 1(56), s. 31-51.

Synowiec Helena, 1999, *Nieporozumienia językowe w komunikacji dydaktycznej w szkołach śląskich*, w: Budrewicz Z., Jędrychowska M. (red.), *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, Kraków.

Synowiec Helena, 1992, *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym. Problemy, badania, konsekwencje dydaktyczne*, Katowice.

Synowiec Helena, 2013, *Śląska ojczyzna polszczyzna z perspektywy edukacyjnej. Wybór zagadnień*, Katowice.

Szymańska Marta, 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.

O autorce:

Michalina Surma - magister filologii polskiej i doktorantka w Szkole Nauk o Języku i Literaturze UAM, podopieczna dr. hab. prof. UAM Błażeja Osowskiego, związana z Pracownią Dialektologiczną na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na zróżnicowaniu pokoleniowym leksyki kulturowej w języku mieszkańców wsi wielkopolskich, socjolingwistyce,

leksykografii i leksykologii gwarowej. Zajmuje się także nauczaniem o dialektach i gwarach na poziomie szkolnym i akademickim. Przygotowywana przez autorkę artykułu rozprawa doktorska dotyczy leksyki pól tematycznych CHRZEST i POGRZEB w języku mieszkańców wsi wielkopolskich (powiat obornicki).

Głos w dyskusji na temat potrzeby uwspółcześniania tekstów staropolskich. Perspektywa dydaktyczna

A Contribution to the Debate on the Necessity of Modernizing Old Polish Texts: A Pedagogical Perspective

Julia Trojanowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0008-8852-0313

Streszczenie: W artykule podjęto refleksję na temat potrzeby uwspółcześniania tekstów staropolskich z perspektywy dydaktycznej. Odpowiedziano na pytania, które padły podczas debaty dotyczącej zagadnień modernizacji języka literatury dawnej, a także postawiono nowe pytania dotyczące tego zagadnienia. Artykuł opiera się na podjętej próbie modernizacji tekstu kazania o św. Bartłomieju. Tłumaczenie poprzedzone jest przygotowaniem przedtranslatorskim, w którym nastąpiło omówienie relacji nadawczo-odbiorczej w oryginalnym kazaniu i jego uwspółcześnionej wersji, określenie nowej funkcji kazania, a także wyznaczenie oraz hierarchizacja kryteriów dobrego tłumaczenia. Komentarz potranslatorski porównuje problemy napotkane podczas próby modernizacji z mitami dotyczącymi przekładów. Ustaleniom towarzyszy uwypuklenie konieczności przeprowadzania kolejnych prób uwspółcześniania tekstów dawnych znajdujących się w kanonie lektur szkolnych.

Słowa kluczowe: modernizacja, kompetencja językowa, kompetencja tłumaczeniowa, teksty dawne, kanon lektur, mity o tłumaczeniach

Abstract: The article reflects on the need to modernize Old Polish texts from a didactic perspective. It addresses questions raised during a debate on the modernization of the language of early literature and introduces new issues related to this topic. The discussion is based on an attempt to modernize a sermon about St. Bartholomew. The translation is preceded by a pre-translational preparation, which includes an analysis of the sender-receiver relationship in both the original sermon and its modernized version, the determination of the new function of the sermon, as well as the establishment and hierarchy of criteria for a good translation. The post-translational commentary compares the challenges encountered during the modernization process with common myths about translation. The findings emphasize the necessity of continuing efforts to modernize historical texts included in the school reading canon.

Key words: modernization, linguistic competence, translational competence, early texts, school canon, myths about translation



Artykuł został zainspirowany debatą pt. *Przepisywanie kanonu – zagadnienia modernizacji języka literatury dawnej*¹, która odbyła się 6 maja 2015 roku w Krakowie. W dyskusji wzięli udział wybitni poloniści, profesorowie-literaturoznawcy, a zarazem dydaktycy akademicy: Paweł Próchniak, Jerzy Jarzębski, Roman Mazurkiewicz, Marian Stala i Piotr Śliwiński. Debata ta dotyczyła tłumaczenia języka polskich tekstów dawnych na współczesną polszczyznę – badacze zadali sobie pytanie, czy należy uwspółcześniać język tekstów staropolskich, a jeśli tak, to jaki będzie bilans zysków i strat spowodowany modernizacją, jakich tekstów powinna ona dotyczyć, kto miałby takiego uwspółcześnienia dokonywać oraz w jaki sposób. Poruszono również kwestię zrozumiałości dawnej polszczyzny dla dzisiejszego czytelnika i zadano pytanie, czy faktycznie stanowi ona barierę dla wartości i procesów kulturowych, jakie teksty dawne przekazują. Jako początkujący historyk języka oraz praktykujący pedagog nieakademicki (szkoła podstawowa), pragnę włączyć się w tę dyskusję, zaproponować własne odpowiedzi na zadane pytania oraz zasugerować kierunek działań, jaki powinniśmy obrać w kwestii modernizacji. W tym celu dokonałam tłumaczenia (uwspółcześnienia) jednego z najpiękniejszych staropolskich (średniowiecznych) kazań – Kazania na dzień św. Bartłomieja ze zbioru *Kazań gnieźnieńskich* (Wydra, Rzepka 1984, 103).

Problem nauczania literatury dawnej od wielu lat stanowi istotny element dyskusji dotyczących przemian współczesnego systemu edukacji w Polsce. Już w latach siedemdziesiątych XX wieku Stanisław Bortnowski zwracał uwagę na powszechne wśród uczniów poczucie znużenia towarzyszące lekturze dzieł klasycznych. Za jedną z głównych przyczyn tego zjawiska uznawał trudności wynikające z archaicznego lub nieprzystępnego dla młodego odbiorcy języka tekstów dawnych:

Niezrozumienie utworu powoduje, iż jest on automatycznie zaliczany do nudnych i tym samym odrzucany. [...] Sądzą oni [uczniowie – J.T.], że jeśli poeta pisał niejasno, to tym samym pisał źle – odwróćmy tę definicję – dobra literatura jest zrozumiała. (Bortnowski 1972, 134)

Do podobnych wniosków dochodzi również Dariusz Chętkowski, który w książce *Z budy. Czy zwolnić ucznia z łańcucha?* – zwłaszcza w rozdziale poświęconym współczesnemu odczytaniu Księgi Hioba – postuluje traktowanie lektury szkolnej jako swoistego produktu kulturowego, wymagającego odpowiedniej strategii prezentacji ze strony nauczyciela. W tym ujęciu dydaktyk pełni funkcję mediatora, który musi „sprzedać” tekst uczniowi. Na biblijnym przykładzie Chętkowski jednocześnie pokazuje, jak uniknąć traktowania Pisma Świętego w szkole jako „nietykalnego pomnika” (Chętkowski 2003, 101-106). Istotny głos w dyskusji nad obecnością literatury dawnej w szkole średniej pojawia się także w monografii *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Sławomir Jacek Żurek wskazuje na „przestarzałe, nudne i niezrozumiałe teksty, w żaden sposób niedoty-

¹ Ponieważ ta bardzo ważna debata jest dostępna wyłącznie w formie zapisu filmowego z dyskusji, warto w części wstępnej uporządkować główne poruszone w niej wątki: <https://teatrnn.pl/przepisywanie/uwspolczesniac#mazurkiewicz> [dostęp: 04.11.2025].

kające rzeczywistych problemów nastolatków doby cyfryzacji i wszechobecnych mediów” (Żurek 2013, 13). Odmienne stanowisko prezentuje Iwona Morawska, która źródła trudności upatruje nie w samych tekstach literatury dawnej – których wartość poznawczą i formacyjną ocenia pozytywnie – lecz w sposobach ich dydaktycznego opracowania i prezentacji. Zdaniem badaczki uczniowie, pozbawieni odpowiedniego przewodnictwa interpretacyjnego, nie są w stanie samodzielnie odnajdywać w literaturze klasycznej odpowiedzi na fundamentalne pytania egzystencjalne, dotyczące między innymi samopoznania, rozumienia świata czy sensu życia (Morawska 2013, 206). Debata dotycząca modernizacji języka przekazu literatury dawnej wpisuje się zatem w szerszy nurt współczesnych badań dydaktycznych, koncentrujących się na sposobach efektywnego mediowania między tekstem dawnym a doświadczeniem współczesnego ucznia.

Rdzeń przywołanej na wstępie debaty, będącej punktem wyjścia niniejszych rozważań, stanowi pierwsze, sformułowane przez Pawła Próchniaka, pytanie o to, czy powinno się w ogóle uwspółcześniać teksty dawne. Choć podczas dyskusji nie pada konkretna odpowiedź, to paneliści są zgodni co do konieczności przybliżenia literatury dawnej obecnemu czytelnikowi. Związany z tekstami staropolskimi problem zrozumiałości dawnej polszczyzny i bariery kulturowej staje się nad wyraz widoczny, kiedy przyjmujemy wskazaną w tytule tego szkicu perspektywę dydaktyczną – język dawny, z którym stykają się nieobeznani z nim uczniowie, jest dla nich trudny, a wręcz powstrzymujący ich przed czytaniem. Badania przeprowadzone przez Elżbietę Mazur uwidaczniają to zjawisko jeszcze bardziej – 35% badanych przez nią uczniów wskazuje niezrozumiały język jako główny czynnik wpływający negatywnie na czytanie lektury (Mazur 2012, 196-197). Jego modernizacja – jak zauważają Roman Mazurkiewicz, Marian Stala oraz Paweł Próchniak – może więc okazać się skutecznym rozwiązaniem w kwestii pomijania staropolskich lektur.

Z bilansu korzyści i strat wynikających z takiego działania uczestnicy wyciągnęli dwa najbardziej wyróżniające się pod względem dydaktycznym wnioski – korzyścią modernizacji zdecydowanie będzie utrzymanie ciągłości kultury polskiej i uniknięcie sytuacji, w której literatura dawna będzie dostępna wyłącznie dla specjalistów. To bezpośrednio już koreluje z treściami, które znajdujemy w wymaganiach ogólnych podstawy programowej dla przedmiotu „język polski” dla liceum ogólnokształcącego i technikum². Strat natomiast paneliści upatrują w pogłębieniu przedziału pomiędzy świadomymi użytkownikami oryginalnych tekstów a tymi, którzy są niejako „zmuszeni” do zapoznania się z nimi, oraz w utracie wartości artystycznych i konstrukcyjnych w tego typu przekładach. Odpowiedzi na te zagrożenia dostrzegam w opiniach Mariana Stali i Romana Mazurkiewicza na temat podatności tekstów na modernizację: pierwszy z badaczy wymienia dzieła dalej obecne w środowisku szkolnym, drugi – teksty prozatorskie oraz kaznodziej-skie. Połączenie tych dwóch opinii pozwala mi na wyodrębnienie konkretnej grupy

² Zob. Cele kształcenia – wymagania ogólne, punkt 3: „Rozumienie konieczności zachowania i rozwoju literatury i kultury w życiu jednostki oraz społeczeństwa”, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> [dostęp: 04.11.2025].

tekstów adekwatnych do tłumaczenia z perspektywy dydaktycznej – proza oraz kazania występujące w spisie lektur. Treść literatury omawianej w szkole jest dalej dla uczniów ważna w codziennym życiu, co potwierdzają oni w swoich wypowiedziach w badaniach Elżbiety Mazur³ (2012, 195), dlatego ich modernizacja jest konieczna.

Bardzo istotną kwestię podnosi również Roman Mazurkiewicz, proponując równoległe prezentowanie tekstu dawnego i współczesnego. Rozwiązanie to eliminuje wymienione uprzednio zagrożenia płynące z modernizacji, chociaż nie gwarantuje ono oczywiście, że każdy uczeń zapozna się i z oryginałem, i z przekładem. Obecnie taki sposób zapoznawania uczniów z tekstami dawnymi wydaje się jednak najskuteczniejszy – nie tylko przez to, o czym napisałam powyżej, ale też dlatego, że innego rozwiązania jak dotąd nie wypracowano.

Problem autorstwa modernizacji tekstów dawnych z kolei wywołał wśród panelistów najżywszą dyskusję i podzielił ich na dwie grupy: praktycy (prozaicy i poeci, za którymi opowiadają się Marian Stala i Piotr Śliwiński) oraz teoretyczno-praktyczny zespół specjalistów (literaturoznawcy, językoznawcy, dydaktycy, nauczyciele-praktycy oraz młodzi historycy języka polskiego, których wspierał Roman Mazurkiewicz). W tej kwestii zgadzam się z Romanem Mazurkiewiczem. Jego rozwiązanie gwarantuje zaplecze zarówno teoretyczne, jak i praktyczne, a także zapewnia udział w rozwiązywaniu analizowanego problemu najmłodszego pokolenia polonistów, któremu najbliższym jest wiekiem do uczniów szkół średnich (to oni mają bowiem stanowić najliczniejszą grupę odbiorców zmodernizowanych tekstów dawnych⁴). Ten pogląd Mazurkiewicza stał się dla mnie inspiracją do podjęcia tematu.

Po analizie tych stanowisk proponuję więc swoją odpowiedź na najważniejsze pytanie, które padło w trakcie debaty: teksty dawne powinny się uwspółcześniać, a dokonywanie takich prób z pewnością pomoże w wyklarowaniu samej procedury modernizacji. Przełamuje również funkcjonującą dotąd w świadomości zarówno naukowców, jak i czytelników barierę psychologiczną przed ingerencją w utrwaloną postać tekstów staropolskich. W tym miejscu zaznaczyć należy również (a może i przede wszystkim), że przekład tekstu dawnego nie może zastąpić tekstu oryginalnego.

Swoją próbę przeprowadziłam na podstawie kazania o św. Bartłomieju z *Kazań gnieźnieńskich*, które, co prawda, nie znajdują się w zestawie lektur szkolnych, ale często wykorzystywane są przez nauczycieli podczas omawiania literatury homiletycznej i są obecne w świadomości uczniów. Ze względu na treść tekst ten wydaje się szczególnie atrakcyjny.

³ Jak pisze Elżbieta Mazur: „Odpowiadając na pytanie [z jakich powodów warto czytać lektury?], licealiści pisali najczęściej: „pomagają w codziennym życiu, w rozwiązywaniu problemów, pouczają, pokazują, jak należy postępować w trudnych sytuacjach, dostarczają wzorców, które należy naśladować [...]”.

⁴ Roman Mazurkiewicz posługuje się badaniami przeprowadzonymi na potrzeby tej debaty przez profesora Tomasza Mikę.

Przygotowanie przedtranslatorskie

Oczywiste jest, że oryginalna relacja nadawczo-odbiorcza średniowiecznego kazania (kaznodzieja – wierny słuchający kazania) znacznie różni się w swojej postaci od tej, która zachodzi dzisiaj przy czytaniu kazań w szkole. Na tę skomplikowaną kwestię należy więc – w perspektywie przekładu – spojrzeć nieco inaczej: tłumacz musi jak najlepiej zachować początkową relację nadawczo-odbiorczą, bowiem samym procesem modernizacji stawia siebie w roli nowego współczesnego odbiorcy zapoznającego się z kazaniem samodzielnie w celach naukowych, a nie słuchającego w średniowiecznym kościele. Będąc nowym odbiorcą, staje się jednocześnie nowym nadawcą pozostającym pod wpływem własnej współczesnej kompetencji językowej, której – z naturalnych powodów – nie może w równym stopniu odnosić do tekstu dawnego. Aleksandra Janowska oraz Magda Pastuchowa określają to zagrożenie mianem „poczucia językowego”⁵ (Janowska, Pastuchowa 1995, 11-20). Tłumacz musi więc stanąć przed decyzją, przed którą stanął również autor oryginalnego kazania – powinien wziąć pod uwagę to, do kogo kieruje swój zmodernizowany tekst. To zadanie wiąże się z pozostawieniem oryginalnej intencji autora, ale też z nadaniem nowej funkcji kazaniu⁶. Intencją autora kazania jest bowiem przekazanie nauki moralnej słuchaczowi, funkcja tekstu w unowocześnionej wersji natomiast zupełnie się zmienia – jest nią przybliżenie dawnego dzieła; w wersji zmodernizowanej tekst ma być zrozumiały dla celów dydaktycznych i poznawczych. Tłumacz modernizujący kazanie tworzy więc tekst, który ma niezmiennego odbiorcę wewnętrznego (średniowiecznego wiernego) i nowego odbiorcę zewnętrznego (współczesnego ucznia). Praca w szkole z tekstem kazania nie służy bowiem umoralnianiu uczniów, ale ukazuje sposób, w jaki robiono to dawniej, np. poprzez analizę językową kazania czy omówienie dawnych obyczajów kulturowych.

Podczas nadawania nowej funkcji tłumaczonemu tekstowi należy również wziąć pod uwagę fakt, że przełożenie tekstów dawnych na język współczesny to zadanie dosyć specyficzne. Nauczyciele w środowisku szkolnym nie sięgają po lektury szkolne wyłącznie w celu zapoznania uczniów z treścią dzieła, ale przede wszystkim wykorzystują te teksty do przedstawienia uczniom istotnych procesów kulturowych zachodzących w konkretnych epokach i konwencji literackich, cech przypisywanych poszczególnym nurtom czy epokom, a także do rozważań oscylujących wokół filozoficznych postaw danych bohaterów czy dawnych systemów wartości. Niezwykle istotną funkcją lektur jest również zaprezentowanie uczniom szeroko rozumianej warstwy językowej tekstów, do której zaliczają się np. środki stylistyczne, style funkcjonalne czy stylizacje. Przekład powinien zatem być możliwie najwierniejszym odwzorowaniem tekstu oryginalnego, które pozwala na

⁵ Badaczki następująco definiują poczucie językowe: „Poczucie językowe rozumiałybyśmy więc jako pewien wycinek wiedzy o języku dawnym, na który składa się nasza świadomość współczesnej polszczyzny oraz wiedza nabyta w trakcie badań i lektury tekstów historycznych” (Janowska, Pastuchowa 1995, 14).

⁶ Na wartość odniesienia obecnej we współczesnej tekstologii opozycji intencji i funkcji zwrócił uwagę Tomasz Mika w artykule *Tekst staropolski jako odmienny obiekt badań? W poszukiwaniu narezędzi opisu*: <https://journals.akademicka.pl/lv/article/view/2731/2477> [dostęp: 09.11.2025]

jego wszechstronne wykorzystanie na lekcji języka polskiego. Aby przekład dzieła staropolskiego był jak najbardziej rzetelny, tłumacz musi najpierw ustalić kryteria dobrego tłumaczenia, jakimi będzie kierować się przy pracy, oraz przyjąć ich hierarchię.

W moim autorskim tłumaczeniu kazania o św. Bartłomieju z *Kazań gnieźnieńskich*⁷ ustalam więc następujące kryteria oraz ich hierarchię:

- I. Kryterium semantyczne (zachowanie sensu dzieła). Problem z wycuciem intencji nadawcy pojawia się na poziomie niezrozumiałego kodu użytego w komunikacie – tę trudność może napotkać osoba czytająca teksty dawne, stąd potrzeba jak najlepszego przełożenia zarówno niezrozumiałych już dziś słów, jak i użycia ich zmodernizowanych wersji w taki sposób, by sens dzieła pozostał nienaruszony. Tylko wtedy komunikat stanie się jasny na poziomie zarówno leksykalnym, ale też semantycznym, a właśnie to jest podnoszonym w debacie celem współczesniania – przybliżenie uczniowi dzieła, z którym ma styczność, a które ma nadal funkcjonować w jego świadomości kulturowej. Z tegoż powodu, na pierwszym planie modernizacji umieścić należy zrozumiałość dzieła.
- II. Kryterium leksykalne (zrozumiałość dla współczesnego odbiorcy). Tylko przy poprawnym zrozumieniu intencji autora, odbiorca-uczeń będzie w stanie rzetelnie odnieść dawną treść tekstu do współczesnych realiów językowych, literackich oraz kulturowych, co jest niezbędne w sytuacji nie tylko szkolnej, ale również społecznej. Przy zachowaniu domyślnego sensu dzieła, możliwe będzie również sprawienie, aby tekst był dla odbiorcy zrozumiały pod względem leksykalnym. Modernizacja i zachowanie jakości tej warstwy wzmocni pierwsze w hierarchii kryterium poprzez zniesienie bariery językowej dzielącej tekst oraz odbiorcę.
- III. Kryterium gatunkowe (zachowanie cech gatunkowych dzieła).
- IV. Kryterium stylistyczne (zachowanie cech stylistycznych dzieła).

Usytuowanie kryterium gatunkowego oraz stylistycznego na kolejno trzeciej i czwartej pozycji wiąże się z ich najmniejszym znaczeniem dla ogólnego zrozumienia tekstu. Błędem byłoby stwierdzić, iż są one dla dzieła zupełnie nieistotne, jednak w sposób naturalny nie mogą być one dokładnie odwzorowane ze względu na liczne przeobrażenia oraz procesy językowe, które bezpowrotnie zmieniły obraz współczesnej polszczyzny względem jej dawnej wersji. W tego rodzaju tłumaczeniu każde z wymienionych kryteriów jest kluczowe, jednak najlepszym rozwiązaniem problemu będzie zaproponowane przeze mnie wcześniej (za Romanem Mazurkiewiczem) równoległe zaprezentowanie tekstu dawnego i współczesnego opatrzonego objaśnieniami ze strony nauczyciela. Z tego tytułu nie należy jednak bagatelizować cech stylistycznych oraz gatunkowych tekstu, ale dążyć do znalezienia najbardziej pasujących do nich współczesnych odpowiedników.

⁷ Do próby wykorzystane zostało kazanie o św. Bartłomieju z *Chrestomatii staropolskiej. Teksty do roku 1543* (Wydra, Rzepka 1984).

Warto zaznaczyć, iż ze względu na wspomniane wcześniej zmiany na przestrzeni wieków w każdej z tych warstw niemożliwe jest zachowanie ich na równym sobie oraz odpowiednim wobec tekstu oryginalnego poziomie. Taki stan rzeczy wprost wymusza na badaczu ustalenie hierarchii kryteriów – pomoże to w realizacji zamierzonej przez tłumacza funkcji, a konieczne ustępstwa nie powinny istotnie wpływać na całościowy odbiór tekstu. Poziomy te muszą harmonizować ze sobą, aby nie zaburzyć niewyćwiczonej jeszcze percepcji młodego odbiorcy.

Tłumaczenie - propozycja uwspółcześnienia kazania o św. Bartłomieju z *Kazań gnieźnieńskich*

Tekst dawny	Tekst współczesny
<p>Facta est contentio inter... Nota thema <de sancto> Bart<holomaeo>. Lucae XXII-do. Działki miłe! Nasz Kryst miły jest on swe święte apostoły temu to nauczał był, kakoć by oni na tem to świecie między krześcijany bydlić mieli. A przetoć on rzekł jest był k n<i>m rzekąc tako: Estote prudentes! Bądźcie, {dzie}, tako mądrzy, jakoć są wężewie mądrzy, iżci napirzwe wąż tę to mądrość ma, iże gdyż ji chcą zabić, tedyć więc on {swą głowę} kryje {i szon<u>je}, a o ciałoć on nics nie dba. A takżeżi święci apostołi sąć oni to byli czynili. Aleć nawięce święty Bartłomiej jest on to był czynił, iżec on swe głowy, toć jest miłego Krysta, jest był szonował. Wtoreć przyrodzenie jest to wężewie, iże gdyż się on chce odmłodzić, tedyć więc on je gorskie korzenie, a potem więc on wlezie w durę ciasną, a tako więc on tamo z siebie starą skorę zemie. A takżeż my zdrzucmy z siebie starą skorę, toć jest stare grzechy, a jedzmy teże gorskie korzenie, toć jest iżbychom na tem to świecie niektorą mękę prze miłego Krysta cirpieli na naszym ciełe. A toć święty Bartłomiej jest on to był uczynił, iżci on skorę z swego ciała prze miłego Krysta dał jest był obłupić, iże pisze się nam o tem tako, iże {gdyż} jest on krola te to ziemie Indyje jest był okrz<c>ił i na wiarę krześcijańską jest ji on był nawrocił, tedyć więc biskupowie te to jiste ziemie są się {oni} byli sjachali a świętego Bartłomieja są oni byli jęli, a do brata tego jistego krola są go oni byli przywiedli. Tedyć więc ten to jisty krol jest się był nań {rozniewał} tegodla, iżec bog jego, což mu jest było to imię Astarost dziano, jest on s wysokości na ziemie spadł był a w proch jest się on był obrocił. A tako więc on {krol} siln<y>m gniewem jest na sobie swe odzienie rzazał był a świętego Bartłomieja kazał jest był na pręgę zawiesić a miotłami ji bić i s jego ji skory żywo obłupić. A gdyż więc oni są mu to byli uczynili, tedyć więc potem oni są ji byli ścięli. A przetoć on skorę z swego ciała jest był zdrzucił, iżbyć on koronę krolewstwa niebieskiego był zasłużył. A przeto gdyżci {ktory} człowiek z swym nieprzyjacielem chce się walczyć, tedyć więc on z siebie długie odzienie zdrzuci tegodla, iżbyć mu</p>	<p>„Powstał również spór między nimi o to, który z nich zdaje się być największym” (Ewangelia św. Łukasza, rozdział 22, werset 24).</p> <p>Kochani wierni! Nasz ukochany Chrystus nauczał swych świętych apostołów tak, aby oni na tym to świecie mieli żyć między chrześcijanami. I dlatego powiedział do nich tak: Bądźcie roztropni! Bądźcie tak mądrzy, jak mądre są węże. Wąż bowiem, po pierwsze, ma tę wiedzę, że gdy chcą go zabić, to chowa i ochrania swoją głowę, a nie dba o ciało. I tak też postępowali apostołowie. Jednakże najświętszy z nich, Bartłomiej, robił to w ten sposób, że chronił swoją głowę, czyli Ukochanego Chrystusa.</p> <p>Po drugie, taka jest wężowa natura, że gdy chce się on odmłodzić, wtedy je gorzkie korzenie, potem wpelza w ciasną norę, a tam zrzuca z siebie starą skorę. I my więc tak samo zrzućmy z siebie starą skorę, czyli stare grzechy, i jedzmy te gorzkie korzenie, żebyśmy na tym tu świecie znosili niejedną ból ciała dla Ukochanego Chrystusa. A tak to robił święty Bartłomiej, że dał z siebie zedrzeć skorę w imię Chrystusa. Tak nam się o tym pisze: gdy ochrzcił on ziemie króla Indii i nawrócił na wiarę chrześcijańską, tamtejsi kapłani się zjechali i pojмали w niewolę świętego Bartłomieja i przyprowadzili do brata tego właśnie ich króla. Wtedy ten król rozniewał się na niego, dlatego, że pomnik jego boga, któremu było na imię Astarost, został zrzucony na ziemie i obrocił się w proch. Tak więc bardzo rozniewany król rozcinał swoje ubranie, a świętego Bartłomieja kazał przywiązać do pręgierza, bić pejcem i obedrzeć go ze skóry. A kiedy już to zrobili, zdjęli go. A dał on zedrzeć z siebie skorę po to, żeby zasłużyć na koronę królestwa niebieskiego. Gdy więc człowiek walczy ze swoim nieprzyjacielem, wtedy zrzuca z siebie swoje długie ubranie, by mu ono nie wadziło. I tak też czynili święci – gdy mieli stoczyć pojedynkę ze swymi nieprzyjaciółmi, to nie tylko zrzucali z siebie ubranie, ale też zdzierali skorę ze swojego ciała w imię Ukochanego Chrystusa. A tak mamy robić też my – gdy chcemy walczyć z naszym nieprzyjacielem, czyli złym duchem, mamy zrzucić z siebie ubranie, czyli nasze grzechy. Tak właśnie uczynił święty Bartłomiej, że najpierw pozbył się swojego</p>

Tekst dawny	Tekst współczesny
<p>ono nie wadziło. A także ci święci sąc to oni byli uczynili, gdyż się oni z swymi nieprzyjacioły bić mieli, iż nie telkoć oni swe odzienie są byli z siebie zdrzucili, ale i skorę z swego ciała sąc ją oni prze miłego Krysta byli dali. A także my mamy uczynić, gdyż się z naszym nieprzyjacielem, toć jest se złym duchem, chcemy walczyć, {tedy więc} mamy z siebie odzienie zdrzucić, toć jest grzechy. A także ci święty Bartołomiej jest on to był uczynił, iżci on napirzwe bogatstwo jest był ot siebie od{r}zucił, abyć go zły duch przez nie w jego duszy nie był ułowił, boć on jest był barzo bogaty, iżci on jest książęcego rodu był; ale wy ji bartodziejem nazywacie, a w tem wy barzo miłego Krysta gniewacie. Wtoreć przeto święty Bartołomiej jest był skorę z swego ciała zdrzucił, iżbyć on z pokojem leżał był, iże jako to sami dobrze wiecie, iże któryć człowiek nieczyste odzie<nie> ma, tenci z pokojem przed robaki w niem {nie leży} nie odpoczywa. A także ci święty Bartołomiej jest on to był uczynił, chcąc s miłym Krystem na wieki odpoczywać, jest on był z siebie swą skorę zdrzucił, iżci zaprawdę nasze ciało jest nieczyste odzienie, coźci ono nas barzo często je, mnogdy naszego ciała nieczystość a teże mnogdy złą myślą. A przetoć by dobrze to było, iżbychom my to odzienie, toć jest nasze grzechy, z siebie zdrzucili, iżbychom my w nich nie zamarli. Trzecieć przeto święty Bartołomiej jest był skorę z swego ciała zdrzucił, iżbyć się on bożym rycerzem ukazał był, iżci rycerze ten to obyczaj mają, gdyżci je paszą, tedyć więc oni swe stare odzienie swym sługom dają. A także ci święty Bartołomiej jest był uczynił, iżci on skorę z swego ciała jest był zdrzucił, iżby się {on} s miłym Krystem w krolewstwie niebieskiem na wieki wiesielił. Więc trzecieć przyrodzenie wąż to ma, iże gdyżci ji żegnają, więc ci on jedno ucho ogonem zasłoni, a drugieć on ku ziemi skłoni tegodla, abyć on nie słysz[ł]ał żegnania. A coć jest ogon? jedno pamięć śmierci! A zaprawdę by ten to człowiek mało zgrzeszył, iże gdyżci by się on na to rozmyślił, iżbyć on w krotkie chwili umrzeć musiał. Więc prze wtore ucho, coźci je wąż w ziemię skłoni, masz się, grzeszny człowiecze, na to rozpamiętać, iże jeś ty z ziemi stworzon, a gdyż więc ty umrzesz, tedy się więc ty zasię w ziemię obrocisz. A przetoć Kryst nie chciał jest był człowieka stworzyć z powietrza tego{dla}, abyć on nie był pyszny, teźci go on nie chciał z ognia stworzyć, abyć on nie był gniewliwy, ani z wody, iżbyć on nie był nieczysty. Aleć jest ji on z ziemi był stworzył przeto, iżbyć on był skromny, iżci ziemia naprzeciw wodzie jest sucha a naprzeciw powietrzu jest ona mocna, a teże naprzeciw ogniewi jest ona [ona] zimna. A tyć wszystkie członki miał jest był w sobie święty Bartołomiej dzierząc naukę święte ewangelije. A przeto my grzeszni chcemli do krolewstwa niebieskiego przyć, strojmy ty to dobre s[t]kutki, coźci jest je był święty Bartołomiej na tem to świecie strojił. Ale iż my sami sobą tego {dostarczyć} nie możemy, a to przez daru Ducha Świętego a teże przez pomoc<y> Maryje, a przeto dzisiaj ucieczmy się k nie zawitając {ją} tą to modlitwą, jakoć jest ją był zawitał z krolewstwa niebieskiego Gabryjeł anjoł rzekąc tako: Zdrowa Maryja, miłościś <pełna>.</p>	<p>majątku, aby go nie skusił zły duch i nie przemówił przez jego duszę, gdyż był on bardzo bogaty, bo pochodził z książęcego rodu. Ale wy nazywacie go bartnikiem, czym bardzo gniewacie Ukochanego Chrystusa. Święty Bartłomiej ściągnął skórę ze swego ciała również po to, by po śmierci spoczywał w pokoju, jak bowiem sami dobrze wiecie, człowiek, który jest nieczysty, nie leży w ziemi spokojnie, nie odpoczywa. A więc tak właśnie uczynił święty Bartłomiej: chcąc być na wieki z Ukochanym Chrystusem, zdarł z siebie swoją skórę, gdyż zaprawdę nasze ciało jest nieczystym ubraniem, które bardzo często nam dokucza, nieraz brudem naszego ciała, a nieraz złą myślą. A przez to dobrze by było, abyśmy to ubranie, czyli nasze grzechy, zrzucili z siebie, byśmy z nimi nie umarli. Jeszcze po to święty Bartłomiej zdarł skórę ze swojego ciała, aby stać się Bożym rycerzem, gdyż ci rycerze mają taki zwyczaj, że gdy są mianowani, wtedy oddają stare ubranie swoim sługom. A tak też zrobił święty Bartłomiej, że zdarł skórę ze swojego ciała, aby się na wieki cieszyć z Ukochanym Chrystusem w królestwie niebieskim.</p> <p>A trzecią cechą wąż ma taką, że gdy rzucają na niego zaklęcia, on jedno ucho zasłania ogonem, a drugie przykłada do ziemi po to, aby nie słyszeć tych zaklęć. A czym jest ogon? Przecież pamięcią o śmierci! A naprawdę mało by grzeszył człowiek, który zastanowiłby się nad tym, za jak krótką chwilę ma umrzeć. Więc przez to drugie ucho, które wąż skłania ku ziemi, masz, grzeszniku, przypomnieć sobie, że jesteś stworzony z ziemi, a więc gdy umrzesz, obrócisz się w ziemię. Dlatego też Chrystus nie chciał tworzyć człowieka z powietrza, by nie był on przepelniony pychą; nie chciał go też tworzyć z ognia, aby nie był on skłonny do gniewu, ani z wody, aby nie był brudny. Ale za to człowiek został stworzony z ziemi po to, aby był skromny, bowiem ziemia – w przeciwieństwie do wody – jest sucha, w przeciwieństwie do powietrza – jest ona mocna, a w przeciwieństwie do ognia – jest zimna. A te wszystkie cechy miał w sobie święty Bartłomiej, żyjąc zgodnie ze świętą ewangelią. Dlatego też my, grzeszni, którzy chcemy dojsć do królestwa niebieskiego, róbmy dobre rzeczy, tak jak je na tym świecie robił święty Bartłomiej. Jednak my nie możemy tego dokonać samodzielnie bez daru Ducha Świętego i bez pomocy Maryi, dlatego ucieknijmy się do niej, witając ją tą oto modlitwą, tak jak ją radośnie powitał z królestwa niebieskiego anioł Gabriel, mówiąc tak: Zdrowaś Maryjo, łaskiś pełna...</p>

Komentarz potranslatorski

Napotkane przeze mnie problemy (natury składniowej, semantycznej i fleksyjnej) podczas tłumaczenia pojawiały się w niemalże każdym zdaniu. Dokonując próby tłumaczenia-uwspółcześnienia, miałam za zadanie w każdym z wątpliwych wypadków wybrać pomiędzy zróżnicowanymi możliwościami przełożenia danego fragmentu. Jednocześnie musiałam mieć na uwadze przyjęte kryteria tłumaczenia właściwego dla celów dydaktycznych, zachowanie intencji autora oraz nadanie tekstowi nowej funkcji, o której pisałam wcześniej. Podstawę komentarza potranslatorskiego stanowią będą mity⁸ dotyczące tłumaczenia rozpoznane w ramach kognitywno-komunikacyjnej teorii przekładu i opisane w monografii *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu* (Hejwowski 2006), gdyż bezpośrednio korelują one z wyszczególnionymi przeze mnie problemami dotyczącymi unowocześniania języka dzieł staropolskich.

- I. Słowa istniejące we współczesnej polszczyźnie, ale ze zmienionym znaczeniem: omylne pomijanie ich wywołujące ryzyko pozbawienia tekstu sensu; wieloznaczność wyrazów dawnych oraz dzisiejszych, co może przyczynić się do wybrania złej definicji i utracenia myśli autora oryginału, wywołania niezrozumienia u czytelnika
- II. Słowa niewystępujące już we współczesnej polszczyźnie: trudność w sklasyfikowaniu i zdefiniowaniu wyrazów synsemantycznych, spójników i zaimków – problem z adekwatnym przełożeniem danego zdania i potrzeba solidnej znajomości polskiej gramatyki historycznej i współczesnej
- III. Słowa o zmienionym nacechowaniu stylistycznym: znalezienie takiego słowa lub połączenia słów, które będzie współczesnym lustrzanym odbiciem domniemanego poziomu nacechowania stylistycznego tekstu dawnego – problem z dobraniem wyrazów z tego samego rejestru stylistycznego

Pierwszym istotnym dla mnie mitem, jaki zauważa w swojej monografii Hejwowski (2006, 10), jest przekonanie o wyłącznej zasadności tłumaczenia dosłownego (które Nabokov [1955/2000, 83] uważa za jedyny słuszny sposób działania translatorskiego). Przekład dosłowny jest w wypadku modernizacji języka tekstów staropolskich niemożliwy ze względu chociażby na występowanie w oryginalnym tekście kazania wyrazów obecnych we współczesnej polszczyźnie, ale ze zmienionym znaczeniem (np. *przyrodzenie*; *miotła*) czy o zmienionym nacechowaniu stylistycznym (*odzienie*; *wysokość*). Dosłowne przetłumaczenie słów z pierwszej grupy, jeśli wziąć pod uwagę wyłączność tłumaczenia dosłownego, nie jest konieczne, ponieważ wyrazy te nie są niezrozumiałe. Stanowią jednak pułapkę dla współczesnego czytelnika nieświadomego odmiennego ich znaczenia w czasie, kiedy tekst dawny powstawał. Dosłowne przeniesienie tych słów do unowocze-

⁸ Przez słowo *mit* rozumiem «fałszywe mniemanie o kimś lub o czymś uznawane bez dowodu», <https://sjp.pwn.pl/slowniki/mit.html> [dostęp: 15.02.2026]. W niniejszym artykule terminem *mit* posługuję się w odniesieniu do mylnego przekonania dotyczącego praktyki translatorskiej.

śnionego tekstu spowodowałyby kompletne zachwianie kryterium semantycznego oraz leksykalnego, które są w modernizacjach – według mnie – najistotniejsze. Słowa z trzeciej grupy są również uczniom znane, jednak użycie ich powoduje poważne naruszenie rejestru stylistycznego tekstu – w czasie, kiedy on powstawał, wyrazy te nie były archaizmami i nie należały do stylu wysokiego – inaczej wygląda to w polszczyźnie współczesnej. Podobną zależność dostrzega Hejwowski:

Wiele tłumaczeń dosłownych to przejawy niezrozumienia oryginału, teksty łamiące podstawowe reguły języka docelowego, często niezrozumiałe dla docelowego czytelnika, a zawsze brzmiące nieporadnie czy wręcz śmiesznie. (Hejwowski 2006, 25)

Hejwowski wskazuje również na mit tłumaczenia funkcjonalnego, czyli takiego, w którym najważniejszą rolę odgrywa koncepcja dynamicznej ekwiwalencji (por. Hejwowski 2006, 38). Założenie to w znaczny sposób kłóci się z funkcją, którą tłumacz tekstu dawnego nadaje jego współczesnej wersji – przekład średniowiecznego kazania na język współczesny nie ma bowiem na celu wywołania u ucznia emocji analogicznych do tych, które towarzyszyły historycznemu odbiorcy kazania, lecz powinien pełnić przede wszystkim funkcję poznawczo-dydaktyczną. Choć założeniem ekwiwalencji dynamicznej jest jak najwierniejsze przekazanie sensu dzieła, w analizowanej przeze mnie sytuacji dydaktycznej nie może zmienić funkcji tekstu, którą należy uznać za priorytetową.

W kontekście uwspółcześniania języka literatury dawnej można uznać mit tekstualizmu za jedno z istotnych zagrożeń. Tłumaczenie nie jest bowiem „operacją na tekstach ani na językach, lecz na umysłach” (Hejwowski 2006, 48). Pierwszą rolą, jaką przyjmuje tłumacz, jest rola odbiorcy, który musi niejako odtworzyć sytuację nadawcy oryginalnego dzieła. Do tego konieczne jest posiadanie rzetelnej wiedzy na temat języka wyjściowego (dawnej polszczyzny) i docelowego (współczesnej polszczyzny), a także znajomości przyszłych odbiorców, czyli uczniów. Jeśli tłumaczowi uda się za pomocą języka współczesnego adekwatnie odtworzyć dawne struktury i stworzyć uwspółcześnione kazanie właściwie korespondujące z wyjściowym, uczeń będzie w stanie pomyśleć o tekście tak, jak zaplanował to tłumacz – poprawnie odbierze tekst zmodernizowany (por. Hejwowski 2006, 46-70). Tym samym, kryteria zachowania sensu dzieła oraz zrozumiałości dla współczesnego odbiorcy zostaną spełnione. Zachowana zostanie również docelowa funkcja tekstu.

Rozdział piąty monografii Hejwowskieigo zawiera opracowanie kwestii problematyki tłumaczeń kulturowych, z którymi wiąże się kolejny mit wymagający analizy – mit nieprzekładalności kulturowej. Autor słusznie zauważa, że przełożenie konkretnych elementów kulturowych nie jest zadaniem łatwym, jednak wykonalnym – translatologia zna bowiem wiele metod uwzględniania ich w tłumaczeniu. O ile w przekładzie języka staropolskiego na współczesną polszczyznę również można by zmodernizować dane elementy kultury, o tyle nie służyłoby to celowi, jaki przyświeca tłumaczeniom tekstów o potencjale dydaktycznym. Hejwowski pisze, że „tłumacz nie ma prawa eliminować istotnych elementów wyjściowych kultury” (2006, 96). Ich zadaniem jest bowiem ukazanie uczniowi

pewnych zależności dotyczących ówczesnej kultury – nie można zatem naruszyć tych istotnych założeń wyjściowych, charakterystycznych dla danej epoki. Podjęta przeze mnie próba unowocześnienia uwzględniła tę kwestię – podczas współczesnej mszy wygłaszanie kazań odbywa się w całkowicie innej atmosferze i za pomocą zupełnie innych środków językowych, niż działo się to w średniowieczu. Tłumacz nie może więc dawnego kazania przetłumaczyć tak, by powstała z niego nowa forma mogąca funkcjonować we współczesnym kościele, gdyż nie spełni ono wtedy swej funkcji – odtworzenie średniowiecznych realiów kaznodziejskich (w zrozumiałym dla ucznia języku) przestanie być możliwe. Przykładowo, zdanie „Więc prze wtore ucho, cożci je wąż w ziemię skłoni, masz się, grzeszny człowiecze, na to rozpamiętać, iż jeś ty z ziemi stworzon, a gdyż więc ty umrzesz, tedy się więc ty zasię w ziemię obrócisz” jest przykładem roli, jaką w średniowiecznym kazaniu odgrywały figury retoryczne, w tym bardzo częste zwroty do odbiorcy. Moje tłumaczenie („Więc przez to drugie ucho, które wąż skłania ku ziemi, masz, grzeszniku, przypomnieć sobie, że jesteś stworzony z ziemi, a więc gdy umrzesz, obrócisz się w ziemię”) również nie mogłoby wybrzmieć podczas współczesnej mszy, ponieważ nie stosuje się już tak bezpośrednich zwrotów do wiernych. Jest ono jednak dla dzisiejszego ucznia zrozumiałe i ukazuje specyfikę głoszenia kazań w czasie, kiedy tłumaczony przeze mnie tekst powstał.

Z uwspółcześnianiem wiąże się założenie o wysokiej wartości tzw. tłumaczenia naturalnego. Sąd ten zakłada, że przekładu może się podjąć każdy, kto zna język wyjściowy oraz docelowy. Problem, jaki stwarza takie założenie, dotyczy właśnie kwestii autorstwa modernizacji, o której dyskutowali badacze podczas debaty *Przepisywanie kanonu...*. Marian Stala i Piotr Śliwiński uznali prozaików i poetów jako najlepszych kandydatów do tworzenia uwspółcześnionych tekstów. Tę grupę praktyków w tekście Hejwowskiego można zidentyfikować jako dwujęzycznych fachowców w danej dziedzinie. W opozycji do nich stawia on filologów, czyli znawców literatury i języka, co jest zgodne z tym, co proponuje Roman Mazurkiewicz. Hejwowski zwraca uwagę, iż tłumaczenie nie jest tylko przekładem słów z jednego języka na słowa z drugiego, ale wiąże się również z kompetencją tłumaczeniową, która, oprócz znajomości dwóch języków, wymaga dopasowywania do siebie względnie podobnych struktur, dobrego rozpoznania dwóch kultur łączonych przez tłumaczenie, sprawności komunikacyjnej i – przede wszystkim – oboznania w teorii tłumaczenia. Nawet najwybitniejszy poeta lub prozaik nie potrzebuje kompetencji filologicznych, by być mistrzem w swojej dziedzinie. Jego zdolności natomiast nie zawsze przekładają się na teoretyczną wiedzę o historycznym języku, niezbędną w przekładach z polszczyzny dawnej na współczesną. To świadczy o słuszności oddania modernizacji w ręce zespołu teoretyków i praktyków, gdyż ich zaplecze naukowe daje dużo większą gwarancję dobrej jakości tłumaczenia tekstów dawnych na język współczesny.

Konkluzja

Wiele jest jeszcze kwestii, które należy wziąć pod uwagę w dyskusji o tłumaczeniu tekstów dawnych. W niniejszym artykule zaproponowałam swoje stanow-

sko, jednak pragnę również postawić nowe, ważne pytanie: czy tłumaczenie tekstu dawnego powinno sygnalizować, które wyrazy zostały poddane modernizacji? Czy więc zestawiając ze sobą tekst dawny oraz unowocześniony przekład, warto do tłumaczenia dodawać przypisy wskazujące na konkretne słowa i struktury, które uległy przełożeniu? Z jednej strony – tak, gdyż uczeń od razu ma możliwość sprawdzenia, jak tekst był skonstruowany kiedyś i może śledzić pracę, którą wykonał tłumacz. Jednak czy nie jest to niejako zaprzeczeniem sensu modernizacji całego tekstu? Przypisy mogłyby się przecież znaleźć przy oryginalnym tekście i w ten sposób nie utracilibyśmy kontaktu z językiem dawnym. Warto również w tym miejscu zadać pytanie o miejsce literatury dawnej w regularnie zmieniającej się podstawie programowej. Współczesna szkoła powinna wyraźnie ukazywać użyteczność tekstów dawnych i ułatwiać ich odbiór poprzez korelowanie ich ze światem uczniowskim. Te problemy być może znajdą swoje rozwiązania, kiedy wykształci się metodologia takiego przekładu. Jednak należy też mieć na uwadze, że popularyzacja praktyki modernizacji różnorodnych tekstów dawnych zrodzi o wiele więcej pytań, niż jesteśmy w stanie zadać sobie teraz. Warto więc, według mnie, podejmować takie próby.

Bibliografia:

- Bortnowski Stanisław, 1972, *Młodość a lektury szkolne*, w: „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 6.
- Chętkowski Dariusz, 2003, *Z budy. Czy zwolnić ucznia z łańcucha?*, Kraków.
- Hejwowski Krzysztof, 2006, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa.
- Janowska Aleksandra, Pastuchowa Magda, 1995, *Niebezpieczna kompetencja*, w: „Poradnik Językowy” t. 8, s. 11-20.
- Mazur Ewa, 2012, *Lektury licealistów. Kanon – badania – wnioski*, w: „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 72, Seria Filologiczna, Dydaktyka 7, Rzeszów.
- Mika Tomasz, 2015, *Tekst staropolski jako odmienny obiekt badań? W poszukiwaniu narzędzi opisu*, w: *LingVaria*, 10(20), pp. 235-250: <https://journals.akademicka.pl/lv/article/view/2731/2477> [dostęp: 09.11.2025]
- Morawska Iwona, 2013, *Nowe pomysły na znane lektury, czyli klasyka literacka jako wyzwanie dla twórczości metodycznej*, w: Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina (red.) *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, Katowice, s. 203-216.
- Nabokov Vladimir, 1955, *Problems of translation: “Oniegin” in English*, w: Venuti Lawrence (red.), *The Translation Studies Reader*, Londyn.
- Nowa podstawa programowa, 2017, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-polski> [dostęp: 04.11.2025]
- Przepisywanie kanonu – zagadnienia modernizacji języka literatury dawnej*, 06.05.2015, <https://teatrnn.pl/przepisywanie/uwspolczesniac#mazurkiewicz> [dostęp: 04.11.2025]

Słownik języka polskiego PWN: <https://sjp.pwn.pl/sjp/mit;2568108.html> [dostęp: 15.02.2025]

Wydra Wiesław, Rzepka Wojciech Ryszard, 1984, *Kazanie VI. O św. Bartłomieju*, w: *Chrestomatia staropolska. Teksty do roku 1543*, Wrocław.

Żurek Sławomir Jacek, 2013, *Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie*, w: Jaskółowa Ewa, Jędrych Karolina (red.) *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, Katowice, s. 11-21.

O autorce:

Julia Trojanowska – absolwentka studiów licencjackich na kierunku filologia polska, w ramach specjalności uzyskała przygotowanie pedagogiczne. Obecnie studentka studiów magisterskich na kierunku filologia polska. Naukowe zainteresowania koncentruje wokół językoznawstwa historycznego oraz dydaktyki szkolnej.

Ucieleśnione poznanie w edukacji językowej: w stronę modelu dydaktyki zintegrowanej

Embodied Cognition in Language Education: Towards a Model of Integrated Didactics

Beata Jędrzejczak
Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0003-4002-2215

Klaudia Zientek
Polish Academy of Social Sciences and Humanities
ORCID: 0009-0008-2208-4264

Streszczenie: Artykuł prezentuje koncepcję dydaktyki językowej opartej na paradygmacie ucieleśnionego poznania (*embodied cognition*), zakładającej ścisły związek między procesami poznawczymi, emocjonalnymi i cielesnymi. Autorki proponują model zintegrowanej dydaktyki ucieleśnionej, oparty na triadzie ciało-afekt-środowisko, który ukazuje język jako formę działania, a nie wyłącznie jako system symboli. Tekst ma charakter teoretyczno-syntetyczny – łączy ustalenia neuronauk, psycholingwistyki i pedagogiki performansu z analizą praktyk dydaktycznych, takich jak gest, drama, *spoken word choreographies* oraz narracje immersyjne w środowiskach VR/AR. Celem artykułu jest pokazanie, że uczenie się języka ma charakter zmysłowy, afektywny i sytuowany, a nauczyciel pełni funkcję facylitatora doświadczenia, wspierając refleksję, ekspresję i empatię w procesie poznawczym.

Słowa kluczowe: ucieleśnione poznanie, dydaktyka języka, uczenie ucieleśnione, gest, ciało i afekt, środowisko

Abstract: The article presents the concept of language education based on the paradigm of embodied cognition, which assumes a close relationship between cognitive, emotional, and bodily processes. The authors propose a model of integrated embodied didactics founded on the triad of body-affect-environment, showing that language is a form of action rather than merely a system of symbols. The text has a theoretical and synthetic character, combining insights from neuroscience, psycholinguistics, and performance pedagogy with an analysis of didactic practices such as gesture, drama, spoken word choreographies, and immersive narratives in VR/AR environments. The aim of the article is to demonstrate that language learning is a sensory, affective, and situated process, in which the teacher acts as a facilitator of experience, supporting reflection, expression, and empathy within the cognitive process.



Key words: embodied cognition; language education; embodied learning; gesture; body and affect; environment

1. Wprowadzenie. Ramy teoretyczne

Uczenie się języka jest procesem złożonym, w którym uczestniczą zarówno mechanizmy poznawcze, jak i emocjonalne. Współczesne badania z zakresu neuronauk, psycholingwistyki i dydaktyki wskazują, że proces nabywania języka nie ogranicza się do przetwarzania symboli i struktur gramatycznych, lecz jest głęboko zakorzeniony w doświadczeniu cielesnym, percepcyjnym i społecznym (Barsalou 1999; Glenberg 1997; Wilson 2002).

W paradygmacie ucieleśnionego poznania (*embodied cognition*)¹ ciało nie jest biernym nośnikiem procesów umysłowych, lecz stanowi integralny element architektury poznawczej, co znaczy, że systemy percepcyjno-motoryczne nie tylko wspierają, ale też współtworzą reprezentacje i operacje poznawcze – zarówno w trybie on-line (działanie w czasie rzeczywistym), jak i off-line (symulacja mentalna) (Barsalou 1999, 2008; Glenberg 1997; Wilson 2002, por. Bielas 2021; Dąbrowski 2021; Ziemke 2015). W tym ujęciu gest i ruch nie pełnią więc funkcji ilustracyjnej, ale aktywnie współorganizują przetwarzanie informacji, wzmacniają kodowanie i konsolidację pamięciową oraz ułatwiają transfer wiedzy, co jest efektem sprzężeń zwrotnych między obszarami (przed)ruchowymi, sieciami semantycznymi i mechanizmami uwagowymi (Goldin-Meadow 2005; Pulvermüller 2005; Hauk, Johnsrude, Pulvermüller 2004).

Z perspektywy dydaktyki języka oznacza to odstępowanie od modelu transmisyjnego i zwrot ku podejściu interaktywnemu i multimodalnemu. W edukacji językowej – w tym w nauczaniu języka polskiego zarówno jako ojczystego (L1), jak i obcego/drugiego (L2) – można mówić więc o odejściu od dydaktyki opartej wyłącznie na tekstach i regułach na rzecz praktyk, które angażują ciało, przestrzeń, emocje oraz relacje społeczne w procesie konstruowania znaczeń, co w konsekwencji sprzyja lepszemu rozumieniu treści i utrwalaniu struktur gramatycznych oraz większej motywacji do komunikacji.

Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczno-syntetyczny. Jego celem jest przedstawienie interdyscyplinarnego ujęcia paradygmatu ucieleśnionego poznania oraz wskazanie możliwości jego zastosowania w edukacji językowej, głównie na przykładach dydaktyki języka polskiego (L1 i L2). Koncentruje się na kluczowych aspektach *embodied cognition*, obejmujących współzależność procesów poznawczych, emocjonalnych i środowiskowych. Analizie poddano to, w jaki sposób ciało, afekt i kontekst materialno-społeczny współtworzą mechanizmy uczenia się i przetwarzania języka. Szczególną uwagę poświęcono relacjom między ruchem, gestem i emocją a rozumieniem, zapamiętywaniem i użyciem

¹ W artykule terminy anglojęzyczne i ich polskie odpowiedniki stosujemy wymiennie. Wynika to z faktu, że część pojęć funkcjonuje w polskim piśmiennictwie w kilku wariantach przekładowych, ponadto polskie ekwiwalenty nie mają jeszcze tak dobrze ugruntowanej pozycji terminologicznej jak terminy oryginalne. W niektórych przypadkach użyte formy polskie mają charakter roboczy i wynikają z decyzji translacyjnych przyjętych na potrzeby niniejszego opracowania.

języka w praktyce dydaktycznej. Wskazano również przykłady praktyk edukacyjnych inspirowanych paradygmatem ucieleśnienia – takich jak: gest, drama, *spoken word choreographies* oraz wykorzystanie technologii immersyjnych.

Zarysowane powyżej przesunięcie w kierunku holistycznego ujęcia procesu uczenia się znajduje swoje teoretyczne uzasadnienie w paradygmacie ucieleśnionego poznania, który stanowi punkt wyjścia do dalszych rozważań.

2. Paradygmat ucieleśnionego poznania

2.1. Ciało i poznanie

Paradygmat ucieleśnionego poznania redefiniuje tradycyjny obraz relacji między umysłem a ciałem. W tym ujęciu poznanie nie jest odseparowaną aktywnością mózgu, lecz dynamicznym procesem współdziałania organizmu i środowiska (Gallagher 2005; Barsalou 2008). Ciało, poprzez swoje systemy percepcyjne i motoryczne, stanowi podstawowe medium poznawcze – narzędzie tworzenia znaczeń i uczenia się.

Badania neurokognitywne potwierdzają, że przetwarzanie języka angażuje te same obszary mózgu, które odpowiadają za planowanie i wykonywanie ruchu. Słowa i zdania opisujące działania, takie jak: *biec*, *chwycić* czy *otwierać*, aktywizują korę motoryczną w sposób odpowiadający ruchom ciała (Hauk, Johnsrude, Pulvermüller 2004). Prowadzi to do wniosku, że znaczenie językowe jest współtworzone przez doświadczenie cielesne.

Z tej perspektywy nauczanie języka nie powinno ograniczać się do operacji symbolicznych. Angażowanie ciała – poprzez gesty, ruch, manipulację obiektami czy inscenizacje – wzmacnia przetwarzanie semantyczne i ułatwia zapamiętywanie (Goldin-Meadow 2005).

2.2. Afekt i uwaga

Kluczową funkcję regulacyjną w procesach poznawczych pełni afekt. Emocje wpływają na selekcję informacji, kierunek uwagi oraz sposób kodowania wspomnień (Immordino-Yang, Damasio 2007). W kontekście edukacyjnym oznacza to, że uczenie się staje się skuteczniejsze, gdy angażuje emocje i poczucie sensu działania.

Pozytywne pobudzenie emocjonalne zwiększa elastyczność poznawczą, a zarazem motywację do eksploracji języka. Badania Kontry, Goldin-Meadow i Beilock (2012) wskazują, że ruch i emocje sprzyjają tworzeniu stabilnych śladów pamięciowych. W dydaktyce języka przekłada się to na potrzebę włączania elementów ekspresyjnych – dramy, rytmu, intonacji czy gestu – które łączą emocjonalność z treścią poznawczą.

2.3. Środowisko i rozszerzone poznanie

Koncepcja rozszerzonego poznania zakłada, że procesy myślenia i uczenia się są współtworzone przez środowisko zewnętrzne (Clark, Chalmers 1998). Przestrzeń, rekwizyty i narzędzia dydaktyczne nie są jedynie tłem, ale aktywnym składnikiem

systemu poznawczego. W praktyce świadczy to o tym, że odpowiednio zaprojektowane środowisko nauki – z elementami wizualnymi, przestrzennymi i kinestetycznymi – może odciążać pamięć roboczą i wspierać koncentrację (tzw. *off-loading*).

W edukacji językowej koncepcja ta zyskuje znaczenie w dobie nauki hybrydowej i cyfrowej. Środowisko uczenia się obejmuje dziś zarówno realną klasę, jak i przestrzeń wirtualną, które wspólnie tworzą kontekst interakcji i rozwoju kompetencji komunikacyjnych (Johnson-Glenberg 2018).

3. Ucieleśnione uczenie się w dydaktyce językowej

Zarysowane powyżej trzy wymiary ucieleśnionego poznania – cielesny, afektywny i środowiskowy – stanowią podstawę projektowania dydaktyki zintegrowanej, która uwzględnia złożoną naturę procesów uczenia się. Rozwinięciem paradygmatu ucieleśnionego poznania w praktyce edukacyjnej jest ucieleśnione uczenie się (*embodied learning*). W jego perspektywie proces uczenia się języka nie jest odbiorem wiedzy abstrakcyjnej, ale aktywnym, wielozmysłowym doświadczeniem, w którym ciało, emocje i kontekst środowiskowy współtworzą znaczenie. Uczenie się staje się w tym ujęciu działaniem poznawczym, osadzonym w interakcji, tj. z materiałem językowym, z drugim człowiekiem i z otoczeniem edukacyjnym (Barsalou 2008; Glenberg 2010).

W dydaktyce języka podejście to otwiera nowe możliwości integrowania treści poznawczych i afektywnych. Ucieleśnione uczenie się sprzyja głębszemu zaangażowaniu uczniów poprzez łączenie ekspresji, ruchu i refleksji, co przekłada się na trwalsze zapamiętywanie, rozwój kompetencji komunikacyjnej oraz większą motywację poznawczą (Immordino-Yang, Damasio 2007; Johnson-Glenberg 2018). W tym sensie paradygmat ucieleśnienia stanowi most między teorią poznania a praktyką dydaktyczną, umożliwiając projektowanie sytuacji edukacyjnych, w których język jest doświadczany, a nie tylko analizowany.

3.1. Gest jako narzędzie konceptualizacji i zapamiętywania

Jednym z najpełniejszych wyrazów integracji ciała i poznania w procesie uczenia się jest gest, który łączy działanie motoryczne z tworzeniem i utrwalaniem znaczeń językowych. Stanowi on nie tylko element komunikacji niewerbalnej, lecz także aktywny mechanizm poznawczy, który wspiera proces konceptualizacji, zapamiętywania i przetwarzania języka. Badania psycholingwistyczne (Goldin-Meadow 2005; Hostetter, Alibali 2008) wskazują, że gesty pełnią funkcję symulacji sensomotorycznej, czyli odwzorowują działania lub relacje przestrzenne, dzięki czemu pozwalają umysłowi lepiej „uchwycić” znaczenie wyrażane słownie. Wspomagają one zarówno pamięć roboczą, jak i organizowanie wypowiedzi, umożliwiając bardziej efektywne kodowanie i przywoływanie informacji językowej.

Gesty mogą przyjmować różne formy: ikoniczne (odzwierciedlające znaczenie, np. kształt, ruch), metaforyczne (wizualizujące pojęcia abstrakcyjne) oraz rytmiczne (*beat gestures*, które synchronizują strukturę wypowiedzi). W dydaktyce językowej ich funkcja polega jednocześnie na ułatwieniu komunikacji oraz na

kształtowaniu pojęć i struktur językowych. Gest wzmacnia integrację między formą a znaczeniem, dzięki czemu przyspiesza uczenie się słów i fraz.

W kontekście nauczania języka gest może pełnić funkcję narzędzia konceptualizacji, pomagając uczniom wizualizować znaczenie metafor, idiomów czy struktur składniowych (Fornal 2021). Przykładowo: podczas nauki idiomu „mieć głowę w chmurach” nauczyciel może zachęcić uczniów do uniesienia dłoni nad głowę i spojrzenia ku górze, co aktywizuje mentalny obraz oderwania i rozproszenia; podczas nauki przyimków (np.: „nad”, „pod”, „za”, „przed”) uczniowie mogą wykonywać gesty wskazujące relacje w przestrzeni, co sprzyja utrwaleniu struktur składniowych w kontekście ruchu; natomiast podczas interpretacji poezji uczniowie mogą wykorzystać gest w celu zobrazowania ekspresji emocji i rytmu wypowiedzi, co wspiera afektywne kodowanie treści i interpretację znaczeń metaforycznych.

Zastosowanie gestu sprzyja także transferowi wiedzy językowej między poziomami: od doświadczenia ruchowego, przez ekspresję ciała, po rozumienie semantyczne i refleksję metajęzykową. W tym sensie gest jest nie tylko dodatkiem do mowy, ale narzędziem myślenia i uczenia się (McNeill 1992). Włączenie gestu do dydaktyki języka polskiego wzmacnia u uczniów świadomość ucieleśnionego charakteru języka oraz pozwala na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w sposób bardziej naturalny, angażujący i multisensoryczny.

W przypadku nauki języka obcego gest może stać się także formą kompensacji komunikacyjnej – może bowiem umożliwić przekazanie intencji w sytuacji braku odpowiedniego słownictwa. Nauka przez gest ułatwia rozumienie, a zarazem buduje poczucie bezpieczeństwa komunikacyjnego i obniża tzw. filtr afektywny (Krashen 1981).

3.2. Ucieleśnione praktyki narracyjne w nauczaniu języka

Jednym z kluczowych obszarów współczesnej dydaktyki językowej, w której proces poznawczy rozumiany jest jako działanie cielesno-językowe, są ucieleśnione praktyki narracyjne. Narracja w tym ujęciu przestaje być strukturą tekstową, a staje się sposobem bycia w języku, czyli formą aktywnego, emocjonalnego i sensomotorycznego uczestnictwa w znaczeniu. Opowiadanie organizuje doświadczenie i nadaje mu sens, stanowi też akt hermeneutycznego samorozumienia, w którym jednostka odczytuje świat i siebie poprzez działanie. W dydaktyce języka takie rozumienie narracji pozwala na połączenie refleksji językowej z ruchem, emocją i działaniem, czyniąc z opowieści formę poznania i uczenia się.

Ucieleśnione praktyki narracyjne obejmują różne formy ekspresji, które łączą ciało, język i przestrzeń edukacyjną. Jako przykłady można tu wskazać trzy z nich: drama i odgrywanie ról, *spoken word choreographies* oraz narracje immersyjne w środowiskach wirtualnych. Każda z tych form reprezentuje inny typ ucieleśnionej narracji – symulacyjną, performatywną i doświadczeniową – ale wszystkie łączy przekonanie, że język nie jest neutralnym medium komunikacji, lecz dynamicznym systemem sensów zakorzenionym w ciele i emocjach.

3.2.1. Drama i odgrywanie ról

Drama edukacyjna i odgrywanie ról (*role-play*) stanowią jedne z najbardziej rozpoznawalnych form ucieleśnionego uczenia się w dydaktyce językowej. W ich centrum znajduje się doświadczenie – uczeń nie tylko poznaje język, lecz także działa w jego obrębie, wciela się w rolę, reaguje, przeżywa i komunikuje. W paradygmacie ucieleśnionego poznania drama nie jest jedynie metodą aktywizującą, ale również formą poznania performatywnego, w której sens powstaje poprzez ruch, gest i relację. Tym samym wiedza ucieleśniona nie jest zasobem umysłowym, ale dynamicznym procesem współobecności i afektywnej interakcji między ciałami.

W dydaktyce języka drama i *role-play* mogą być rozumiane jako narracje symulacyjne, w których uczniowie współtworzą sytuacje komunikacyjne, odtwarzają konteksty kulturowe lub konstruują własne opowieści o języku i doświadczeniu. Uczenie się ma zatem charakter somatyczny i emocjonalny, tj. gest, intonacja, ruch i postawa ciała nie są dodatkiem do wypowiedzi, ale jej integralnym składnikiem, stanowią przestrzeń dialogiczną, w której język ujawnia się w działaniu, a rozumienie tekstu literackiego czy komunikatu odbywa się przez jego współprzeżywanie.

Przykładowo uczniowie mogą tworzyć krótkie etiudy, w których będą interpretować idiomy i metafory związane z ciałem („mieć coś na końcu języka”, „rwać włosy z głowy”, „mieć serce na dłoni”), czego celem nie jest dosłowne przedstawienie frazemów, lecz odkrycie ich znaczeń poprzez ruch, ekspresję i współdziałanie. W efekcie uczniowie mogą zarówno poznawać znaczenie obrazów językowych, jak i je ucieleśniać, a więc doświadczać ich sensu w wymiarze cielesnym i emocjonalnym. Tego rodzaju praktyki wpisują się w koncepcję poznania symulacyjnego (Barsalou 2008), zgodnie z którą rozumienie języka opiera się na mentalnym (i często fizycznym) odtwarzaniu doświadczeń percepcyjno-motorycznych.

Drama stwarza też przestrzeń dla refleksji metajęzykowej i tożsamościowej. Uczniowie, wcielając się w rolę, mogą badać język jako narzędzie ekspresji, a jednocześnie obserwować siebie w procesie mówienia. Przykład stanowią zajęcia inspirowane poezją, podczas których uczniowie mogą konstruować krótkie sceny ilustrujące napięcie między milczeniem a wypowiedzią. Ruch, gest i pauza stają się wówczas środkami poznania języka jako doświadczenia egzystencjalnego, a nie tylko komunikacyjnego, ponieważ drama w dydaktyce języka nie tylko uczy mówienia, lecz także słuchania – siebie, innych, przestrzeni.

Badania Glenberga (1997) czy Pulvermüllera (2005) dowodzą, że symulacja ruchu i emocji podczas uczenia się wzmacnia procesy pamięciowe i sprzyja transferowi wiedzy. W dramie edukacyjnej ten proces dokonuje się w sposób naturalny: uczniowie zapamiętują język nie tyle poprzez mechaniczne powtarzanie, ile dzięki doświadczeniom afektywno-cielesnym.

Istotnym wymiarem dramy jest także wspólnotowość i empatia. Praca w grupie teatralnej czy scenicznej pozwala bowiem rozumieć język jako relację i budować wspólne znaczenia. Ciało staje się medium komunikacji, a współobecność uczniów – warunkiem powstania sensu. W tym procesie nauczyciel odgrywa rolę emocjonalnego moderatora i świadka doświadczenia uczniów. To on tworzy

bezpieczną przestrzeń ekspresji, w której możliwe jest przeżywanie i nazywanie emocji poprzez język.

Dramę i odgrywanie ról można więc traktować jako formy ucieleśnionej narracji symulacyjnej, które integrują trzy wymiary poznania: cielesny, emocjonalny i społeczny. Uczenie się języka w tak rozumianej dramie nie ogranicza się do opanowania struktur językowych – staje się procesem performatywnym, w którym język jest ruchem, emocją i spotkaniem. Drama i *role-play* stanowią tym samym fundament ucieleśnionej dydaktyki narracyjnej, rozwijanej następnie w formach performatywnych.

3.2.2. *Spoken word choreographies*

Choreografie słowa mówionego stanowią formę ekspresji poetycko-performatywnej, w której język, głos, rytm i ruch ciała tworzą zintegrowaną strukturę komunikacyjną. Podstawy teoretyczne tych metod dydaktycznych osadzono w trzech komplementarnych paradygmatach: ucieleśnionym uczeniu się, pedagogice performansu oraz multimodalności (zob. Winiarska, Załazińska 2019).

W dydaktyce języka *spoken word choreographies* mogą pełnić funkcję innowacyjnego narzędzia ucieleśnionego uczenia się, umożliwiającego doświadczanie języka jako żywego, dynamicznego aktu ekspresji i poznania. W tego typu praktykach edukacyjnych słowo mówione przestaje być wyłącznie środkiem przekazu. Staje się ruchem, rytmem i gestem, w których konstytuuje się znaczenie.

W ujęciu ucieleśnionego poznania taka forma ekspresji ma charakter doświadczenia kinestetyczno-emocjonalnego. Uczniowie wchodzą w rytm języka, odkrywając jego strukturę fonetyczną, intonacyjną i afektywną. Rytm mowy i ruch ciała wzajemnie się dopełniają, tworząc poetycką choreografię znaczenia. Tym sposobem język nie tyle opisuje świat, ile staje się jego cielesnym odwzorowaniem. W praktyce dydaktycznej takie działania obejmują interpretację poezji, improwizacje rytmiczne, pracę z intonacją i gestem, a także tworzenie autorskich performansów słowa mówionego.

Realizowanie *spoken word choreographies* w kontekście edukacyjnym sprzyja rozwijaniu świadomości dźwiękowej, emocjonalnej i cielesnej języka. Uczniowie uczą się rozumieć rytm i melodykę wypowiedzi, odkrywając, że znaczenie tekstu zależy nie tylko od treści, lecz także od jego brzmienia, tempa i nastroju emocjonalnego. W ten sposób choreografie słowa mówionego wprowadzają do nauki języka wymiar estetyczny i afektywny, w którym poznanie przebiega równocześnie w sferze intelektualnej, somatycznej i emocjonalnej. Na przykład interpretacja poezji poprzez głos i gest nie jest więc wyłącznie ćwiczeniem artystycznym, ale procesem poznawczym, w którym ciało staje się medium znaczenia i narzędziem myślenia. W kontekście JPJO *spoken word choreographies* mogą obejmować interpretację tekstów z gestem i rytmem, ćwiczenia intonacyjne zsynchronizowane z ruchem, tworzenie krótkich tekstów performatywnych oraz pracę zespołową nad wspólnym performansem. Warto zwrócić uwagę na to, że specyfika polszczyzny – rozwinięta fleksja, złożony system fonetyczny i wyraźny akcent paroksytoniczny – sprawia, że trudność dla uczących się stanowią m.in.

zbitki spółgłoskowe, opozycje dźwięczności oraz intonacja zdaniowa. W ujęciu ucieleśnionym artykulację można łączyć z ruchem, rytmem i przestrzenią, tj. gest może ilustrować napięcie artykulacyjne, krok – akcent wyrazowy, a zmiana pozycji – strukturę składniową wypowiedzi.

Spoken word choreographies wzmacniają także wymiar wspólnotowy i relacyjny procesu uczenia się. Praca z głosem, rytmem i ruchem wymaga współdziałania, uważnego słuchania i empatii wobec innych uczestników. Tworzenie wspólnego performansu słowa mówionego sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych i emocjonalnych, a sama przestrzeń działania staje się miejscem współobecności i współtworzenia sensu. Język w tej perspektywie jest nie tylko narzędziem komunikacji, ale także formą współodczuwania i uczestnictwa.

3.2.3. Narracja immersyjna w środowiskach wirtualnych

Technologie immersyjne, rozumiane jako rozwiązania cyfrowe umożliwiające tworzenie wielozmysłowych i interaktywnych środowisk symulacyjnych, w coraz większym stopniu wchodzą w obszar edukacji językowej. Tworzą one przestrzenie, w których użytkownik doświadcza poczucia zanurzenia (*immersion*) oraz obecności (*presence*) w rzeczywistości wirtualnej, rozszerzonej lub mieszanej (Walczyk 2017; Slater 2019). Doświadczenie to angażuje nie tylko percepcję wzrokową i słuchową, lecz również układ motoryczny oraz emocjonalny, co silnie wpisuje się w założenia ucieleśnionego poznania (Lakoff, Johnson 1999; Gallagher 2005). W kontekście dydaktyki JPJO technologie immersyjne mogą stanowić istotne wsparcie procesu akwizycji, ponieważ umożliwiają tworzenie sytuacji komunikacyjnych o wysokim poziomie realizmu i interakcyjności. Narracja immersyjna w środowiskach wirtualnych różni się od tradycyjnej narracji tekstowej tym, że odbiorca nie jest jedynie interpretatorem treści, lecz staje się także jej uczestnikiem i współtwórcą. W przestrzeniach VR, AR czy XR uczeń może poruszać się w cyfrowo odwzorowanych realiach kulturowych, podejmować decyzje językowe, reagować na komunikaty oraz współdziałać z innymi użytkownikami. Język funkcjonuje wówczas jako narzędzie działania, a nie wyłącznie jako system opisowy. Tego rodzaju doświadczenie sprzyja głębszemu przetwarzaniu treści oraz utrwalaniu struktur językowych poprzez ich osadzenie w kontekście sytuacyjnym (Johnson-Glenberg 2018).

W przypadku JPJO środowiska immersyjne mogą być wykorzystywane do symulowania sytuacji komunikacyjnych typowych dla realiów społecznych w Polsce, takich jak rozmowa w urzędzie, zakupy w sklepie, udział w wydarzeniu kulturalnym czy zwiedzanie muzeum. Dzięki technologii VR możliwe jest tworzenie scenariuszy, w których uczący się nie tylko słyszy dialog, lecz aktywnie w nim uczestniczy, podejmując decyzje językowe w czasie rzeczywistym. Istotnym aspektem w kontekście JPJO jest również możliwość eksplorowania przestrzeni kulturowych. Narracje immersyjne pozwalają odwiedzać wirtualne rekonstrukcje miejsc związanych z historią i literaturą polską, uczestniczyć w symulowanych wydarzeniach społecznych czy analizować teksty kultury w środowisku 3D. W ten sposób rozwijana jest nie tylko kompetencja językowa, lecz także interkulturowa

(Byram 1997; Kramersch 2009). Uczący się mogą doświadczać języka jako elementu konkretnej rzeczywistości społecznej, co sprzyja budowaniu głębszego rozumienia kontekstów jego użycia. Technologie immersyjne mają również znaczenie dla rozwijania płynności i redukcji lęku językowego. Jednocześnie interakcyjność środowiska sprzyja aktywizacji procesów poznawczych związanych z percepcją przestrzenną i koordynacją ruchową, co – zgodnie z koncepcją poznania rozszerzonego (Clark, Chalmers 1998) – oznacza, że technologia staje się częścią systemu poznawczego uczącego się.

W perspektywie dydaktycznej narracja immersyjna może być traktowana jako narzędzie rozszerzonego ucieleśnienia języka. Ciało ucznia współdziała z interfejsem cyfrowym, tworząc hybrydowy układ poznawczy, w którym doświadczenie językowe ma charakter wielozmysłowy. Odbiór i produkcja języka odbywają się w przestrzeni działania, a nie wyłącznie w przestrzeni tekstu. Uczeń porusza się, reaguje, podejmuje decyzje i współtworzy narrację, co prowadzi do integracji wymiaru poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Przykład takiego działania może tu stanowić oparta na wirtualnym spacerze gra pt. „Tropem nadbałtyckich tajemnic”, której celem jest nauka języka polskiego poprzez przybliżenie historii i kultury Gdańska (zob. Jędrzejczak, Körpe, Kemer 2023)².

Zastosowanie narracji immersyjnej w JPJO wpisuje się we współczesne tendencje glottodydaktyczne, akcentujące autentyczność komunikacji, zadaniowość oraz integrację języka z doświadczeniem (Seretny, Lipińska 2019; Miodunka, 2016). W odróżnieniu od tradycyjnych metod, skoncentrowanych na analizie systemowej, środowiska immersyjne umożliwiają bowiem używanie języka przede wszystkim jako praktyki społecznej.

4. Afekt, uważność i ciało jako fundament ucieleśnionej dydaktyki języka

We współczesnych badaniach nad poznaniem coraz wyraźniej podkreśla się, że uczenie się nie jest wyłącznie procesem intelektualnym, ponieważ przebiega w ścisłej relacji z ciałem, emocjami i uwagą. W kontekście *embodied learning* poznanie rozumiane jest jako proces zakorzeniony w doświadczeniu zmysłowym, afektywnym i motorycznym, a nie jako operacja symboliczna oderwana od podmiotu (Gallagher 2005; Barsalou 2008). W tym ujęciu ciało pełni funkcję aktywnego uczestnika procesu poznawczego, a emocje i uważność stanowią jego nieodzowne komponenty regulacyjne.

Afekt jest jednym z kluczowych czynników determinujących skuteczność uczenia się. Jak dowodzą Damasio (1994) i Immordino-Yang (2016), emocje nie tylko towarzyszą poznaniu, ale je organizują – kierują uwagę, modulują zapamiętywanie i wzmacniają znaczenia nadawane doświadczeniu. W kontekście dydaktyki językowej oznacza to, że rozumienie tekstu, przyswajanie słownictwa czy rozwijanie kompetencji komunikacyjnych odbywa się poprzez emocjonalne współuczestnictwo w sytuacji edukacyjnej. Uczenie się języka jest więc procesem afektywnym: znaczenie słów i struktur rodzi się w interakcji z uczuciami, nastrojem, ruchem i intencją wypowiedzi.

² Gra dostępna jest pod linkiem: www.tnt.ug.edu.pl.

Drugim wymiarem ucieleśnionego poznania jest uważność (*mindfulness*), rozumiana jako zdolność do świadomego i nieoceniającego skupienia uwagi na chwili obecnej. Badania (Siegel 2007) wskazują, że praktyki uważności sprzyjają integracji emocji, poznania i somatycznego doświadczania świata. W edukacji językowej uważność może przejawiać się w zwiększonej świadomości fonetycznej, rytmicznej i semantycznej języka – w umiejętności słuchania nie tylko „co” się mówi, lecz także „jak” ciało i emocje współtworzą sens. Praktyki oparte na ucieleśnieniu, takie jak drama, *spoken word choreographies* czy doświadczenia immersyjne w nowych technologiach wirtualnych mogą pomagać w ćwiczeniu uważności.

Trzecim kluczowym wymiarem jest ciało jako medium poznania. W procesie dydaktycznym stanowi ono przestrzeń integracji, to znaczy umożliwia sprzężenie między percepcją, emocją i refleksją. W praktyce nauczania języka wyraża się to w gestach wspierających rozumienie, ekspresji ruchowej towarzyszącej interpretacji tekstu czy cielesnym „wchodzeniu w rolę” podczas działań dramatycznych i performatywnych.

Afekt, uważność i ciało tworzą tym samym wyznaczniki dynamiki uczenia się, w której poznanie jest procesem współtworzonym przez emocję, świadomość i działanie. W proponowanym modelu dydaktyki opartej na ucieleśnionym poznaniu afekt pełni funkcję katalizatora motywacji i sensu, uważność – mechanizmu integrującego doświadczenie, a ciało – medium ekspresji i pamięci poznawczej. Wspólne uwzględnienie tych trzech wymiarów pozwala na projektowanie środowisk edukacyjnych, które sprzyjają autentycznemu zaangażowaniu uczniów, wspierają refleksyjność i rozwijają kompetencje językowe w sposób całościowy, czyli poznawczy, emocjonalny i somatyczny. Uważność można więc jako mechanizm integrujący relacje między ciałem, afektem i środowiskiem.

5. Ku modelowi zintegrowanej ucieleśnionej dydaktyki języka

Proponowany model zintegrowanej dydaktyki ucieleśnionej zakłada, że proces uczenia się języka ma charakter poznawczo-afektywno-somatyczny, a więc polega na dynamicznej współpracy ciała, emocji, uwagi i środowiska edukacyjnego. W przeciwieństwie do tradycyjnych ujęć, w których poznanie postrzegano jako proces symboliczny, odseparowany od doświadczenia, ucieleśnione podejście integruje poznanie z działaniem, przeżyciem i relacją. Uczeń jest nie tyle odbiorcą wiedzy, ile aktywnym uczestnikiem doświadczenia językowego, a język staje się narzędziem poznawania siebie i świata.

Centralnym elementem modelu jest triada ciało – afekt – środowisko, która tworzy ramę dla projektowania procesów dydaktycznych (Bielas 2025; Dąbrowski 2021; Fornal 2021). Ciało stanowi medium ekspresji, poznania i pamięci – uczestniczy w konstruowaniu znaczeń poprzez ruch, gest, głos i rytm. Afekt działa jako siła motywacyjna, regulująca uwagę, pamięć i interpretację, a także jako źródło znaczeń emocjonalnych, które nadają procesowi uczenia się autentyczny sens. Środowisko – rozumiane szeroko, jako przestrzeń materialna, społeczna i technologiczna – tworzy kontekst interakcji, w którym poznanie ucieleśnione staje się

możliwe. W dydaktyce języka obejmuje ono zarówno działania performatywne i oparte na dramie, jak i *spoken word choreographies* czy immersyjne środowiska XR/VR/AR.

W ujęciu zintegrowanym proces uczenia się zachodzi w sposób spiralny: od doświadczenia i działania, poprzez refleksję i konceptualizację, ku nowym formom ekspresji i współuczestnictwa. Dydaktyka ucieleśniona nie rozdziela poznania i emocji, lecz łączy je w strukturę, w której myślenie, czucie i ruch współtworzą wiedzę. Tak rozumiany model pozwala nauczycielowi na odgrywanie roli facylitatora doświadczenia afektywno-poznawczego, a nie tylko przekaziciela treści.

Model zintegrowanej dydaktyki ucieleśnionej zakłada także, że edukacja językowa powinna sprzyjać pełnemu uczestnictwu uczniów w kulturze – rozumianemu jako praktyka ekspresji, opowieści i współtworzenia znaczeń. Włączenie praktyk dramatycznych, performatywnych i immersyjnych do nauczania tworzy przestrzeń, w której uczniowie mogą doświadczać języka jako narzędzia kontaktu, ekspresji i refleksji, a nie jedynie jako systemu reguł. Tak ujęta dydaktyka łączy wymiar poznawczy, estetyczny i społeczny, otwierając możliwości integracji edukacji humanistycznej z nowymi mediami i technologiami immersyjnymi.

Model ten nie ma charakteru zamkniętego, a stanowi raczej ramę teoretyczno-praktyczną, która może być rozwijana w zależności od kontekstu dydaktycznego, poziomu edukacji czy profilu uczniów. W tym sensie dydaktyka ucieleśniona nie jest tylko nową metodą nauczania, lecz zmianą paradygmatu – przejściem od nauczania o języku do doświadczania języka jako żywego, cieleśnego i emocjonalnego aktu uczestnictwa w kulturze.

6. Wnioski

Ucieleśnione poznanie otwiera nowe perspektywy dla dydaktyki języka, w tym języka polskiego jako L1 i L2, ukazując, że proces uczenia się nie jest jedynie aktem intelektualnym, lecz doświadczeniem angażującym ciało, emocje i środowisko działania człowieka.

Analiza teoretyczna oraz przegląd badań wskazują, że język nie funkcjonuje w izolacji od percepcji i ruchu. Ciało staje się medium poznania, emocje pełnią funkcję regulatora procesów uwagi, a środowisko jest rozszerzeniem systemu poznawczego. W dydaktyce języka oznacza to konieczność tworzenia takich warunków nauki, które umożliwiają działanie, ekspresję i refleksję. Rozważania te są wynikiem podejścia syntetycznego, łączącego perspektywę neuronaukową, glottodydaktyczną i humanistyczną. Należy zaznaczyć, że edukacja językowa XXI wieku wymaga nowego modelu – opartego na uczeniu się zmysłowym, afektywnym oraz na działaniu.

Model triady ucieleśnionego nauczania (ciało – afekt – środowisko) stanowi propozycję integracji trzech wymiarów edukacji językowej. Dydaktyka ucieleśniona ukazuje proces uczenia się jako złożoną sieć relacji między ciałem, emocją i poznaniem, w której znaczenie nie jest przekazywane, lecz doświadczane i współtworzone. Z perspektywy paradygmatu ucieleśnionego poznania uczeń

staje się uczestnikiem dynamicznego procesu interpretacji świata, a język – przestrzenią działania, ekspresji i refleksji. Tak zaprojektowana dydaktyka języka sprzyja zarówno rozwojowi kompetencji komunikacyjnych, jak i emocjonalnych oraz społecznych.

Zaproponowany model zintegrowanej dydaktyki ucieleśnionej pozwala na myślenie o nauczaniu języka polskiego jako o praktyce poznania ucieleśnionego i współobecnego, a uczenie się języka przestaje być zbiorem procedur i strategii, a staje się formą bycia w języku – przestrzenią, w której ciało, głos, gest i emocja współtworzą sens.

Dydaktyka oparta na ciele, afekcie i uważności otwiera nowe możliwości kształcenia – nie tylko skuteczniejszego poznawczo, ale też pełniejszego egzystencjalnie: uczącego obecności, empatii i refleksyjnego uczestnictwa w świecie języka i kultury. Należy podkreślić, że konieczne są dalsze, również empiryczne badania, które pozwolą zweryfikować skuteczność i ograniczenia ucieleśnionych praktyk dydaktycznych w różnych kontekstach nauczania języka, zwłaszcza w kontekście rozwoju technologii immersyjnych i multimodalnych.

Bibliografia

- Barsalou Lawrence. W., 1999, *Perceptual symbol systems*, „Behavioral and Brain Sciences”, 22(4), 577-660. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>
- Barsalou Lawrence. W., 2008, *Grounded cognition*. „Annual Review of Psychology”, 59, 617-645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Bielas Jacek, 2025, *Ucieleśnione poznanie*. „Słowniki Społeczne. Kognitywistyka”, tom XIII, 98-116. <https://doi.org/10.35765/slowniki.457>
- Clark Andy, 1997, *Being there: Putting brain, body, and world together again*. MIT Press.
- Clark Andy & Chalmers David, 1998, *The extended mind. Analysis*, 58(1), 7-19. <https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7>
- Fornal Marzena, 2021, *Ucieleśniony umysł, ucieleśnione poznanie, ucieleśniony język, czyli jak rozwój nauk kognitywnych doprowadził do rewolucji w językoznawstwie*, „Lingwokulturologia w glottodydaktyce i badaniach językoznawczych”, Kusal K. (ed.), Łódź, s. 19-37.
- Gallagher Shaun, 2005, *How the body shapes the mind*, Oxford University Press.
- Glenberg Arthur M., 1997, *What memory is for*, „Behavioral and Brain Sciences”, 20(1), 1-55. <https://doi.org/10.1017/S0140525X97470012>
- Glenberg Arthur. M, 2010, *Embodiment as a unifying perspective for psychology*, „WIREs Cognitive Science”, 1(4), 586-596. <https://doi.org/10.1002/wcs.55>
- Glenberg Arthur M. & Kaschak Michael P., 2002, *Grounding language in action*, „Psychonomic Bulletin & Review”, 9(3), 558-565. <https://doi.org/10.3758/BF03196313>

- Goldin-Meadow Susan, 2005, *Hearing gesture: How our hands help us think*, Harvard University Press.
- Hauk Olaf, Johnsrude Ingrid & Pulvermüller Friedemann, 2004, *Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex*, „Neuron”, 41(2), 301–307. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(03\)00838-9](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(03)00838-9)
- Hostetter Autumn B. & Alibali Martha W., 2008, *Visible embodiment: Gestures as simulated action*, „Psychonomic Bulletin & Review”, 15(3), 495–514. <https://doi.org/10.3758/PBR.15.3.495>
- Immordino-Yang Mary Helen & Damasio Antonio, 2007, *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*, „Mind, Brain, and Education”, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jackson Naomi & Shapiro-Phim Toni (red.), 2008, *Dance, human rights, and social justice: Dignity in motion*, Scarecrow Press.
- Jędrzejczak Beata & Körpe Kemer Seyyal, 2023, *Kultura lokalna w nauczaniu języka polskiego jako obcego a nowoczesne narzędzia dydaktyczne (na podstawie internetowej gry o Gdańsku)* „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego”, 36, 339–353. <https://doi.org/10.25951/10970>
- Jędrzejczak Beata, Körpe Kemer Seyyal, Kulczykowski Waław & Reglińska-Jemioł Anna, *Tropem nadbałtyckich tajemnic*, www.tnt.ug.edu.pl
- Johnson-Glenberg Mina C., 2018, *Immersive VR and education: Embodied design principles that include gesture and hand controls*, „Frontiers in Robotics and AI”, 5, 81. <https://doi.org/10.3389/frobt.2018.00081>
- Kao Shin-Mei, & O'Neill Cecily, 1998, *Words into worlds: Learning a second language through process drama*, Ablex.
- Kontra Carly, Goldin-Meadow Susan & Beilock Sian L., 2012, *Embodied learning across the lifespan*, „Topics in Cognitive Science”, 4(4), 731–739. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01221>
- Krashen Stephen, 1981, *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Lakoff George & Johnson Mark, 1980, *Metaphors we live by*, University of Chicago Press.
- Lakoff George & Johnson Mark, 1999, *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*, Basic Books.
- Lindgren Robb & Johnson-Glenberg Mina, 2013, *Emboldened by embodiment: Six precepts for research on embodied learning and mixed reality*, „Educational Researcher”, 42(8), 445–452. <https://doi.org/10.3102/0013189X13511661>
- Maley Alan, & Duff Alan, 2005, *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers* (3rd ed.), Cambridge University Press.
- McNeill David, 2005, *Gesture and thought*, University of Chicago Press.

- Nemirovsky Ricardo & Ferrara Francesca, 2009, *Mathematical imagination and embodied cognition*, „Educational Studies in Mathematics” 70(2), 159–174. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9150-4>
- Novack Miriam, Congdon Eliza. L., Hemani-Lopez Naureen, & Goldin-Meadow Susan, 2014, *From action to abstraction: Using the hands to learn math*, „Psychological Science”, 25(4), 903–910. <https://doi.org/10.1177/0956797613518351>
- O’Toole Johna, 1992, *The process of drama: Negotiating art and meaning*. Routledge.
- Podlozny Ann, 2000, *Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link*, „The Journal of Aesthetic Education”, 34, 239–275.
- Pulvermüller Friedemann, 2005, *Brain mechanisms linking language and action*, „Nature Reviews Neuroscience”, 6(7), 576–582. <https://doi.org/10.1038/nrn1706>
- Stinson Madonna & Winston Joe, 2011, *Drama education and second language learning: A growing field of practice and research*, „Research in Drama Education”, 16(4), 479–488. <https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395>
- Swain Merrill, 2006, *Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning*. In H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning* (pp. 95–108), Continuum.
- Tettamanti Marco, Buccino Giovanni, Saccuman Maria Cristina, Gallese Vittorio, Danna Massimo, Scifo Paola, ... Perani, Daniela, 2005, *Listening to action-related sentences activates fronto-parietal motor circuits*, „Journal of Cognitive Neuroscience”, 17(2), 273–281. <https://doi.org/10.1162/0898929053124965>
- Wagner Betty. J., 1998, *Educational drama and language arts: What research shows*, Heinemann.
- Walczyk Tomasz, 2017, *Poznanie ucieleśnione w rzeczywistości wirtualnej*, „Kultura i Wartości”, 21, 99–115. <https://journals.umcs.pl/kw/article/view/5483>
- Winiarska Justyna, Załazińska Aneta, 2019, *Ucieleśnienie języka – rola zmysłów i percepcji w komunikacji multimodalnej*, „Widzieć – rozumieć – komunikować: Obrazowanie w Komunikacji”, Vol. 2, 7–28. <https://doi.org/10.12797/9788376388984.01>
- Ziemke Tom, 2015, *Czym jest to, co zwiemy ucieleśnieniem?*, „AVANT”, 3, 161–174. <https://doi.org/10.26913/60202015.0112.0014>
- Zwaan Rolf. A. & Taylor Lawrence J., 2006, *Seeing, acting, understanding: Motor resonance in language comprehension*, „Journal of Experimental Psychology: General”, 135(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.135.1.1>

O autorkach:

Beata Jędrzejczak – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Zakładzie Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, absolwentka filologii polskiej (specjalność nauczycielska) oraz kulturoznawstwa, a także studium podyplomowego w zakresie nauczania języka

polskiego jako obcego; lektorka JPJO z doświadczeniem w nauczaniu osób z różnych kręgów kulturowych, egzaminatorka na państwowych egzaminach certyfikacyjnych z JPJO oraz TELC, tutor akademicki, członkini zespołu redakcyjnego czasopisma „Język – Szkoła – Religia”, autorka monografii i artykułów naukowych na temat perswazji językowej, współczesnego dyskursu medialnego, paratekstualności we współczesnej literaturze popularnej zwłaszcza w perspektywie pragmatycznej, genologicznej i tekstologicznej oraz glottodydaktyki polonistycznej.

Klaudia Zientek – absolwentka studiów magisterskich z kognitywistyki (UMK). W PASSH zajmuje się, w ramach doktoratu, badaniem zastosowania metod opartych na paradygmacie 4E w nauczaniu JPJO. Od 2020 roku angażuje się w liczne projekty naukowe, o dużym potencjale wdrożeniowym. Wraz z *Neurodio* (ICNT, UMK) pracowała nad oprogramowaniem do wizualizacji statystyk z eksperymentów neurokognitywnych, z użyciem gier video i technologii VR. Ukończyła międzynarodową szkołę NeuroMatch Academy Computational Neuroscience, realizując projekt *Structural Representation of Persistent Activity During Object Categorization* pod kierownictwem neuronaukowców z Max Planck Institute for Biological Cybernetics. Od 2021 roku współpracowała ze startupem neurogamingowym *BrainAttach*, gdzie prowadziła badania z wykorzystaniem metody EEG-Biofeedback w środowisku interaktywnej gry platformowej. Organizatorka oraz uczestniczka licznych konferencji i hackathonów naukowych, zdobywczyni nagrody specjalnej Cog_HACK za najlepsze praktyki UX.

Tematy prac olimpijskich w perspektywie genologicznej i dydaktycznej

Themes of Olympiad Papers from a Genological and Didactic Perspective

Beata Udzik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-7794-9084

Streszczenie: Problemem badawczym poruszonym w artykule jest rozpoznanie kształtu tematów prac pisemnych proponowanych uczestnikom Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w perspektywie pragmatyczno-językowej i genologicznej z uwzględnieniem ich funkcji dydaktycznej. W artykule zawarte zostały wnioski z analizy 312 tematów rozprawek olimpijskich z etapu okręgowego i ogólnopolskiego z lat 1970 – 2022. Zaproponowane w niniejszym ujęciu dwie perspektywy analityczne: językoznawcza i dydaktyczna nadają badaniu charakter interdyscyplinarny. Stwierdzono dużą różnorodność odmian realizowanych w ramach wzorca gatunkowego tematu. Dotyczy ona elementów składowych tematu oraz stopnia wypełnienia wzorca. Przeobrażenia wzorca zmierzają w kierunku personalizacji i uszczegółowienia dyrektyw wykonawczych. W tekście nakreślone zostały także postulaty badawcze dotyczące tematów rozprawek olimpijskich.

Słowa kluczowe: olimpiada polonistyczna, temat, rozprawka, genologia lingwistyczna, dydaktyka

Abstract: The research problem addressed in this article is to identify the structure of essay topics proposed to participants in the Polish Language and Literature Olympiad from a pragmatic, linguistic, and genological perspective, taking into account their educational function. The article presents conclusions from the analysis of 312 essay topics from the regional and national stages of the Olympiad from 1970 to 2022. The two analytical perspectives proposed here, linguistic and educational, lend the study an interdisciplinary character. A significant diversity of variations within the genre pattern of the topic was observed. This diversity concerns the components of the topic and the degree to which the pattern is filled. These transformations are directed toward personalization and the specification of implementing directives. The text also outlines research proposals regarding the topics of Olympiad essays.

Key words: Polish language olympiad; topic; essay, linguistic genology; didactics



Od początku istnienia olimpiady polonistycznej w jej współtworzenie zaangażowani byli najwybitniejsi polscy literaturoznawcy, językoznawcy i nauczyciele: „[...] to [...] instytucja skupiająca kilka pokoleń laureatów, finalistów i uczestników, którzy dziś kształtują obraz polskiej humanistyki: ludzi nauki, nauczycieli, twórców kultury” (www 1). Olimpiada zatem to przedsięwzięcie spełniające bardzo ważną funkcję integrującą akademickie i szkolne środowisko polonistyczne, toteż warto poddawać analizie różnorodne aspekty jej funkcjonowania z wielu perspektyw. Problemem badawczym poruszonym w artykule będzie rozpoznanie kształtu tematów prac pisemnych proponowanych uczestnikom Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w perspektywie pragmatyczno-językowej i genologicznej z uwzględnieniem ich funkcji dydaktycznej. Przegląd i analiza dotyczą tematów proponowanych uczestnikom na etapach okręgowym i centralnym od początku zaistnienia olimpiady polonistycznej, tj. od roku 1971 do roku 2022, czyli LIII edycji.

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego ma charakter trzyetapowy: obejmuje zawody szkolne, okręgowe i ogólnopolskie.

„W zawodach polonistycznych uczestnicy trzykrotnie przygotowują prace pisemne – po jednej na każdym etapie. Sformułowanie dłuższej wypowiedzi pisemnej należy do najwyższej punktowanych umiejętności i trudno sobie wyobrazić uczestnika, który przechodzi do kolejnego etapu, mimo że nie potrafi napisać klasycznej rozprawki lub interpretacji. Ta umiejętność, niegdyś powszechna wśród uczniów i absolwentów średnich szkół ogólnokształcących, jest dziś coraz rzadziej spotykana [...]” (www 2).

Temat rozprawki olimpijskiej charakteryzowany powinien być na tle tematów szkolnych zadań polonistycznych, a zwłaszcza tematów wypracowań egzaminacyjnych, które od 2005 roku przyjęły wystandardyzowany i uschematyzowany charakter. Laureat i finalista olimpiady jest bowiem zwolniony z egzaminu maturalnego z języka polskiego, z którego uzyskuje najwyższą notę. Należy jednak pamiętać, że olimpiada kierowana jest do uczniów szczególnie zainteresowanych humanistyką. Jak można przeczytać w regulaminie, „[o]limpiada umożliwia zapoznanie się z najnowszymi osiągnięciami literaturoznawstwa i nauki o języku, a także z problematyką teatrologiczną i kulturoznawczą. Dzięki swemu bogatemu programowi staje się istotnym czynnikiem pobudzania aktywności intelektualnej uczniów” (www 3). Ponadto konkurs ten przyczynia się „do głębszego rozpoznania narodowej i europejskiej tradycji literackiej oraz tożsamości kulturowej” (www 3). Zadania olimpijskie nie mogą być zatem inną wersją tematów maturalnych, powinny stawiać uczestnikom wyższe wymagania.

W artykule zawarte zostały wnioski z analizy 300 tematów rozprawek olimpijskich z etapu okręgowego i ogólnopolskiego z lat 1970 – 2022. W tym czasie liczba uczestników systematycznie rosła: o ile w 1970 na etapie okręgowym było ich 768, a ogólnopolskim 81, to w 2011 na etapie okręgowym do pisania przystąpiło 1400 uczestników, a na etapie ogólnopolskim 247. Liczby ilustrują skalę zainteresowania i zasięg oddziaływania olimpiady polonistycznej.

Zaproponowane w niniejszym ujęciu dwie perspektywy analityczne: językoznawcza i dydaktyczna nadają analizie charakter interdyscyplinarny. Przyjmuję bowiem podobny punkt widzenia jak Bogusław Skowronek, który pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku, pisząc *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*, zauważał, że „[a]naliza językoznawcza, prowadzona niejako „z zewnątrz”, zmierza do obiektywizacji spostrzeżeń i ma umożliwić inne niż dotychczasowe ujęcie [...]”, ale przecież „całkowite pominięcie aspektu dydaktycznego byłoby wypaczeniem obrazu porozumiewania się w klasie [w tamtym przypadku – podkr. B.U.] nauczyciela i uczniów” (Skowronek 1999, 5). Podobnie jak rozmowa na lekcji, o której pisał Skowronek, „odbywa się zawsze w określonym kontekście pedagogicznym” (Skowronek 1999, 5), tak i zadanie napisania wypracowania olimpijskiego w ów kontekst zostaje włączone. Dlatego pokazując cechy pragmatyczne i genologiczne tematów rozprawek olimpijskich jako aktów mowy, zwracam również uwagę na ich funkcje dydaktyczne.

Uwarunkowania egzaminacyjne determinują sytuację komunikacyjną rzeczywistością i wpisana w wypowiedź. Agnieszka Mikołajczuk w egzaminacyjnych modelach gatunkowych wypracowań maturalnych dostrzegała okoliczności warunkujące możliwość zastosowania określonego wzorca tekstu. Całe skomplikowanie modelu komunikacyjnego wpisanego w wypracowanie oddają według badaczki jego elementy: rzeczywisty nadawca (abiturient przystępujący do egzaminu, którego „charakteryzuje określony zakres wiedzy i umiejętności, ograniczenia i możliwości związane z uzdolnieniami i preferencjami stylów myślenia i pisanie, wyższy lub niższy poziom kreatywności i sposób reagowania na stres” – Mikołajczuk 2013, 41) oraz nadawca wpisany w dany typ wypowiedzi („mistrz słowa, badacz erudyta, sprawny rzemieślnik” – Mikołajczuk 2013, 41); właściwy odbiorca (egzaminator zewnętrzny dążący do zobiektywizowanej oceny pracy) i odbiorca wyobrażony, wpisany w tekst („czytelnik spragniony opowieści, przekonujących uzasadnień czy erudycyjnych refleksji” (Mikołajczuk 2013, 41); warunki egzaminacyjne wpływające na sam proces powstawania tekstu uczniowskiego (ograniczony czas, stres, miejsce, procedury egzaminacyjne).

Temat pracy pozostaje oczywiście bezpośrednio powiązany z samą pracą, a model komunikacyjny w relacji dwóch tekstów: temat rozprawki – rozprawka olimpijska okazuje się również wielowarstwowy. Na instancje nadawczo-odbiorcze składają się:

- nadawca realny tematu, czyli zadania konkursowego (instytucjonalny, autor zadania jako reprezentant Komitetu Głównego OLiJP);
- nadawca wpisany w temat, ujawniający się w jego kształcie językowym i wpisanych weń dyspozycjach komunikacyjnych;
- odbiorca wpisany w temat, projektowany eksplicytnie i implicytnie;
- odbiorca realny tematu (zadania) i równocześnie autor realny pracy olimpijskiej,
- nadawca pracy olimpijskiej wpisany w jej kształt na wszystkich poziomach organizacji tekstu,

- odbiorca wpisany w tekst (wytwór, pracę olimpijską) na wszystkich poziomach organizacji,
- odbiorca realny, członek jury oceniający pracę.

Temat rozprawki jest zadaniem dydaktycznym wpisującym się w gatunki mowy charakterystyczne dla dyskursu edukacyjnego. Nadawcę i odbiorcę tematu zadania łączy

- wspólny (przynajmniej w jakimś fragmencie) świat faktów rozumiany jako zbiór zdarzeń i doświadczeń codziennych oraz faktów cywilizacyjnych (np.: historia, polityka, literatura, religia),
- oficjalna sytuacja komunikacyjna, w której nadawca jest znawcą specjalistą formułującym dyrektywy wykonawcze, badaczem – naukowcem, a odbiorca początkującym badaczem, często po prostu pasjonatem literatury.

Leksem *temat*, czyli „to, o czym się mówi lub pisze” wg kryteriów znaczeniowych *Wielkiego słownika języka polskiego PAN* zakwalifikowany został do sfery *człowiek jako istota psychiczna*, pola tematycznego *działalność intelektualna człowieka*, a w ramach tejże kategorii do pola tematycznego *wytwory działań intelektualnych człowieka* (WSJP PAN b.r.). Równocześnie rolę tematu jako aktu mowy, samodzielnego tekstu, który pozostaje nadrzędny wobec innych tekstów, można odnieść do tych funkcji, które pełnią tytuły w dyskursie naukowym. Urszula Żydek-Bednarczuk i Małgorzata Dawidziak-Kładoczna piszą o funkcjach dystynktywnej, deskryptywnej i perswazyjnej. Funkcja dystynktywna tytułu, nazywana też nominatywną, ujawnia się w tym, że jest on nazwą własną tekstu, wyróżnia tekst spośród innych tekstów, sytuuje ponad nimi, jest ich wizytówką. Funkcja deskryptywna z kolei to opisowe nazywanie problemu, zawartości tekstu, pozwala ustalić, jakie zagadnienia będą w nim poruszone. Funkcja pragmatyczna odnosi się do sposobów budowania relacji z odbiorcą, wyraża się poprzez środki językowo-stylistyczne i chwytły retoryczne mające oddziaływać na odbiorcę.

Z trzech wymienionych funkcji tylko druga, czyli funkcja deskryptywna realizowana jest w tematach rozprawek w podobny sposób jak w tytułach czy nagłówkach prac naukowych: temat zapowiada zawartość treściową całego tekstu, określa podjęte problemy. Perspektywa komunikacyjna jednak modyfikuje w znacznym stopniu sposób postrzegania funkcji tematów. Funkcja identyfikacyjna tematu rozprawki olimpijskiej polega bowiem na wyróżnieniu całej grupy prac autorów, którzy podjęli realizację tego samego zagadnienia. Temat zapowiada zatem nie jeden obiekt, ale całą ich grupę, w której znajduje się kilkaset (w przypadku prac z etapu okręgowego) lub kilkadziesiąt (jak ma to miejsce na etapie ogólnopolskim) realizacji.

Funkcja deskryptywna tematu wypracowania wiąże się z zapowiedzią zawartości, jednak znów nie jednego tekstu, ale wielu tekstów uczniowskich, w których ujawnią się różnorodne wybory dotyczące materiału argumentacyjnego czy ilu-

stracyjnego, sposobu jego interpretacji, skomponowania całości i wreszcie kształtu językowo-stylistycznego.

Funkcja perswazyjna tematów rozprawek olimpijskich realizuje się w odwróconym niejako porządku relacji komunikacyjnych. Oto autor tematu i autor tekstu, dla którego ów temat stanowi zapowiedź (metatekst), nie są tożsami. To nie autor tekstu w temacie-zapowiedzi stara się zachęcić odbiorcę do zapoznania się z jego wypowiedzią. To raczej autor tematu formułuje go w taki sposób, aby okazał się on z jakichś powodów interesujący dla potencjalnego odbiorcy (olimpijczyka, ucznia), który zechce go wybrać i zrealizować w formie wypracowania (ciekawo badawczo, stanowiący wyzwanie lub po prostu najłatwiejszy – trudno tutaj jednoznacznie określić motywacje wyboru tematu, ale zdają się nie różnić od tych, którymi kierują się wszyscy zdający jakąś formę egzaminu, w tym także maturzyści). Zachęcić może zatem zarówno propozycja merytoryczna, czyli problem, który należy rozwinąć, jak i kształt językowy tematu. Sposobem na przyciągnięcie uwagi ucznia – autora potencjalnej pracy mogą stać się zabiegi językowe: stosowane w tematach antytezy i kontrasty, metafory, cytaty...

Jakkolwiek funkcje tematów rozprawek olimpijskich mogą być tylko podobne do tych, które pełnią tytuły tekstów naukowych, to w stosunku do tekstu głównego, czyli wypracowania pozostają one metatekstem, wypowiedzią inicjalną, która stanowi element ramy, wyrażonej eksplicytnie bądź obecnej implicytnie w uczniowskim tekście. Jako taka wpływa niewątpliwie na jego spójność, ponieważ pozostaje punktem odniesienia tezy lub hipotezy, sformułowanych argumentów i przywołanych przykładów, a wreszcie także wniosków.

Temat wypracowania, który jako akt mowy stosowany jest regularnie co roku od 55 lat i analizowany przez co najmniej kilkaset osób (uczniów, nauczycieli, rodziców, członków jury sprawdzających i oceniających prace), to metatekst źródłowy dla innych powstających tekstów. Spełnia ważną społeczną funkcję, staje się też gatunkiem, który poddany analizie genologicznej, ujawnia całe swoje skomplikowanie. Temat-zadanie jest formalnie sformułowanym komunikatem, znajduje się w zestawie zadań w piśmie (arkuszu) mającym do momentu rozpoczęcia zawodów okręgowych lub centralnych charakter poufny. Opatrzony jest on logo olimpiady, czasami ministerstwa lub pieczęcią instytucji, co stanowi formę uwierzytelnienia. Po zakończeniu kolejnej edycji olimpiady tematy publikowane są na stronie internetowej. Architektonika pisma (arkusza z tematami) daje możliwość wyodrębnienia poszczególnych zadań zapowiedzianych jako tematy rozprawek oraz ponumerowanych, co stanowi wyraziste sygnały delimitacji tekstu.

Spośród wielu stosowanych metod analizy genologicznej wybrałam tę zaproponowaną przez Marię Wojtak, która zakłada pięcioetapowy scenariusz analizy gatunkowej wypowiedzi: analiza sygnałów gatunkowych; analiza strukturalnego aspektu wzorca; analiza pragmatyki tekstu; charakterystyka aspektu poznawczego; analiza stylistyczna (Wojtak 2019, 205-209).

Przeprowadzone rozpoznanie trzystu tematów rozprawek olimpijskich stało się podstawą do ujętej w tabeli charakterystyki odmiany gatunkowej wzorca tematu wypracowania olimpijskiego.

Tabela 1. Charakterystyka genologiczna tematów rozprawek olimpijskich

Perspektywa analityczna	Składniki poddawane analizie z danej perspektywy	Charakterystyka
aspekt strukturalno-kompozycyjny	granice tekstów, ich segmentacja i relacje między segmentami	tekst graficznie wyodrębniony jako samodzielny, jego granice wyraziste w układzie formalnym, ale nieostre ze względu na niejednorodność elementów językowych stanowiących jego ramę; różnice w rozmiarach tekstu (od 5 do 140 wyrazów), niejednorodna segmentacja ze względu na różny charakter elementów i stopień ich ustrukturalizowania, różny stopień wypełnienia wzorca tematu rozprawki (warstwa merytoryczna, zakres materiału, dyrektywy wykonawcze), obecność elementów obligatoryjnych (warstwa merytoryczna) oraz nieobligatoryjnych (zakres materiału, dyrektywy wykonawcze) wyraźne eksplicytnie lub tylko implicytnie w nim obecne; tekst w tekście, czyli cytat jako temat lub element tematu
aspekt poznawczy	tematyka i sposób jej prezentacji, perspektywa, punkt(y) widzenia, aksjologia	związany z poruszonymi zagadnieniami literackimi i kulturowymi, ujawnia tezę lub hipotezę badawczą, bywa pytaniem lub rozwiązaniem, które należy udowodnić; treści merytoryczne, przedmiotowe charakterystyczne dla dyscypliny (literaturoznawstwo, językoznawstwo) i szkolnego przedmiotu nauczania (język polski) wynikające z programu nauczania/podstawy programowej, ale ujęte w sposób wymagający szerszego lub głębszego (niż tylko „szkolny”) namysłu
aspekt pragmatyczny	obraz nadawcy i odbiorcy wpisany w tekst, relacje nadawczo-odbiorcze, potencjał illokucyjny, czyli zbiór intencji oraz sposób ich uporządkowania	nadawca – specjalista literaturoznawca, nauczyciel; odbiorca – uczeń, uczestnik olimpiady; komunikacja nierównorzędna, wypowiedź dyrektywna (dyrektywność wyrażana eksplicytnie albo implicytnie obecna poprzez kontekst komunikacyjny); akt mowy „typu zadaniowego, operacyjnego, z wyraźną jednak współcześnie tendencją do przełamywania transmisyjności na rzecz partnerstwa komunikacyjnego” (Nocoń 2013, 117); jeden z typów szkolnych, egzaminacyjnych, edukacyjnych sytuacji komunikacyjnych; odbiorcą uczeń-olimpijczyk realizujący zadanie, wczytujący się we wpisane w nie dyrektywy, oznajmienia, rozkazy i pytania (te ostatnie są aktami pośrednimi, nadawca nie chce uzyskać odpowiedzi na pytanie, ponieważ ją zna; niewiadomy dla nadawcy jest stan wiedzy odbiorcy (Grzegorzczkowska 2001, 131), a nie sytuacja nazwana przez składnik propozycjonalny, tzw. pytania egzaminacyjne

<p style="text-align: center;">stylistyka</p>	<p>zbiór cech ekstralingwistycznych determinowanych strukturą, dookreślonych poznawczo i pragmatycznie oraz odpowiadający im zbiór środków stylistycznych, w tym form nacechowanych trwale, więc kodo-wo, co się odzwierciedla w stosownych kwalifikacjach leksykograficznych</p>	<p>język charakterystyczny dla dyscypliny, charakterystyczna leksyka: pojęcia, terminy, słownictwo naukowe, tytuły, odmiana naukowa,</p> <p>słownictwo relacyjne (spójniki, konektory, przyimki) ukazujące zależności wewnątrz tej rzeczywistości (Nocoń 2013, 124)</p> <p>słownictwo służące nawiązaniu kontaktu z odbiorcą, zwłaszcza czasowniki w trybie rozkazującym</p> <p>wypowiedzenia w postaci niezdanio- wych wypowiedzeń (oznajmień) samostnych, zdań lub kilku zdań, w tym także pytania</p> <p>konstrukcje nominalne o charakterze predykatywnym, konstrukcje z <i>verbum finitum</i>;</p> <p>oznajmienia, rozkazy i pytania</p> <p>środki retoryczne służące zainteresowaniu odbiorcy: wyliczenie, antynomie, kontrasty, metafory,</p>
---	---	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie procedury analitycznej Marii Wojtak (Wojtak 2019, 205-209)

Tabela ujmuje w trzeciej kolumnie najważniejsze cechy gatunkowe tematu- zadania rozprawki olimpijskiej w czterech perspektywach analitycznych: strukturalno-kompozycyjnej, poznawczej, pragmatycznej i stylistycznej. Zaproponowane rozpoznania mają charakter uogólniony, dotyczą wzorca gatunkowego, który znajduje różnorodne realizacje, tekstowe reprezentacje i okazy, czyli twórcze odniesienia do tegoż wzorca.

W perspektywie dydaktycznej temat rozprawki to treść zadania projektującego działania ucznia i cechy wytworu, czyli mającej powstać pracy. W teorii pomiaru dydaktycznego temat wypracowania to treść zadania otwartego dłuższej odpowiedzi. Działania dydaktyczne mają zatem charakter dwutorowy: z jednej strony dotyczą one projektowania owych zadań w postaci poleceń (ich kształtu, wpisanych weń dyrektyw, które profilują kształt pracy, np. w sensie gatunkowym – chodzi oczywiście o szkolną genologię), z drugiej związane są z cechami samego wytworu, czyli uczniowskiego wypracowania. W tym drugim aspekcie chodzi o metody kształtowania umiejętności tworzenia wypowiedzi oraz cechy samej wypowiedzi, w tym także kryteria oceniania (które obok formuły tematycznej równie silnie, jeśli nie silniej nawet, profilują kształt owej wypowiedzi, zwłaszcza w wystandaryzowanych schematach egzaminacyjnych).

Kształt tematu rozprawki w aspekcie dydaktycznym powinien określać trzy główne elementy: problematykę, zakres materiału oraz czynności, które uczeń ma

wykonać, realizując zadanie. Tematy rozprawek olimpijskich w znakomitej większości wpisują się w ów schemat budowy, choć nie realizują go za każdym razem w taki sam sposób. Ogląd kilkuset tematów pozwala na wskazanie tzw. struktury maksymalnej (zawierającej wszystkie elementy) oraz struktury minimalnej (obejmującej elementy obligatoryjne, tak aby temat spełnił funkcję zadania postawionego przez uczniem-olimpijczykiem, zawierającego niezbędne do napisania pracy informacje).

Tabela 2. Budowa tematów rozprawek olimpijskich

Temat w pełnym brzmieniu		
Problematyka	Zakres materiału	Czynności ucznia/ olimpijczyka
Komizm w literaturze dawnej (do końca XVIII wieku) – tematy, formy gatunkowe i funkcje. Omów to zjawisko na wybranych przykładach.		
komizm – tematy, formy gatunkowe i funkcje	literatura dawna (do końca XVIII wieku) wybrane przykłady	omów to zjawisko
Pamięć jako źródło i tworzywo literackie. Rozwiń tę formułę na podstawie utworów dziewiętnastowiecznych i dwudziestowiecznych.		
pamięć jako źródło i tworzywo literackie	na podstawie utworów dziewiętnastowiecznych i dwudziestowiecznych	rozwiń tę formułę
Rola „patriotyzmu krytycznego” i pisania „ku pokrzepieniu serc” w polskiej kulturze narodowej. Rozwiń temat, odwołując się do wybranych utworów literackich.		
rola „patriotyzmu krytycznego” i pisania „ku pokrzepieniu serc” w polskiej kulturze narodowej	wybrane utwory literackie	rozwiń temat, odwołując się do
Swoi i obcy w powieści polskiej XIX i XX wieku		
swoi i obcy	w powieści polskiej XIX i XX wieku	
Dwie wizje życia w literaturze polskiej: człowiek w świecie przyrody i człowiek w świecie cywilizacji.		
dwie wizje życia: człowiek		
w świecie przyrody i człowiek w świecie cywilizacji	w literaturze polskiej	
Wzorce i formy męskości w literaturze polskiej XIX i XX w. (od Mickiewicza do Gombrowicza).		
wzorce i formy męskości	w literaturze polskiej XIX i XX w. (od Mickiewicza do Gombrowicza)	
Praca – jej rodzaje, wartości i funkcje w życiu człowieka, zobrazowane w utworach różnych epok. Omów zagadnienie na kilku wybranych przykładach, ukazujących różnice w traktowaniu tej sfery działalności ludzi.		
praca – jej rodzaje, wartości i funkcje w życiu człowieka zobrazowane w...	kilka wybranych przykładów, ukazujących różnice w traktowaniu tej sfery działalności ludzi	omów zagadnienie; na kilku wybranych przykładach ukazujących różnice
Prowincja w prozie narracyjnej od poł. XIX wieku do dziś. Ukaż podobieństwa i różnice w sposobach przedstawiania i waloryzacji.		
prowincja, w sposobach przedstawiania i waloryzacji	w prozie narracyjnej od. poł. XIX wieku do dziś	ukaz podobieństwa i różnice w sposobach przedstawiania i waloryzacji
Porównaj budowę wybranego utworu narracyjnego, który uważasz za nowoczesny, z budową dowolnej powieści, którą uważasz za tradycyjną. Zestawienia mogą obejmować utwory z literatury polskiej i obcej. Jakie znaczenie dla zawartego w dziele obrazu świata ma jego poetyka?		

Tematy prac olimpijskich w perspektywie genologicznej i dydaktycznej

budowa wybranego nowoczesnego utworu narracyjnego, budowa dowolnej powieści tradycyjnej; znaczenie poetyki dla zawartego w dziele obrazu świata	utwory z literatury polskiej i obcej, dowolna powieść nowoczesna, dowolna powieść tradycyjna,	porównaj budowę, [odpowiedz na pytanie o znaczenie poetyki dla zawartego w dziele obrazu świata]
Portrety kobiet-matek w literaturze polskiej XIX i XX wieku na tle ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej i w porównaniu z wizerunkami kobiet znanymi z literatury powszechnej.		
portrety kobiet-matek, na tle ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej, wizerunki kobiet	w literaturze polskiej XIX i XX wieku, literatura powszechna	w porównaniu z...
Czy literatura dawna odpowiada na pytania współczesnego czytelnika: światopoglądowe, moralne, egzystencjalne lub jeszcze inne? Rozważ to zagadnienie na przykładzie wybranych utworów literackich sprzed XIX wieku.		
pytania współczesnego czytelnika: światopoglądowe, moralne, egzystencjalne lub jeszcze inne	wybrane utwory literackie sprzed XIX wieku	czy?, rozważ to zagadnienie na przykładzie
„Gdziekolwiek jest, jeśliś jest...” (Jan Kochanowski, Tren X). Motywy eschatologiczne w polskiej literaturze dawnej (do końca XVIII wieku).		
„Gdziekolwiek jest, jeśliś jest...” (Jan Kochanowski, Tren X). motywy eschatologiczne	polska literatura dawna (do końca XVIII wieku)	
„bądź odważny gdy rozum zawodzi bądź odważny w ostatecznym rachunku jedynie to się liczy” (Zbigniew Herbert, Przesłanie Pana Cogito) Odwaga jako temat i problem podejmowany w literaturze. Ukaż przejawy i motywacje różnych form odwagi, odwołując się do wybranych dzieł literackich. Uwzględnij kontekst społeczny, polityczny, historyczny omawianych czynów i stanowisk.		
„bądź odważny gdy rozum zawodzi bądź odważny w ostatecznym rachunku jedynie to się liczy” (Zbigniew Herbert, Przesłanie Pana Cogito) odwaga jako temat i problem; przejawy i motywacje różnych form odwagi, czyny i stanowiska, kontekst społeczny, polityczny, historyczny;	w literaturze, wybrane dzieła literackie	ukaz przejawy i motywacje, odwołując się do..., uwzględnij kontekst
„Słowo poetyckie wyróżnia się tym, że uobecniając, samo się uobecnia” (H.G. Gadamer, Poetica). Rozwiń obserwację Gadamera, odwołując się do utworów poetyckich różnych epok.		
„Słowo poetyckie wyróżnia się tym, że uobecniając, samo się uobecnia” (H.G. Gadamer, Poetica).	utwory poetyckie różnych epok	rozwiń obserwację Gadamera, odwołując się do utworów

Źródło: opracowanie własne tematów z Archiwum OLiJP (www 4)

Zawartość merytoryczna tematu to określenie problemu, jaki powinien zostać rozwinięty w pracy. Zagadnienia nawiązują do treści ujmowanych w lekturach szkolnych lub własnych, mają charakter egzystencjalny (wartość i sens życia, wizje życia, codzienność i prywatność, bunt młodych), psychologiczny („ja” i „nie-ja” w poszukiwaniu tożsamości, odwieczne a współczesne lęki i nadzieje), filozoficzny (ład świata i zło na świecie, ideał osoby ludzkiej), religijny (człowiek wobec Boga), społeczny (życie społeczne, nadzieje i oczekiwania polskiego spo-

łączeństwa, nędznicy, doświadczenie biedy), polityczny (idea niepodległości) czy aksjologiczny (cnota i szczęście, godność ludzka, odwaga, dialog o wartościach i kondycji ludzkiej). Temat określa motywy, toposy i problemy, które należy rozważyć w pracy. Tematy dotyczą także zagadnień literaturoznawczych: historycznoliterackich, teoretycznoliterackich, krytycznoliterackich (motyw przyrody, obrazy zwierząt, miłość po romantyzmie, wędrówka a wygnanie, współcześni Odyseusze, portrety kobiet-matek, prowincja, raj utracony, książki zbójcekie, *homo viator*; tradycja literacka, kultura popularna, komizm; typy narracji, rola narratora, postać literacka, pamiętnik, dziennik, autobiografia). Powyższe zestawienie nie oddaje oczywiście całego bogactwa zagadnień proponowanych w tematach rozprawek w ponadpięćdziesięcioletniej historii olimpiady polonistycznej. Pokazuje jedynie jego rozpiętość i różnorodność, do której należy też dodać zadania wymagające od ucznia podejścia krytycznoliterackiego, oceny książki w różnych perspektywach. Warstwa merytoryczna tematu jest elementem koniecznym, bez niej nie ma zadania.

Druga warstwa tematu to dookreślenie charakteru i zakresu materiału literackiego, który powinien zostać poddany analizie i interpretacji, być wykorzystany w funkcji argumentacyjnej. Czasami jest on ujęty bardzo szeroko, np. w *wybranych utworach literackich*, w literaturze polskiej, w wybranych przykładach, na podstawie własnych doświadczeń lekturowych; czasami ograniczony czasowo (literatura dawna, w literaturze staropolskiej, w literaturze polskiej XIX i XX w., na podstawie utworów dziewiętnastowiecznych i dwudziestowiecznych), rodzajowo lub gatunkowo (proza powieściowa, wybrane utwory dramatyczne, utwory narracyjne, utwory poetyckie). Wskazanie materiału argumentacyjnego, najczęściej literackiego, jest ważnym składnikiem tematu rozprawki, ale nie zawsze dookreśla się go eksplicytnie, nie jest zatem elementem obligatoryjnym. Zostaje natomiast zawsze ujęty implicytnie, ponieważ teksty literackie czy (szerzej) teksty kultury mają służyć rozważaniu głównego problemu zaproponowanego w temacie, który profiluje ich dobór (praca musi być zgodna z tematem, a więc i przywołany materiał powinien go dotyczyć).

Trzecim elementem struktury tematu jest nazwanie czynności ucznia. To element niekonieczny, nie zawsze obecny w temacie. Przyjmuje postać czasowników operacyjnych o charakterze dyrektywnym (druga osoba liczby pojedynczej trybu rozkazującego). Uobecnia się w ten sposób odbiorcę tematu, personalizuje przekaz. Dyrektywy określają sposób potraktowania materiału literackiego. Do najczęściej stosowanych należą: wskaż, wymień, omów, opisz, przedstaw, scharakteryzuj, wyjaśnij, porównaj, spróbuj zanalizować, przedstaw opinię, odnieś się do opinii, uzasadnij, rozwiń, rozwiń i uzasadnij opinię, skomentuj, rozważ racje, uwzględnij, odwołaj się, zinterpretuj, odpowiedz na pytanie, spróbuj uargumentować, zanalizuj, dokonaj analizy, odpowiedz, oceń. Określają one czynności, które z perspektywy dydaktycznej nazywają operacje o różnym stopniu trudności, przynależące do różnych sfer klasycznej, ale ciągle rozwijanej taksonomii celów nauczania i uczenia się wg Benjamina Blooma (Jankowski 2013)¹.

¹ Analiza tematów rozprawek olimpijskich w perspektywie taksonomii celów nauczania i uczenia się to ważne zadanie do wykonania.

Ważną grupę tematów rozprawek stanowią te zawierające cytaty. Zarówno sposób wkomponowania cytatu w zadanie, jak i jego funkcje występują w kilku odmianach: od przypadków, w których cytaty może być jedynie ozdobnikiem, a właściwy temat sformułowany zostaje dopiero w drugiej części zadania; przez rozbudowane cytaty, którym towarzyszy częściowa wykładnia ich sensu w temacie właściwym; aż po sytuację, w której to sam cytaty pozbawiony jakichkolwiek wytycznych jest tematem.

Olimpijczyk znajdzie na stronie internetowej olimpiady między innymi takie oto wskazówki:

Praca musi być napisana „na temat”. A zatem wszelkie działania uczestnika przy przygotowaniu rozprawki powinny zaczynać się od uważnej analizy tematu: piszący musi się zastanowić, jak rozumie wybrany przez siebie temat, jaka kwestia jest do rozstrzygnięcia, czy temat sugeruje coś, z czym uczeń się zgadza, czy też budzi on jego wątpliwości. Niektóre tematy mają charakter opisowy, inne (znacznie częściej!) – problemowy. Warto zwrócić uwagę, że każdy z nich nasuwać będzie inne pytania, domagać się innych odpowiedzi i uczeń przed rozpoczęciem pisania powinien je sobie prześledzić i uporządkować (www 2).

Rozpiętość realizacji wzorca gatunkowego i równocześnie zadania konkursowego, jakim jest temat rozprawki olimpijskiej, ilustrują dwa poniżej przywołane przykłady.

Przykład 1. Temat z X Olimpiady (1980): Tradycje czarnoleskie w poezji polskiej

Przykład 2. Temat z LII Olimpiady (2022):

„Literatura zaczyna się od owego «Dlaczego?», nawet jeśli mielibyśmy na to pytanie odpowiadać bez przerwy zwyczajnym: «Nie wiem».

Literatura stawia więc pytania, na które nie da się odpowiedzieć przy pomocy Wikipedii, wykracza bowiem poza same fakty i wydarzenia, odwołując się bezpośrednio do naszego ich doświadczenia. [...]

Piszę fikcję, ale nigdy nie jest to coś wyssanego z palca. Kiedy piszę, muszę wszystko czuć wewnątrz mnie samej. Muszę przepuścić przez siebie wszystkie istoty i przedmioty obecne w książce, wszystko, co ludzkie i pozaludzkie, żyjące i nieobdarzone życiem. Każdej rzeczy i osobie muszę przyjrzeć się z bliska, z największą powagą i uosobić je we mnie, spersonalizować.”

(Olga Tokarczuk, *Czuły narrator*, Odczyt Noblowski, Sztokholm 2019)

Podmiot wielorako uobecniony. W kontekście słów noblistki i wybranych przez siebie utworów literackich rozważ zagadnienie predyspozycji (różnych? zbliżonych? tożsamyh?) mowy poetyckiej i prozatorskiej do tworzenia reprezentacji ludzkiego doświadczenia.

Pierwszy z tematów składa się z pięciu wyrazów, drugi temat zawiera ich 140. W pierwszym określony został problem (tradycja czarnoleska) oraz materiał literacki (poezja polska). Brak w nim natomiast bezpośredniego zwrotu do adresata, dyspozycji wykonania w postaci czasowników dyrektywnych. Drugi temat zawiera nie tylko rozbudowany cytaty, ale także sformułowanie problemu, który stanowi już sam w sobie interpretację cytatu. Ponadto personalizuje przekaz poprzez czasownik rozważ.

Przeprowadzona analiza tematów rozprawek olimpijskich z ostatnich pięćdziesięciu lat pozwala na sformułowanie kilku wniosków uogólniających na podstawie poczynionych obserwacji, ale również postulatów badawczych. Materiał związany jest z działaniami o charakterze doniosłym nie tylko ze względu na swój zasięg, ale i ze względu na to, że do zawodów olimpijskich przystępują uczniowie najbardziej świadomi i zainteresowani przedmiotem.

Stwierdzono dużą różnorodność odmian realizowanych w ramach wzorca gatunkowego tematu. Dotyczy ona zwłaszcza elementów składowych tematu oraz stopnia wypełnienia wzorca. W czasie pięćdziesięciu lat forma tematów podlegała zmianom. Przeobrażenia wzorca na przestrzeni lat zmierzały w kierunku personalizacji i uszczegółowienia dyrektyw wykonawczych. Wprowadzono bardziej rozbudowane i ustrukturalizowane wewnętrznie zadania przy jednoczesnym zachowaniu formuł tematycznych istniejących od początku olimpiady. Ważnym aspektem otwartości i rozwoju typów zadań stawianych przed olimpijczykami jest fakt, że przy zachowaniu tożsamości genologicznej nie wytworzono jednego schematu powtarzalnych w strukturze tematów, co mogłoby spowodować taki rodzaj schematyzacji zadań, jaki dokonuje się co kilka lat na egzaminie maturalnym z języka polskiego (Udzik 2019).

Równocześnie należy dodać, że obok tematów ważnym elementem profilującym kształt uczniowskich wypracowań są kryteria oceniania. Pokazuje to doświadczenie egzaminu maturalnego, a zwłaszcza poziom ich uszczegółowienia w kolejnych edycjach egzaminu. Ogólny i wyznaczający tylko główne obszary obserwacji charakter kryteriów oceniania rozprawek olimpijskich to zdecydowanie szansa na zachowanie otwartej formuły zadań i kryteriów oceniania, ale i zagrożenie w sytuacji obecnego oczekiwania uczniów, nauczycieli, a także rodziców dotyczących transparentności procesu oceniania. Często sprowadzany jest on do rozbudowanych i uszczegółowionych kryteriów o charakterze analitycznym, które oceniającemu mają pomóc wycenić pracę obiektywnie i rzetelnie, a oceniającemu odwołać się od ewentualnego naruszenia owych kryteriów. Nie znaczy to, że w ocenie wypracowań olimpijskich nie stosuje się kryteriów. Znalazły się one w regulaminie olimpiady. Nie są jednak aż tak uszczegółowione, opierają się także na zaufaniu, że oceniający to specjalista w swej dziedzinie, który trafnie rozpozna, czy wypowiedź ucznia jest spójna, całościowa i dojrzała, samodzielna myślowo, dobrze skomponowana, podporządkowana wybranemu tematowi, a zarazem rozwija go w niebanalny sposób, cytaty i przywołania utworów literackich wplecione w tok wywodów służą budowaniu całościowego sensu (www 3). Nie potrzebuje zatem tak wyrazistych, a nawet oczywistych jak maturalne wskazówek.

Poddany oglądowi materiał badawczy w postaci tematów rozprawek olimpijskich otwiera jeszcze inne pytania, na które warto odpowiedzieć, kontynuując badania w przyjętych perspektywach lingwistycznej i dydaktycznej. Zaprezentowany w niniejszym tekście wstępny ogląd pozwolił na sformułowanie także kilku co najmniej postulatów badawczych wartych podjęcia. Do obszarów szczegółowych ważnych w konstrukcji zadań należą np. rodzaje i funkcja pytań; rodzaje

i funkcja cytatu; długość i sposób rozczłonkowania tematu; formuły dyrektywne i sposób personalizowania tematu rozprawki; projektowane w temacie postępowanie autora pracy (tryb dedukcyjny, indukcyjny; przegląd stanowisk czy analiza szczegółowa). Zasygnalizowana tutaj jedynie analiza porównawcza zadań olimpijskich i maturalnych, zwłaszcza stopnia ich konwencjonalizacji odniesionego do sytuacji maturzysty i olimpijczyka, to również zadanie do dalszych eksploracji.

Na przestrzeni tych kilkudziesięciu lat funkcjonowania olimpiady polonistycznej można wskazać drogę, jaką przeszły tematy prac olimpijskich, a z nimi sama olimpiada. Jak pokazuje podjęta próba analizy proponowanych olimpijczykom tematów rozprawek (a przecież to nie jedyne zadania, jakie są im stawiane), olimpiada spełnia swoją podstawową funkcję, którą Honorowa Przewodnicząca prof. dr hab. Teresa Kostkiewiczowa charakteryzuje następująco:

stwarzanie warunków rozwoju zainteresowań humanistycznych uczniów szkół ponadpodstawowych, inspirowanie ich działań poszerzających wiedzę o literaturze, języku, kulturze, wspieranie i inspirowanie działań szkoły w zakresie kształcenia humanistycznego, przybliżanie nauczycielom polonistom aktualnych osiągnięć nauki o literaturze, języku, kulturze, a w rezultacie podnoszenia poziomu nauczania przedmiotu, między innymi dzięki postawie, wiedzy i zaangażowaniu w naukę samych uczniów ukazujących swym kolegom atrakcyjność i sens swych zainteresowań. Z obserwacji zmian w szkolnym nauczaniu przedmiotu, takich, jak np. upowszechnienie umiejętności bliskiego kontaktu z dziełem literackim i wnikliwej jego interpretacji, można sądzić, iż zawody olimpijskie odgrywają dużą rolę w doskonaleniu procesu dydaktycznego (Kostkiewiczowa 2013, 23).

Tematy rozprawek olimpijskich w całej swej różnorodności merytorycznej i strukturalnej mogą stanowić punkt odniesienia dla metodyki przedmiotu w zakresie pracy z uczniem zdolnym.

Bibliografia

- Grzegorzczkowska Renata, 2001, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa.
- Jankowski Tomasz, 2013, *Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona*, <https://www.jankowskit.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html> [dostęp: 10.11.2023]
- Kostkiewiczowa Teresa, 2013, *OLiJP w edukacji szkolnej i w polu współczesnej humanistyki*, [w:] *Wokół olimpiady literatury i języka polskiego*, red. Wójtowicz A., Warszawa.
- Mikołajczuk Agnieszka, 2013, *Modele gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym (w kontekście planowanej modernizacji matury z języka polskiego)*, „Poradnik Językowy”, z. 1, 39-52.
- Nocoń Jolanta, 2013, *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*, w: *Styl współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*, red. Malinowska E., Nocoń J., Żydek-Bednarczuk U., Kraków.
- Skowronek Bogusław, 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.

Udzik Beata, 2019, *Rozważ i uzasadnij. Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych (na poziomie podstawowym)*, Poznań.

Wojtak Maria, 2019, *Wprowadzenie do genologii*, Lublin.

(www 1) *Publikacje o olimpiadzie*, <https://olijp.pl/publikacje-o-olimpiadzie/> [dostęp: 14.12.2025]

(www 2) *Uwagi o sposobach realizacji interpretacji i rozprawki*
<https://olijp.pl/niezbednik/interpretacja-i-rozprawka/> [dostęp: 14.12.2025]

(www 3) *Regulamin Olimpiady Literatury i Języka Polskiego*,
<https://olijp.pl/regulamin/> [dostęp: 14.12.2025]

(www 4) *Archiwum*, <https://olijp.pl/archiwum-tematy/> [dostęp: 14.12.2025].

WSJP – *Wielki słownik języka polskiego*, (red.) Źmigrodzki P., <https://wsjp.pl/haslo/podglad/36843/temat/4609328/powiesci> [dostęp: 4.11.2023]

O autorce:

Beata Udzik – prof. UAM dr hab., Instytut Filologii Polskiej UAM; językoznawczyni, nauczycielka akademicka i szkolna, honorowy profesor oświaty; od ponad dwudziestu lat jurorka OLiJP w Komitecie Okręgowym w Poznaniu; arbiter CKE w zakresie egzaminu maturalnego z języka polskiego; autorka kilkudziesięciu artykułów z zakresu dydaktyki przedmiotowej, kształcenia językowego, diagnostyki edukacyjnej i ewaluacji oraz monografii: *Myśleć i pisać. Mechanizmy błędów językowych w pracach pisemnych uczniów*; *Rozważ i uzasadnij. Struktury argumentacyjne w rozprawkach maturalnych*; współautorka nagrodzonej na targach edukacyjnych EDUKACJA XXI książki *Czytaj i myśl. Zderzenia literatury z fizyką*.

Język podręczników i język edukacji szkolnej – nauczycielskie wyzwanie i zadanie w świetle badań sondażowych

Textbook Language and the Language of School Education – A Challenge and a Task for Teachers in the Light of Survey Research

Magdalena Socha
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0001-8012-9127

Streszczenie: Tematem tekstu jest specyfika języka edukacji szkolnej, rozumianego jako specjalistyczna odmiana polszczyzny, balansująca między stylem potocznym a naukowym. Z badaniem związana była analiza ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli na temat świadomości różnic między rejestrem szkolnym a codziennymi tekstami (mówionymi i pisany). Rozważaniom towarzyszyły przemyślenia na temat języka podręczników, jego klarowności i funkcji wspierającej uczniów (również uczniów ze specjalnymi i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi). Autorka skoncentrowała się także na nacechowaniu aksjologicznym wypowiedzi nauczycieli oraz zaakcentowała potrzebę przekraczania granic myślenia przedmiotowego oraz poszukiwania „miejsc wspólnych” w edukacji, a także holistycznego spojrzenia na ucznia.

Słowa kluczowe: język edukacji szkolnej, podręczniki szkolne, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Abstract: The subject of this text is the specificity of the language of school education, understood as a specialized variety of Polish language, balancing between colloquial and scientific styles. The study was accompanied by an analysis of a survey conducted among teachers on their awareness of the differences between the school register and everyday texts (spoken and written). The considerations were accompanied by reflections on the language of workbook, clarity and function of supporting students (including those with special and diverse educational needs). The author also focused on the axiological characteristics of teachers statements and emphasizes the need to transcend the boundaries of subject-specific thinking and to search for „common ground” in education, as well as to take a holistic view of the student.

Key words: language of school education, school workbook, students with special educational needs

Wspieranie uczniów w nabywaniu języka ogólnego i języka edukacji szkolnej wymaga od nauczycieli świadomości istniejących między nimi różnic, a także zrozumienia



złożonych wyzwani edukacyjnych, społecznych, kulturowych i emocjonalnych, przed którymi stają tacy młodzi ludzie, wchodzący do nowego, często obcego dla nich środowiska szkolnego, oraz zmienności ich potrzeb, które ujawniają się dopiero podczas realizacji procesu dydaktycznego.
(Szczepaniak-Kozak 2024, 104)

Wprowadzenie

To, w jaki sposób nauczyciele komunikują się z uczniami, jakiego języka używają oraz jak konstruują proces dydaktyczny i dobierają materiały, wpływa na przebieg przyswajania wiedzy oraz osiąganie efektów kształcenia. Sposób budowania treści podręcznikowych czy formułowania poleceń podczas lekcji wyraźnie różni się od komunikacji codziennej. O ile w języku potocznym dominuje swoboda i obecne są potoczmy (a w przestrzeni szkolnej nierzadko również socjolekt uczniowski), o tyle narracja podręcznikowa wpisuje się w rejestr zbliżony do stylu naukowego: operuje terminologią, porządkuje treści i instruuje odbiorcę co do sposobu działania.

Nauczyciele w toku kształcenia przygotowują się do wyjaśniania treści przedmiotowych, jednak również na poziomie akademickim nie zawsze poświęca się wystarczającą uwagę zagadnieniom konstruowania i upraszczania poleceń czy dostosowywania języka materiałów dydaktycznych do możliwości uczniów. Zgodnie z *Ustawą o systemie oświaty* (Dz.U. 2025.881 t.j.) nauczyciel może realizować program nauczania zarówno z wykorzystaniem podręcznika, materiału edukacyjnego lub ćwiczeniowego, jak i bez ich zastosowania (art. 22aa). Oznacza to, że odpowiedzialność za kształt przekazu edukacyjnego spoczywa w dużej mierze na nauczycielu.

W ostatnich latach intensywnie rozwija się dyskusja dotycząca edukacji włączającej oraz holistycznego podejścia do potrzeb wszystkich uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do tej grupy zalicza się zarówno dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i uczniów doświadczających trudności w sprostaniu wymaganiom programowym. Źródła tych trudności mogą mieć charakter poznawczy i percepcyjny (np. obniżone możliwości intelektualne, dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), zdrowotny (choroby przewlekłe) bądź środowiskowy (doświadczenie migracji, dorastanie w rodzinach niewydolnych wychowawczo). Odmienną kategorię stanowią uczniowie szczególnie uzdolnieni, których potrzeby również wymagają adekwatnego wsparcia. Tak szerokie ujęcie wpisuje się w ideę wyrównywania szans edukacyjnych.

Realia współczesnej szkoły pokazują jednak, że w praktyce dydaktycznej często korzysta się z jednolitego materiału podręcznikowego, bez dostatecznego różnicowania treści i formy przekazu. Tymczasem dostosowanie języka materiałów edukacyjnych – w tym eliminowanie nadmiaru informacji czy upraszczanie struktur składniowych – bywa kluczowe w pracy z uczniami wymagającymi wsparcia. Od 2022 roku obserwujemy napływ do polskich szkół uczniów z doświadcze-

niem migracji¹, co uwidocznilo problem barier komunikacyjnych oraz niedostosowania języka materiałów dydaktycznych do zróżnicowanych kompetencji językowych uczniów. Mimo rosnącej świadomości potrzeby inkluzji wciąż brakuje rozwiązań systemowych w zakresie pracy nad językiem edukacji przedmiotowej, zwłaszcza na wyższych etapach kształcenia.

Bariery językowe i komunikacyjne stanowią istotną przeszkodę w osiągnięciu sukcesu szkolnego i społecznego, w szczególności w przypadku uczniów z doświadczeniem migracji operujących językiem edukacji szkolnej². Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie refleksji nad wykorzystaniem potencjału języka edukacji szkolnej w praktyce dydaktycznej. Podstawę analiz stanowią: (1) doświadczenia wynikające z warsztatu pracy oraz (2) odpowiedzi ankietowe nauczycieli odnoszące się do podręczników szkolnych – ich celu i charakteru treści językowych. Artykuł podejmuje również próbę rekonstrukcji potocznego rozumienia pojęcia „język edukacji szkolnej”. W toku analiz uwzględniony zostaje także aksjologiczny wymiar określeń używanych przez respondentów.

Rozwijanie języka

Rozwijanie kompetencji językowych ucznia ma kluczowe znaczenie dla jego funkcjonowania w środowisku szkolnym. Niski poziom opanowania języka edukacji może prowadzić do poczucia niezrozumienia, frustracji, a w dalszej perspektywie – do obniżenia samooceny i poczucia własnej wartości. Z tego względu niezbędne jest prowadzenie celowej i systematycznej pracy nad kompetencjami językowymi oraz komunikacyjnymi uczniów – zarówno w zakresie języka mówionego, jak i pisanego. Szczególnego wsparcia wymagają dzieci i młodzież z doświadczeniem migracji, dla których opanowanie szeroko rozumianego języka edukacji szkolnej (języka specjalistycznego) stanowi warunek pełnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym³.

Skuteczne kształtowanie kompetencji w zakresie polszczyzny edukacyjnej wymaga świadomego planowania pracy przez nauczyciela oraz odpowiedniego doboru materiałów dydaktycznych. Edukacja językowa nie ogranicza się bowiem do lekcji języka polskiego. Uczniowie rozwijają kompetencje językowe na wszystkich przedmiotach szkolnych – poznają nowe terminy, uczą się ich znaczeń oraz

¹ Cudzoziemcy stanowią 5,3% osób w polskim systemie edukacji. Jest to 353 tys. osób, w tym 237 tys. w szkołach, 62,6 tys. w przedszkolach i 53,4 tys. w szkołach dla dorosłych. To osoby ze 148 państw świata (poza Ukrainą, Białorusią i Rosją najwięcej osób pochodzi z Indii i Wietnamu). W co trzeciej klasie w Polsce uczą się uczniowie z Ukrainy i oznacza to, że mniej więcej co trzeci uczeń przynajmniej kilka godzin dziennie spędza w środowisku międzykulturowym (dane pochodzą z raportu CEO; stan na kwiecień 2025; Świdrowska, Stano 2025, 5-29).

² W niniejszym tekście termin *język edukacji szkolnej* będzie używany do określenia języka, z którego korzysta się w szkole i który w większości przypadków jest językiem dominującym w danym społeczeństwie. Obejmuje on wszystkie rejestry używane w społeczności szkolnej, formalne i nieformalne, mówione i pisane, zwłaszcza treści podręcznikowe.

³ O takim podejściu pisze między innymi autorka artykułu traktującego o dopasowaniu form i metod nauczania na lekcjach matematyki. Przedmiot ten jest często pomijany w dostosowaniach językowych z uwagi na swój wizualny charakter i zastosowanie w nim uniwersalnego „języka cyfr i liczb”. Wrześniewska-Pietrzak przedstawia projekt innowacji dydaktycznej – uwrażliwionej na język, ale przede wszystkim na ucznia, który za pomocą tego języka ma poznawać świat matematyki, rozwijać swoje zdolności poznawcze i zakres wiedzy ścisłej (Wrześniewska-Pietrzak 2025, 113-129).

dostrzegają wieloznaczność pojęć, których zakres semantyczny aktualizuje się w zależności od kontekstu przedmiotowego.

Proces ten, co oczywiste, odbywa się na lekcjach wszystkich przedmiotów. Rozmawiając o budowie pantofelka, dyskutując na temat wpływu globalnego ocieplenia na klimat, zastanawiając się nad przyczynami wojen, uczniowie zawsze używają języka do wyrażenia swoich myśli. Przy okazji wzbogacają także swój język o nowe słowa, które ułatwiają opisywanie świata. Jednak na przyrodzie czy historii praca nad językiem dzieje się jakby przy okazji. Nie jest, w znakomitej większości przypadków, efektem zamierzonego, celowego działania (Szymańska 2016, 9).

Istotnym elementem długofalowej strategii edukacyjnej jest również rozwijanie umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów specjalistycznych związanych z poszczególnymi przedmiotami szkolnymi. Terminologia oraz struktury charakterystyczne dla tych tekstów często znacząco odbiegają od języka codziennego, co może stanowić dodatkową barierę dla uczniów.

W sytuacji szkolnej język pełni podwójną funkcję: z jednej strony jest przedmiotem poznania, z drugiej – narzędziem umożliwiającym uczenie się oraz prezentowanie zdobytej wiedzy. Edukacja językowa powinna zatem wspierać uczniów w stopniowym przekraczaniu kolejnych poziomów abstrakcji: od wypowiedzi osadzonych w języku codziennym, poprzez formy charakterystyczne dla dyskursu szkolnego, aż po operowanie językiem specjalistycznym właściwym danym obszarom wiedzy (por. Michael Halliday 1993).

Język edukacji szkolnej

W sytuacji szkolnej język stanowi podstawowe narzędzie zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności. Nawet jeśli refleksja nad jego strukturą nie jest przedmiotem bezpośredniej analizy, proces dydaktyczny zawsze opiera się na językowym przekazywaniu i porządkowaniu treści. Język edukacji szkolnej można zatem rozumieć jako swoisty kod komunikacyjny, którym uczniowie posługują się w celu przyswajania wiedzy oraz kształtowania kompetencji przedmiotowych (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, 16)⁴.

Język ten pełni funkcję narzędzia poznawczego: umożliwia rozumienie treści przedmiotowych oraz ich werbalizowanie. Niedostateczne kompetencje językowe mogą utrudniać naukę nie tylko w zakresie języka polskiego, lecz także w obszarze przedmiotów ścisłych czy przyrodniczych, gdzie operowanie abstrakcyjnymi strukturami pojęciowymi jest nieodzowne. W toku kształcenia uczniowie muszą opanować zarówno terminologię charakterystyczną dla podręczników, jak i wymagania dotyczące konstruowania własnych wypowiedzi pisemnych. Oznacza to zmianę rejestru językowego, podwyższenie poziomu formalności oraz konieczność radzenia sobie z tekstami specjalistycznymi właściwymi poszczególnym dziedzinom wiedzy.

⁴ Na podstawie: Schleppegrell 2004, 2010; Zwiers 2014; Pamuła-Behrens 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska 2017.

Na tle komunikacji codziennej język edukacji szkolnej wykazuje wyraźne odrębności, a zarazem pozostaje zbliżony do języka naukowego⁵. Cechuje go oficjalność oraz dystans komunikacyjny, wynikający z relacji nauczyciel-uczeń i z charakteru przekazywanych treści. Teksty edukacyjne są zazwyczaj nasycone informacyjnie, dotyczą zagadnień abstrakcyjnych i przedstawiane są w sposób uporządkowany oraz logicznie spójny. W ich strukturze dominują zdania złożone – często podrzędnie – a także spójniki i wyrażenia charakterystyczne dla rejestru formalnego (np. „tym samym”, „z uwagi na”, „ze względu na”).

Istotnym wyróżnikiem jest także dobór słownictwa: wysoka różnorodność leksykalna, przewaga wyrazów abstrakcyjnych, obecność terminów specjalistycznych. W tekstach tych często występują tzw. metafory gramatyczne, związane z nominalizacją struktur składniowych, co prowadzi do zwiększonego nasycenia informacyjnego wypowiedzi. Charakterystyczna jest również prezentacja treści w oderwaniu od bezpośredniego kontekstu sytuacyjnego, co wymaga od ucznia traktowania języka jako narzędzia abstrakcyjnego – służącego zarówno przyswajaniu wiedzy, jak i jej późniejszemu przekazywaniu (Pamuła-Behrens, Szymańska 2018, 18).

Z uwagi na wskazane cechy zasadne wydaje się rozważenie włączenia języka edukacji szkolnej w ramy stylu dydaktycznego, opisywanego przez Stanisława Gajdę. Styl dydaktyczny można sytuować w obrębie stylu naukowego, ponieważ – podobnie jak on – służy przekazywaniu wiedzy. Jak wskazuje badacz, działalność naukowa polega na wytwarzaniu i komunikowaniu wiedzy; w tekstach naukowych nadawcą jest specjalista, a odbiorcą inny specjalista. Komunikacja dydaktyczna różni się jednak od naukowej typem odbiorcy oraz celem przekazu. W relacji „nauczyciel-uczeń” wiedza nie tylko jest przekazywana, lecz także stopniowo wprowadzana i objaśniana w sposób dostosowany do możliwości poznawczych ucznia. Jej celem staje się nie wyłącznie informowanie, ale również przygotowanie do rozumienia i samodzielnego rozwijania treści naukowych.

Treści przekazywane w procesie dydaktycznym tworzą tym samym określony obraz świata – w różnym stopniu zbliżony do naukowego, zależnie od etapu kształcenia. Komunikacja szkolna posiada ponadto wyraźnie określone ramy czasowe i przestrzenne, co stanowi kolejną cechę odróżniającą ją od komunikacji stricte naukowej (Gajda 1993, 181–182).

O podręcznikach słów kilka - wypowiedzi nauczycieli

Podręcznik pełni istotną funkcję w procesie dydaktycznym, w tym w przyswajaniu języka edukacji szkolnej. Wspiera zarówno nauczanie, jak i uczenie się, a zatem jest adresowany do dwóch odbiorców: nauczyciela oraz ucznia. Dla nauczyciela stanowi narzędzie organizujące proces dydaktyczny – źródło uporządkowanej wiedzy oraz zapis określonej koncepcji metodycznej. Dla ucznia pełni funkcje informacyjną, badawczą, transformacyjną, motywacyjną, samokształce-

⁵ Podobnie jest w wypadku podręczników, które według badaczy (Gajda 1993, Nocoń 2009) reprezentują styl dydaktyczny, mający wiele cech wspólnych ze stylem naukowym (m.in. abstrakcyjność, obiektywizm, terminologizacja) (Kotlarska 2024, 156).

niową oraz kontrolno-oceniającą. Funkcje te realizują się przede wszystkim poprzez językowe i stylistyczne ukształtowanie tekstu, które warunkuje skuteczność oddziaływania dydaktycznego (Krzyżyk, Synowiec 2023, 13).

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono badanie ankietowe wśród nauczycieli II etapu kształcenia (klasy IV–VIII). W badaniu wzięło udział 18 nauczycieli jednej z podpoznańskich szkół podstawowych. Badanie miało charakter sondażowy i przyczynkowy; jego celem było rozpoznanie opinii respondentów na temat języka podręczników oraz ich świadomości dotyczącej języka edukacji szkolnej. Ze względu na liczebność próby uzyskane wyniki należy traktować jako materiał eksploracyjny, nie zaś podstawę do formułowania wniosków o charakterze generalizującym. Grupa respondentów reprezentowała większość przedmiotów szkolnych (z wyjątkiem m.in. przedmiotów artystycznych oraz wychowania fizycznego). Szczegółowy rozkład przedstawia tabela 1.

biologia	3
chemia	2
edukacja zdrowotna	1
fizyka	1
geografia	1
historia	3
język polski	4
zajęcia pomocowe (wsparcie psychologiczno-pedagogiczne)	2
języki obce	2
matematyka	3
informatyka	2
przyroda	1
wiedza o społeczeństwie	1

Tabela 1. Przedmioty szkolne nauczane przez respondentów (opracowanie własne)

Początkowe pytanie, na które odpowiedzi udzielili ankietowani, dotyczyło języka podręczników, z których korzystają (Pyt. 2. *Jak ocenia Pan/Pani język podręczników, z których korzystają uczniowie?*). Respondenci mogli dokonać wielokrotnego wyboru.



Wykres 1. Odpowiedź na pytanie o język podręczników (opracowanie własne)

Analiza odpowiedzi nauczycieli wskazuje, że opinie na temat języka podręczników są zróżnicowane (wykres 1.). Największa grupa, obejmująca 40% badanych, oceniła język materiałów jako przystępny i zrozumiały, co sugeruje, że w mniemaniu nauczycieli, dla wielu uczniów podręczniki stanowią dostępne źródło wiedzy. Jednocześnie 35% nauczycieli zauważyło, że podręczniki zawierają zbyt dużo terminów specjalistycznych, a 25% wskazało na treści niezrozumiałe dla części uczniów. Oznacza to, że w badanej grupie współwystępują zarówno oceny pozytywne, jak i negatywne, dotyczące trudności językowych. W odpowiedziach widoczna jest pewna różnica między nauczycielami przedmiotów humanistycznych a ścisłych. Część nauczycieli przedmiotów humanistycznych wskazywała na wysokie nasycenie podręczników terminologią i abstrakcyjnymi pojęciami. Z kolei niektórzy nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrodniczych oceniali język podręczników jako klarowny i uporządkowany. Analiza ankiety nie pozwala jednak rozstrzygać przyczyn tych ocen ani formułować szerszych uogólnień dotyczących specyfiki języka poszczególnych dyscyplin. Uzyskane odpowiedzi wskazują natomiast, że w świadomości części nauczycieli istnieje potrzeba stosowania dodatkowych strategii wspierających rozumienie tekstów podręcznikowych, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów o niższych kompetencjach językowych lub z doświadczeniem migracji.

Jak zostało wcześniej wspomniane – język edukacji szkolnej różni się od codziennej polszczyzny, używanej w warunkach swobodnych, w kontaktach rówieśniczych. Kolejne pytanie ankietowe miało na celu sprawdzenie, czy nauczyciele różnych przedmiotów również dostrzegają tę różnicę (Pyt. 4. *Czy zauważa Pan/Pani różnicę między językiem podręczników a codziennym językiem uczniów?* Wykres 2.).

Wykres 2. Odpowiedź na pytanie o różnice między językiem podręczników a językiem codziennym (opracowanie własne)



Większość respondentów dostrzega różnicę między językiem podręczników a językiem codziennym uczniów. 33% badanych określiło tę różnicę jako bardzo dużą, a 39% zauważyło jej istnienie, wskazując jednocześnie, że uczniowie stopniowo przyswajają wymaganą terminologię. 28% ankietowanych nie dostrzega istotnej różnicy. W wypowiedziach nauczycieli różnice te najczęściej odnoszone były do warstwy leksykalnej (terminologia specjalistyczna). Rzadziej pojawiały się odniesienia do innych poziomów organizacji tekstu, takich jak składnia, struktura poleceń czy rejestr językowy. Może to oznaczać, że refleksja nad językiem eduka-

cji szkolnej koncentruje się przede wszystkim na słownictwie, a w mniejszym stopniu obejmuje aspekt dyskursywny. W badanej grupie nauczyciele przedmiotów humanistycznych częściej deklarowali wyraźną różnicę między językiem podręczników a językiem codziennym uczniów. Część nauczycieli przedmiotów ścisłych i przyrodniczych częściej wskazywała na brak istotnych różnic.

Uzyskane odpowiedzi sugerują, że percepcja trudności językowych może zależeć zarówno od specyfiki przedmiotu, jak i od indywidualnego doświadczenia nauczyciela. Im bardziej opisowy i abstrakcyjny charakter ma dany przedmiot, tym większe trudności językowe sygnalizują nauczyciele; im bardziej ścisły i schematyczny, tym częściej język podręczników oceniany jest jako zrozumiały i bliski codziennej praktyce komunikacyjnej uczniów. Wyniki te pokazują, że choć język podręczników jest wyraźnie odmienny od języka codziennego, nauczyciele zauważają potrzebę wspierania uczniów w opanowaniu terminologii i struktur typowych dla materiałów edukacyjnych. Interesującym wnioskiem wynikającym z analizy jest fakt, że nauczyciele, którzy nie dostrzegają istotnej różnicy między językiem podręczników a językiem codziennym uczniów, uczą przede wszystkim przedmiotów ścisłych i przyrodniczych, takich jak matematyka, fizyka, informatyka czy przyroda. Może to świadczyć o specyfice języka w tych podręcznikach – w przedmiotach ścisłych terminologia jest często jednoznaczna i logiczna, a podstawowe pojęcia szybko przyswajane przez uczniów, co zmniejsza odczuwalną różnicę (przynajmniej w perspektywie *ex cathedra*) między językiem szkolnym a językiem codziennym. To sprawia, że nauczyciele tych przedmiotów rzadziej dostrzegają wyraźną barierę językową i oceniają język podręczników jako zrozumiały. Z drugiej strony niedostrzeganie różnic może wynikać z nieświadomości nauczycieli – język edukacji szkolnej różni się bowiem od codziennego nie tylko w zakresie terminologii, ale także w sposobie organizacji wypowiedzi, konstrukcjach poleceń, w wykorzystywaniu charakterystycznych spójników czy rejestru językowego. W konsekwencji nauczyciel, koncentrując się na treści przedmiotowej, może nie rozumieć, że dla uczniów problematyczne są nie tyle same nowe pojęcia, ile cały dyskurs językowy, w którym są one osadzone. Jeśli nauczyciel nie rozpoznaje barier językowych, nie stosuje strategii wspierających, takich jak parafrazowanie, tłumaczenie poleceń czy upraszczanie struktur zdaniowych. W efekcie część uczniów – szczególnie ci o niższych kompetencjach językowych lub z doświadczeniem migracyjnym – nie osiąga efektów na miarę własnych możliwości, mimo że rozumie treści merytoryczne. Wskazuje to na potrzebę głębszej refleksji metajęzykowej w pracy nauczycieli wszystkich przedmiotów, także ścisłych, w których pozorna przejrzystość języka podręczników może generować realne trudności uczniów w przyswajaniu języka edukacji szkolnej. Wyniki sugerują, że percepcja trudności językowych zależy nie tylko od samego języka edukacji szkolnej, ale także od charakteru przedmiotu oraz sposobu prezentacji materiału w podręcznikach.

Jednym z celów badania ankietowego było sprawdzenie, jaki cel respondenci upatrują w korzystaniu z podręczników (Pyt. 5. *Jaki Pani/Pana zdaniem jest cel*

korzystania z podręczników podczas lekcji?). Udało się ustalić, że podręczniki szkolne pełnią w opinii nauczycieli wiele funkcji. Przede wszystkim pomagają w porządkowaniu lekcji i planowaniu pracy, utrzymaniu logicznej struktury zajęć oraz realizacji podstawy programowej. Stanowią również źródło wiedzy dla uczniów, do którego mogą wracać w wypadku opuszczenia lekcji lub przed sprawdzianem. Nauczyciele podkreślają także znaczenie podręczników we wprowadzaniu trudniejszych pojęć i terminologii przedmiotowej, co jest szczególnie istotne w przedmiotach humanistycznych i ścisłych. Dzięki temu uczniowie zyskują możliwość samodzielnej pracy, a dostęp do materiałów jest równy dla wszystkich. Dodatkowo, podręczniki wzbogacają lekcje poprzez schematy, ilustracje, tabelki i przykłady, ułatwiające zrozumienie treści oraz prowadzenie dyskusji. Wreszcie, stanowią wspólny punkt odniesienia dla nauczyciela i uczniów, co ułatwia komunikację i omawianie materiału.

Analiza ankiet wskazuje, że wypowiedzi na temat podręczników mają wyraźne nacechowanie aksjologiczne. W badanej grupie nie pojawiły się jednoznacznie negatywne oceny samej idei korzystania z podręcznika, choć – jak zauważają respondenci – materiały te często zawierają więcej treści niż wynika to z zapisów w podstawie programowej.

W pracy z podręcznikiem nauczyciele stosują różnorodne strategie, które mają ułatwić uczniom przyswajanie treści i pokonywanie trudności językowych (Pyt. 6. *Jakie strategie stosuje Pan/Pani, by ułatwić uczniom opanowanie treści z podręcznika?* Wykres 3.). Najczęściej wykorzystują przykłady z życia codziennego (33%), dzięki którym abstrakcyjne pojęcia stają się bardziej zrozumiałe i osadzone w realiach uczniów. Dużą rolę odgrywa także wizualizacja (27%) – schematy, ilustracje czy diagramy pomagają uporządkować informacje i ułatwiają ich zapamiętywanie. Nauczyciele często tłumaczą trudniejsze pojęcia i treści (27%), a także stosują parafrazę (13%) – przekształcając zdania w podręczniku na prostszy język – lub wyjaśniają problem własnymi słowami – aby uczniowie mogli łatwiej przyswoić materiał. Takie podejście pokazuje, że nauczyciele deklarują nieograniczenie się do biernego korzystania z podręcznika, lecz aktywne wspieranie uczniów w rozumieniu treści i rozwijaniu kompetencji językowych, także w czasie pracy z podręcznikiem. Należy jednak podkreślić, że są to deklaracje respondentów; badanie nie obejmowało obserwacji praktyki dydaktycznej.



Wykres 3. Strategie deklarowane przez nauczycieli, stosowane w celu ułatwienia treści podręcznikowych (opracowanie własne)

Język edukacji szkolnej - teoria a praktyka

W literaturze przedmiotu język edukacji szkolnej opisywany jest jako specyficzna odmiana dyskursu, charakteryzująca się wysokim stopniem abstrakcyjności, nasyceniem terminologicznym oraz formalnym uporządkowaniem struktury wypowiedzi. Analiza odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli na pytanie: *Czym jest język edukacji szkolnej?* (pyt. 7.) pozwala skonfrontować to ujęcie z perspektywą praktyków.

Respondenci opisują język edukacji szkolnej jako odmienny od języka codziennego i związany przede wszystkim z komunikacją dydaktyczną. Wskazują na obecność terminów oraz pojęć wieloznacznych, których znaczenie ulega zmianie w zależności od przedmiotu (np. „mianownik”, „pierwiastek”, „zwrot”, „droga”). W ich wypowiedziach język edukacji szkolnej utożsamiany jest najczęściej z językiem podręczników i materiałów dydaktycznych, a jego opanowanie traktowane jako warunek skutecznego uczestnictwa w lekcji oraz w życiu społeczności szkolnej. Jest on też postrzegany jako logiczny, strukturalnie uporządkowany i sprzyjający rozwijaniu kompetencji intelektualnych. Jednocześnie część nauczycieli wskazuje na bariery, jakie on generuje – zwłaszcza w sytuacji, gdy uczniowie nie opanowali terminologii przedmiotowej lub mają trudności z przechodzeniem od sposobu myślenia potocznego do bardziej abstrakcyjnego, naukowego.

W wypowiedziach respondentów dostrzegalny jest również jego wymiar aksjologiczny. Używane przez nauczycieli określenia – takie jak „bezpieczeństwo”, „pewność”, „uporządkowany”, „precyzyjny” czy „włącza ucznia do społeczności” – wskazują, że język edukacji szkolnej postrzegany jest nie tylko jako narzędzie przekazu wiedzy, lecz także jako czynnik kształtujący postawy oraz kompetencje cenione w środowisku szkolnym. W tym ujęciu pełni funkcję integrującą i regulującą, współtworząc normy komunikacyjne obowiązujące w instytucji edukacyjnej.

Porównanie perspektywy nauczycieli z opisem naukowym ujawnia różnicę przede wszystkim w stopniu abstrakcyjności ujęcia. Badacze akcentują formalne właściwości języka edukacji szkolnej – takie jak nominalizacja, metafory grammatyczne czy oderwanie treści od kontekstu sytuacyjnego – natomiast nauczyciele koncentrują się na jego funkcji praktycznej: wpływie na projektowanie lekcji, wspieraniu rozumienia treści oraz umożliwianiu uczniom skutecznego działania w sytuacji szkolnej.

Wypowiedzi praktyków nie tyle pozostają w sprzeczności z opisem teoretycznym, ile ujawniają jego operacyjny wymiar: pokazują, w jaki sposób cechy języka edukacji szkolnej przekładają się na codzienną praktykę dydaktyczną oraz na doświadczenie uczniów. Uzyskane odpowiedzi potwierdzają jednocześnie, że refleksja nad językiem w pracy nauczyciela ma charakter przede wszystkim funkcjonalny, a rzadziej metajęzykowy.

Zamiast podsumowania

Warto podkreślić, że język edukacji szkolnej stanowi wielowymiarowe narzędzie pełniące w procesie kształcenia zarówno funkcję poznawczą, jak i społeczną. Jak

zauważa Wrześniewska-Pietrzak, nauczyciel „[...] nie zawsze zdaje sobie sprawę z tego, że rozwijanie języka u ucznia szkoły podstawowej czy ponadpodstawowej wymaga funkcjonalnego podejścia do języka, uwzględniającego treści edukacji międzykulturowej...” (2024, 163). Refleksja nad językiem jest zatem elementem świadomej strategii dydaktycznej.

Z przeprowadzonych ankiet wynika, że respondenci dostrzegają odmiennosc języka edukacji szkolnej względem języka codziennego. Zauważają jego nasycenie terminologią specjalistyczną, obecność pojęć abstrakcyjnych, logiczne uporządkowanie treści oraz rozbudowaną składnię, rzadziej spotykaną w komunikacji potocznej. Jednocześnie nauczyciele zwracają uwagę na podobieństwo języka szkolnego do języka naukowego – zarówno w sposobie organizowania informacji, jak i w wymaganym od uczniów poziomie abstrakcyjnego myślenia oraz operowania terminologią ogólnoakademicką.

Ankietowani podkreślają również, że język szkolny kojarzony jest z wartościami cenionymi w procesie edukacyjnym, takimi jak systematyczność, logiczne rozumowanie czy odpowiedzialność za własną pracę.

Równocześnie część nauczycieli zwraca uwagę, że język edukacji szkolnej może stanowić barierę dla uczniów, zwłaszcza dla tych o niższych kompetencjach językowych lub z doświadczeniem migracji. W odpowiedzi na te trudności respondenci deklarują stosowanie strategii wspierających rozumienie treści. Oznacza to, że w praktyce język edukacji szkolnej funkcjonuje nie tylko jako narzędzie przekazu wiedzy, lecz również jako obszar wymagający świadomego wsparcia dydaktycznego.

Podręczniki, materiały dydaktyczne oraz polecenia nauczyciela tworzą spójny system komunikacyjny, w ramach którego uczniowie przyswajają nie tylko treści przedmiotowe, ale także sposoby myślenia charakterystyczne dla poszczególnych dyscyplin. Opanowanie języka szkolnego sprzyja więc przechodzeniu od myślenia potocznego do bardziej sformalizowanego, przedmiotowego sposobu konceptualizacji wiedzy.

Zarówno literatura przedmiotu, jak i materiał empiryczny zgromadzony w badaniu wskazują, że opanowanie języka edukacji szkolnej stanowi istotny warunek efektywnego uczenia się. Jednocześnie jest to proces wymagający systematycznych i świadomych działań dydaktycznych. W tym kontekście zasadne wydaje się poszukiwanie rozwiązań sprzyjających współpracy nauczycieli różnych przedmiotów oraz wymianie doświadczeń dotyczących pracy nad językiem edukacji szkolnej (por. Wrześniewska-Pietrzak 2024, 164; Szymańska 2016, 9).

Bibliografia

- Gajda Stanisław, 1993, *Styl naukowy. Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, w: J. Bartmiński *Współczesny język polski*, Wrocław, s. 173-189.
- Karpińska-Szaj Katarzyna, 2022, *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*, Kraków.
- Kita Małgorzata, 2022, *O „miejscach wspólnych” dydaktyki języka ojczystego i dydaktyki języka obcego*, w: H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień*

dydaktyki języka i literatury polskiej: księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu, Katowice, s. 584-590.

- Krzyżyk Danuta, Synowiec Helena, 2023, *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznych*, Warszawa.
- Nocoń Jolanta, 2009, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole.
- Ożóg Kazimierz, Śrutek Jadwiga, 1998, *Kilka uwag o dwóch podręcznikach w nauczaniu języka polskiego Francuzów*, „Acta Universitas Lodziensis” (10), s. 195-200.
- Pamuła-Behrens Małgorzata, Szymańska Marta, 2018, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL – Matematyka*, <http://fundacjareja.eu/do-pobrania/b>
- Szczepaniak-Kozak Anna, Wąsikiewicz-Firlej Emilia, 2024, *Różnorodność językowa jako nowe wyzwanie w polskiej oświacie: charakterystyka sytuacji i istniejące dobre praktyki w zakresie nauczania uwrażliwionego na język*, „Polonistyka. Innowacje” (19), s. 95-115. <https://doi.org/10.14746/pi.2024.19.7>
- Szymańska Marta, 2016, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków.
- Świdrowska Elżbieta, Stano Klaudia, 2025, *Uczniowie-cudzoziemcy w polskich szkołach w roku szkolnym 2024/2025. Raport z analizy danych. Stan na kwiecień 2025*, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Wrześniewska-Pietrzak Marta, 2024, *Uczniowie z doświadczeniem migracji w polskich szkołach oczyma przyszłych polonistów – od wyzwań do szukania nowych rozwiązań*, „Polonistyka. Innowacje” (19), s. 151-165. <https://doi.org/10.14746/pi.2024.19.10>
- Wrześniewska-Pietrzak Marta, 2025, *Prosto i łatwo o matematyce, czyli jak? Propozycja dopasowania form i metod kształcenia na zajęciach z matematyki do potrzeb uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach (projekt innowacji dydaktycznej)*, *Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym*, Gdańsk, s. 113-129.

O autorce:

Magdalena Socha – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, lektorka języka polskiego jako obcego, nauczycielka języka polskiego i języka polskiego jako obcego w szkole podstawowej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół współczesnego językoznawstwa, glottodydaktyki polonistycznej, językowego i dyskursywnego obrazu ucznia z doświadczeniem migracji, języka edukacji szkolnej oraz edukacji włączającej.

Od teorii do praktyki. Analiza kompetencji lingwistyczno- dydaktycznych przyszłych nauczycieli

From Theory to Practice. An Analysis of the Linguistic
and Didactic Competencies of Future Teachers

Klaudia Piskorz
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0006-8107-8804

Julia Szyszka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0005-6844-889X

Streszczenie: Celem badania była ocena świadomości językowej przyszłych nauczycieli (studentów Nauczania Matematyki i Informatyki w wieku 19-25 lat z poznańskich uczelni), ze szczególnym uwzględnieniem poprawnego używania liczebników w szkole podstawowej. Z uwagi na powszechne błędy w stosowaniu liczebników, autorki zbadały świadomość korelacji między nauczaniem matematyki a edukacją polonistyczną. Analiza wyników objęła trzy obszary: świadomość powiązań międzyprzedmiotowych, ogólną kompetencję językową badanych oraz zgodność użycia liczebników z normą słownikową. Uzyskane dane pozwoliły określić przygotowanie studentów do poprawnego posługiwania się liczebnikami oraz ich gotowość do dbania o kulturę języka w praktyce dydaktycznej.

Słowa kluczowe: liczebnik, korelacja nauczania przedmiotów, świadomość i nieświadomość, norma językowa

Abstract: The aim of the study was to assess the language awareness of future teachers (students of Mathematics and Computer Science Education, aged 19-25, from universities in Poznań), with particular emphasis on the correct use of numerals in primary school. Due to widespread errors in the use of numerals, the authors examined the awareness of the correlation between mathematics instruction and Polish language education. The analysis of the results covered three areas: awareness of cross-curricular connections, the respondents' general linguistic competence, and the compliance of numeral usage with dictionary norms. The obtained data made it possible to determine the students' preparation for the correct use of numerals, as well as their readiness to ensure linguistic correctness in their teaching practice.

Key words: numeral, interdisciplinary correlation, consciousness and the unconscious, linguistic norm



Ostatnie kilkadziesiąt lat to czas dynamicznych i intensywnych zmian w języku polskim (zob. Markiewicz 2021, Ożóg 2014). Wpływ na te przekształcenia mają procesy globalizacyjne, powszechna komputeryzacja i łącząca się z nimi zmiana w komunikacji interpersonalnej czy intensyfikacji kontaktów międzykulturowych. W rezultacie możemy zaobserwować przeobrażenia w słownictwie, na które wpływ mają zapożyczenia z języków obcych, zmiany w obrębie składni czy kontynuacja procesów odpowiedzialnych za zmiany zachodzące we fleksji (Markowski 2012). Modyfikacje dostrzegane są także w użyciu liczebników – „kategorii bardzo wewnątrznie zróżnicowanej, której system deklinacyjny odznacza się dużym stopniem komplikacji” (Satkiewicz 2001, 100).

Można stwierdzić, że liczebniki stanowią nierozzerwalny element codziennej komunikacji. Towarzyszą uczestnikom procesu edukacyjnego już od najmłodszych lat. Pierwsze spotkanie z formą zapisaną następuje na etapie kształcenia wczesnoszkolnego, gdy doskonalona jest umiejętność poprawnego zapisu tej części mowy. Następnie uczniowie (w klasach 4-8) zdobywają biegłość w rozpoznaniu liczebników w wypowiedziach, jak i określania ich funkcji w tekście, by na dalszym etapie kształcenia – w szkole średniej – zdobyć kompetencję do określenia formy fleksyjnej¹. Zatem nic dziwnego, że liczebniki, zarówno dawniej, jak i współcześnie, wzbudzają zainteresowanie pedagogów, dydaktyków i językoznawców.

Badacze polszczyzny klasę liczebników wyróżniają zwłaszcza na podstawie jej specyficznej morfologii i składni. Jest to bowiem część mowy, która na przestrzeni wieków podlegała licznym procesom przekształcającym oraz modyfikacjom, odzwierciedlającym rozwój języka oraz zmieniające się potrzeby jego użytkowników. Proces kształtowania się kategorii gramatycznej tej części mowy rozciąga się na cztery stulecia. Tym sposobem stanowi jedno z kluczowych zagadnień ewolucji systemu języka w dobie średniopolskiej i w dużej części doby nowopolskiej (Siuciak 2008). Stąd liczebnik, jako kategoria gramatyczna, od innych części mowy wyróżnia się odmianą, która w pełni ukształtowała się dopiero na przełomie XIX i XX wieku. Świadectwem tych procesów są wydawnictwa o charakterze teoretycznym oraz analizy materiału źródłowego (zob. Siuciak 2008). Warto wspomnieć, że po raz pierwszy odrębną formę deklinacji liczebnikowej zauważył Stanisław Szober (Siuciak 2008)². Z kolei Andrzej Suprun skonstatował, że podczas kształtowania się kategorii gramatycznej liczebnika w językach słowiańskich istotną rolę odegrały trzy tendencje: skłonność do upraszczania odmiany, pogłębianie synkretyzmu w paradygmatach oraz dążenie do unifikacji fleksyjnej leksemów należących pierwotnie do różnych kategorii gramatycznych. Intensyfikacja

¹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 czerwca 2024 r, zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2024, poz. 996). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. I etap edukacyjny: klasy I-III edukacja wczesnoszkolna, II etap edukacyjny: klasy IV-VIII, Język polski, Załącznik nr 1.

² Według Szobera deklinacja liczebników charakteryzuje się takimi cechami jak: 1) wspólność form dla mianownika i biernika, 2) wspólność form dla reszty przypadków zależnych, 3) końcówka -u jako wykładnik przypadków zależnych, z wyjątkiem biernika (Szober 1923, 243).

powyższych nurtów doprowadziła do wypracowania wspólnego paradygmatu dla wszystkich wyrazów nazywających liczbę (Siuciak 2008, cyt. za: Suprun 1969).

Współcześnie prowadzone badania językoznawcze wskazują, że ewolucja liczebników wciąż trwa, a tendencje zauważone w przeszłości są kontynuowane. Do głównych zmian w obrębie tej części mowy badacze zaliczają na przykład zastępowanie liczebników porządkowych liczebnikami głównymi (Dąbrowska 2014), unieruchomienie fleksyjne (prowadzące do zanikania np. odmiany liczebników głównych czy odmienności członów oznaczających tysiące i setki) (Kurek 2024), wypieranie form liczebników męskoosobowych przez niemęskoosobowe (Markiewicz 2021) oraz wycofywanie z użycia liczebników zbiorowych i wprowadzania w ich miejsce liczebników głównych (Kurek 2021).

Zjawiska te szczególnie ujawniają się w języku młodego pokolenia, w nim bowiem obserwuje się najwięcej modyfikacji. Wśród młodzieży zjawisko upraszczania języka staje się coraz bardziej widoczne. Można to tłumaczyć tym, że młode osoby często unikają złożonych konstrukcji, skracają wypowiedzi (kierując się wygodą i ekonomią języka) a przy doborze środków językowych nierzadko korzystają ze swojej intuicji³. Jednak nie zawsze czynią to zgodnie z zasadami poprawności językowej. Warto zwrócić uwagę, że owo nierespektowanie normy językowej jest jedną z cech, którą od dawna wskazują językoznawcy jako charakterystyczną dla młodomowy. Większość młodych dorosłych dąży bowiem wyłącznie do przekazania zrozumiałego komunikatu, co skutkuje ograniczonym zainteresowaniem jego poprawnością formalną. Coraz powszechniejsze stają się także krótkie formy komunikacji pisanej (takie jak czaty czy wiadomości SMS), których specyfika polega na szybkiej wymianie informacji, co sprzyja stosowaniu form skróconych. Użytkownicy często też rezygnują z pełnych zapisów wyrazów na rzecz skrótów bądź symboli, które pozwalają szybciej przekazać treść. Szczególnie widoczne jest to w zapisie liczebników przekazywanych za pomocą liczebnikowego zapisu. Tymczasem we współczesnym językoznawstwie wciąż wiele komunikatów analizuje się w odniesieniu do norm językowych (Andrzejczuk 2011; Moroz 2014; Mańczak-Wohfeld 2017; Pachowicz 2012). To właśnie one, tworząc zespół form uznanych za poprawne, zapewniają użytkownikom klarowność i precyzję w komunikacji⁴.

W praktyce językowej młodych dorosłych często obserwuje się różny stopień świadomości istniejących norm językowych. Potrafią oni stosować poprawne formy w mowie (nie zdając sobie sprawy z obowiązujących reguł gramatycznych), ale też łamać niektóre zasady, dostosowując język do sytuacji komunikacyjnej czy

³ Powyższe wnioski są podsumowaniem badania dot. umiejętności językowych studentów kierunków ścisłych z poznańskich uczelni, które zostało wykonane w 2025 roku w ramach projektu *Liczebnik też się liczy! Liczebniki główne, porządkowe, a także zbiorowe w języku oraz świadomości studentów polskojęzycznych i uczących się języka polskiego jako obcego*. W ankiecie *Liczebniki – między normą językową a rzeczywistością* wzięło udział aż 198 respondentów.

⁴ W kontekście aktualnych dyskusji dotyczących normy językowej (jej istnienia, nieistnienia czy w ogóle potrzeby istnienia w poziomie organizacji języka) na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto perspektywę Michała Szczyszka, który skonstatował, że „norma językowa istnieje i ma się dobrze, a pogłoski o jej <<śmierci>> są przedwczesne” (Szczyszek 2023).

własnych predyspozycji językowych, niekoniecznie mając świadomość (nie)poprawności tworzonych komunikatów. W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o kształtowanie się predyspozycji językowych pomocne stają się badania Noama Chomskiego⁵. Według niego w umyśle dziecka już od najmłodszych lat miały działać zasady „uniwersalnej gramatyki”, dzięki którym najmłodszy użytkownik języka nie musiał samodzielnie wymyślać wszystkich zasad. Miał po prostu obserwować, które z reguł tej „uniwersalnej gramatyki” są stosowane w języku używanym przez jego rodzinę i otoczenie. Te wybrane reguły miały stać się podstawą późniejszego budowania własnych zdań i rozumienia wypowiedzi innych ludzi automatycznie – „bez świadomego myślenia” (Chomsky 1979, cyt. za: Bobryk 1996).

Wynikiem obserwacji Chomsky’ego było pojawienie się terminu kompetencji językowej, czyli zdolności do umiejętnego wykorzystania i zdobycia teoretycznej wiedzy⁶ (Nieckuła 1997). Z kolei Dell Hymes, którego interesowały relacje między językiem a społeczeństwem, wprowadził istotne dla dydaktyków pojęcie *kompetencji komunikacyjnej*, którą rozumiał jako znajomość naturalnego języka i zasad sprawiających, że akty komunikacyjne są fortunate⁷ (Nieckuła 1997). Badacz zwrócił uwagę, że to właśnie dzięki językowi mamy możliwość poznania człowieka i jego świata, bo są w nim zawarte doświadczenia przodków, światopogląd, literatura, a nawet – szerzej i ogólniej – cała kultura. Dodatkowo, co warto podkreślić, język jest zarówno narzędziem rozumienia każdego tekstu literackiego, jak i przedmiotem tworzenia wypowiedzi (Kozak 2018). Takie przekonanie można odczytać w obowiązującej podstawie programowej, której autorzy odwołują się do koncepcji językowego obrazu świata:

Nowa podstawa programowa nakazuje funkcjonalne połączenie teorii i praktyki językowej, czyli wiedzy o systemie języka z wykorzystaniem znajomości systemu językowego w praktyce odbioru oraz tworzeniu wypowiedzi (Kozak 2018).

Aspekt kompetencji językowej jest istotny w nauczaniu wszystkich przedmiotów. W rzeczywistości szkolnej każdy obszar wymaga operowania językiem, zatem naturalne jest włączanie elementów kształcenia językowego do innych dziedzin nauki. Integracja wiedzy z różnych dziedzin pozwala bowiem utrwalać umiejętności językowe i wzbogaca rozumienie treści kulturowych, historycznych czy przyrodniczych. W ten sposób uwydatnia się rola języka jako narzędzia poznania

⁵ Badacz zwrócił uwagę na wyjątkowe zdolności nauki komunikacji u dzieci. Twierdził, że uczą się języka nie tylko przez naśladowanie mowy rodziców (powtarzając za nimi krótkie, niepoprawne zdania) ale przez wrodzone, nabyte już zdolności językowe (Chomsky 1979, cyt. za Bobryk 1996).

⁶ Warto zwrócić uwagę, że mowa ma w tym rozumieniu wymiar nie tylko systemowy, jak mówili o tym strukturaliści np. Ferdinand de Saussure, lecz także psychologiczny (jest bowiem umiejętnością wyuczoną w określonych warunkach) oraz społeczno-kulturowy (uniwersalne narzędzie społecznej komunikacji). Istotna jest także obserwacja Franciszka Nieckuły, który zauważył, że w myśleniu badacza są wady, ponieważ mówi on wyłącznie o idealnym mówcy-słuchaczu, a nie o konkretnym człowieku z krwi i kości. Chomsky zapomniał uwzględnić w badaniu zróżnicowanego wewnętrznego społeczeństwa, pisał wyłącznie o abstrakcyjnej fikcji (Nieckuła 1997).

⁷ Zatem kompetencję komunikacyjną ćwiczymy i doskonalimy, analizując nie tylko same teksty, lecz także czynniki komunikacyjne, takie jak: a. kto mówi (pisze)? b. do kogo? c. o czym? d. po co (w jakim celu)? e. jakiego gatunku mowy używa? f. w jakiej sytuacji? (Nieckuła 1997).

świata (w szerokim kontekście edukacyjnym). Na tym tle wyłania się kwestia korelacji międzyprzedmiotowej. W *Nowym słowniku pedagogicznym* z 2004 roku Wincenty Okoń zdefiniował ją jako „merytoryczne wiązanie ze sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzenie układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów”. Jak podkreślają inni badacze, korelacja ułatwia transfer wiedzy między różnymi przedmiotami, wspiera rozwój myślenia naukowego oraz pozwala lepiej zrozumieć, jak wykorzystać opanowane informacje w praktyce (Budniak, Musioł 2017, 50, cyt. za Okoń 1996). Współzależność treści programowych pozwala na ich pełniejsze przedstawienie i ułatwia uczniom zrozumienie społecznych uwarunkowań omawianych zagadnień.

Punkt wyjścia do przeprowadzonych badań stanowiło dostrzeżenie potencjału korelacji języka polskiego z przedmiotem, który daje możliwość, by łączyć umiejętności logicznego myślenia z rozwijaniem kompetencji językowej uczniów. Zarówno na zajęciach z języka polskiego, jak i matematyki kluczową rolę odgrywa bowiem precyzja i poprawność językowa w posługiwaniu się terminologią specjalistyczną. Zasadniczy cel badań polegał na diagnozie wiedzy metodycznej i świadomości językowej przyszłych nauczycieli (studentów nauczania matematyki i informatyki), ze szczególnym naciskiem na poprawne posługiwanie się liczebnikami w edukacji uczniów szkół podstawowych. Ważnym elementem rozważań jest też uwypuklenie roli korelacji międzyprzedmiotowej, która (zgodnie z przyjętym założeniem) wpływa na skuteczność kształcenia młodych ludzi. Badaniem zostały objęte osoby studiujące w wieku 19-25 lat z poznańskich uczelni. Na ankietę odpowiedziało 40 respondentów (80% kobiet i 20% mężczyzn). Analiza otrzymanych wyników koncentrowała się wokół trzech obszarów: świadomości (bądź jej braku) dotyczącej powiązań między przedmiotami, ogólnego poziomu językowego badanych oraz gotowości włączania elementów językowych podczas zajęć matematycznych. Uzyskane dane pozwoliły określić stopień przygotowania przyszłych nauczycieli matematyki do poprawnego posługiwania się liczebnikami oraz do uwzględnienia poprawności językowej w praktyce dydaktycznej⁸.

Pierwsze pytanie w kwestionariuszu miało na celu sprawdzenie, czy studenci podczas studiów mieli okazję prowadzić zajęcia z matematyki w szkole podstawowej. Wszyscy respondenci odpowiedzieli twierdząco, co potwierdza trafność doboru grupy badawczej. Umożliwia to bowiem dokładniejszą analizę tego, w jaki sposób studenci przekładają zdobytą wiedzę teoretyczną na praktykę. Kolejne pytania były ukierunkowane na poznanie zakresu kompetencji dydaktycznych ankietowanych. Drugie z nich sprawdzało, czy w toku studiów na zajęciach z metodyki nauczania (lub innych z bloku kształcenia nauczycielskiego) spotkali się z terminem „korelacja przedmiotów nauczania”. Większość ankietowanych wskazała, że zetknęła się z powyższym terminem. Jednak aż 20% z nich przyznało, że spotyka się z nim po raz pierwszy. Pokazuje to, że choć

⁸ W odpowiedziach respondentów zachowano oryginalną leksykę i stylistykę. Nie korygowano błędów ortograficznych i interpunkcyjnych.

termin jest znany zdecydowanej większości studentów, to dla około 1/5 badanych stanowi całkowitą nowość. W dalszej części kwestionariusza respondenci mieli wybrać jedną z pięciu (według nich poprawną) definicji terminu „korelacja przedmiotów nauczania”:

1. Uzyskiwanie przez uczniów podobnych ocen z różnych przedmiotów, niezależnie od treści programowych.
2. Zastępowanie wszystkich przedmiotów jednym interdyscyplinarnym kursem w celu uproszczenia programu nauczania.
3. Analiza statystyczna wyników uczniów, służąca ocenie efektywności nauczycieli różnych przedmiotów.
4. Łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania.
5. Stosowanie przez nauczycieli wszystkich przedmiotów tych samych metod nauczania i oceniania.

Odpowiedzi ukazały pewne nieścisłości, ponieważ część ankietowanych, która wcześniej poświadczyła zaznajomienie z powyższym terminem, wybrała błędne odpowiedzi (*Stosowanie przez nauczycieli wszystkich przedmiotów tych samych metod nauczania i oceniania* lub *Uzyskiwanie przez uczniów podobnych ocen z różnych przedmiotów, niezależnie od treści programowych*). Niewielka grupa badanych wskazała prawidłową odpowiedź (*Łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania*), czyli definicję Wincentego Okonia z *Nowego słownika pedagogicznego* wydanego w 2001 roku⁹.

Kolejna część ankiety koncentrowała się na ustaleniu stosunku do kwestii poprawności językowej – szczególnie istotnej na lekcjach języka polskiego. Pozwoliło to nie tylko na ocenę i analizę przygotowania językowego przyszłych nauczycieli, ale także sprawdzenie, czy dostrzegają oni potrzebę łączenia treści należących do różnych przedmiotów. Można by przecież uznać, że za dbanie o poprawność językową odpowiadają wyłącznie osoby uczące języka polskiego, co potwierdzają treści kształcenia językowego wymienione w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. 2024, poz. 996: 62). Zgodnie z tym przypuszczeniem 25% ankietowanych przyznało, że w ramach zajęć przygotowujących do pracy nauczyciela nie były poruszane kwestie poprawności językowej. Wszyscy jednomyślnie uznali jednak, iż treści te są istotnym elementem na lekcjach matematyki. W swoich odpowiedziach zwrócili uwagę na językową precyzję, która pozwala lepiej zrozumieć i zastosować pojęcia matematyczne:

1. Uczeń musi potrafić używać poprawnie języka matematycznego i odczytywać ułamki, np. dwie piąte.
2. Potoczne stwierdzenia mogą być niedokładne, a uczniowie mogą się mylić, np. „3 2” może być zarówno liczbą 32, działaniem $3 \cdot 2$, 3 do potęgi drugiej.

⁹ Według nomenklatury pedagogicznej Wincenty Okoń zdefiniował *korelację nauczania* jako „łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania”. Oprócz współczesnego rozumienia korelacji wyodrębnił także takie, które miałyby sprowadzać się do synchronizacji w nauczaniu zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów (np. zbieżność tematów z matematyki z tematami z geografii, fizyki czy biologii) (Okoń 2001).

Poprawność językowa okazała się również ważna przy klasyfikacji matematycznych pojęć. Jeden z respondentów zwrócił uwagę, że:

3. Poprawne wysławianie się łączy się z właściwym zrozumieniem omawianych treści, brakiem zagubienia wśród tematów, prawidłowym rozróżnianiem i klasyfikowaniem pojęć, definicji, twierdzeń itp.

Powyższe odpowiedzi łączyły się z kolejnym pytaniem koncentrującym się na poprawności językowej. Ankietowani mieli zaznaczyć spośród poniższych przykładów te, które należałoby skorygować:

1. Błędne nazywanie ułamków (np. Uczeń mówi: *dwa trzecie*).
2. Używanie potocznego języka - nieprecyzyjność komunikatu (np. Uczeń mówi *dwa do czwartej*).
3. Uważam, że nauczyciel matematyki nie musi korygować poprawności językowej wypowiedzi uczniowskich.

Znaczna większość respondentów wybrała odpowiedź nr 1. Niewielu z nich zwróciło uwagę na potrzebę korekty sformułowań niezgodnych z normą wzorcową.

Opracowanie pytań do głównej części ankiety opierało się na treściach zawartych w podręczniku do matematyki z klasy 4¹⁰. Wybrane zostały najczęściej używane sformułowania matematyczne i najpopularniejsze schematy zadań, co pozwoliło na określenie ogólnego sposobu, w jaki studenci łączą wprowadzanie treści z matematyki z namysłem nad poprawnością językową. Przyszli nauczyciele matematyki mieli możliwość wykorzystania własnej wiedzy polonistycznej, aby wyjaśnić uczniom wzorcowe użycie matematycznych terminów.

W pierwszym pytaniu respondenci zostali poproszeni o wskazanie, czy koncentrują się na poprawnym użyciu słowa *razy* w odpowiedziach uczniów. W tym przypadku aż 80% badanych uznało, że zwracają uwagę nie tylko na treść odpowiedzi (jej trafność), ale również na ich poprawną językowo formę. Okazało się, że w momencie, gdy ankietowani zostali poproszeni o krótkie wyjaśnienie, w jaki sposób można uczniowi uzasadnić, dlaczego poprawna jest forma *razy*, a nie *raza* - ich odpowiedzi nie odnosiły się do językoznawczych uzasadnień. Poprawne użycie formy *razy* wyjaśniliby np.

1. nawiązując do mnożenia, w którym używamy sformułowania np 5 razy 7,
2. wykorzystując zadania i bazując na przykładach, w których np. 5 byłoby o 2 ... większe niż 3, 6 byłoby 2 ... większe od 3.

Zatem odpowiedzi skupiały się na wyjaśnieniach i argumentach matematycznych, co może wskazywać, że przyszli nauczyciele potraktowali omówienie zagadnienia z zakresu językoznawstwa jako jedną z kategorii matematycznych. Całkowicie pominęli kwestię poprawności i różnicy między formą wyrazową *razy* a *raza*. W ten sposób już w pierwszym przykładzie ujawnia się trudność wprowadzenia korelacji między nauczaniem matematyki i języka polskiego. Zamiast

¹⁰ Wszystkie zadania użyte w ankiecie pochodzą z podręcznika dostępnego w formie cyfrowej. Dzięki temu pytania były osadzone w autentycznych materiałach, z którymi nauczyciele i uczniowie pracują w szkole (Dobrowolska i in. 2023).

odwołań do wiedzy z języka w prawie wszystkich odpowiedziach można było odnotować argumentację matematyczną. Tylko jeden z respondentów posłużył się językowym wyjaśnieniem: 1) *podkreślając różnice między „ile razy” a „o ile”*.

Wyczekiwane językowe refleksje ujawniły się u ankietowanych w kolejnym zadaniu¹¹, w którym 70% badanych wskazało, że w odpowiedziach uczniów zwracają uwagę na poprawne użycie słowa *złoty*:

1. Jest to sformułowanie, którego używa się na co dzień. Zwrot *złotych* i *złoty* to dwa różne wyrazy, których użycie zmienia znaczenie wypowiedzi.
2. Często uczniowie używają sformułowania *złoty*. Dlatego ważne jest ich ukierunkować na poprawność wypowiedzi.

Z taką świadomością różnic wynikających z użycia słowa *złoty* w odpowiedniej formie respondenci tłumaczyli, że wyjaśniliby to zagadnienie językowe na podstawie reguły gramatycznej. Kilku z nich dodatkowo urozmaiciło zasadę, podając przykłady:

1. Mówimy 1 złoty, ale kilka złotych.
2. Mamy 5 złotych monet, a nie 5 złoty monet.
3. Złoty włos, złote włosy.

W kolejnym pytaniu ankiety przyszli nauczyciele zostali poproszeni o odpowiedź, czy omawiając z uczniami ułamki mieszane, wykorzystaliby do wprowadzenia zagadnienia wstęp z podręcznika¹², w którym zaprezentowano sposób wzorcowego i potocznego odczytywania ułamków dziesiętnych oraz ułamków mieszanych. Odpowiedzi były zróżnicowane, co pokazuje, że ten temat budzi pewne kontrowersje. Połowa respondentów pozytywnie oceniła wskazówki autorów podręcznika:

1. Jasne i czytelne dla uczniów.
2. Wykorzystałbym, uczniowie często mają trudność z odczytaniem ułamków.
3. Myślę, że dobre wprowadzenie do przykładów.

Wśród odpowiedzi pojawiły się takie, które szczególnie zwracają uwagę na rolę języka w codziennej komunikacji, wpływającą na kształtowanie nawyków językowych uczniów. Kilku respondentów uznało, że uczniowie spotykają się na co dzień z określeniami *jeden przecinek trzy* czy *dwa przecinek cztery*, więc ważne

¹¹ **Treść zadania:** Czy oczekując odpowiedzi na poniższe zadanie, zwraca Pani/Pan uwagę na poprawne użycie słowa „złoty”? **Przykład:** *Przeczytaj dialog ekspedientki z klientem. Ile wyniosła reszta, którą wydała ekspedientka? Ekspedientka: Razem 67 zł 90 gr. Może ma pan siedem złotych dziewięćdziesiąt groszy? Klient: Mogę dać jeszcze 3 zł. Ekspedientka: Poproszę.* (Dobrowolska i in.: 71). **Treść kwestionariusza:** Jeśli odpowiedziała Pani/ odpowiedział Pan na powyższe pytanie „tak” prosimy o krótkie wyjaśnienie, w jaki sposób można uczniowi uzasadnić, dlaczego poprawna jest forma „złotych”. Jeżeli nie potrafiłaby Pani/Pan tego wyjaśnić, prosimy o taką szczerą deklarację.

¹² Treść wstępu: Ceny, masy, odległości itp. są często zapisywane za pomocą liczb z przecinkami. Takie liczby to inaczej zapisane ułamki lub liczby mieszane. 0,4 to inny zapis ułamka 4/10. Zapis 0,4 czytamy: cztery dziesiąte lub potocznie zero przecinek cztery. 1,33 to inny zapis liczby 1 33/100. Zapis 1,33 czytamy: jeden i trzydzieści trzy setne lub potocznie jeden przecinek trzydzieści trzy. 0,055 to inny zapis ułamka 55/1000. Zapis 0,055 czytamy: pięć tysięcznych lub potocznie zero przecinek zero pięćdziesiąt pięć (Dobrowolska i in.: 182).

jest, by nie pomijali tego faktu, lecz nazwali go i byli w stanie wyjaśnić różnicę między mową potoczną a normą wzorcową:

1. Sformułowanie „z przecinkiem” zbyt często pojawia się w mowie potocznej i chciałbym, aby uczniowie byli uświadomieni o takiej [wzorcowej] możliwości wypowiedzi.
2. Będziemy używać tych [obu] sformułowań i istotne jest, żeby uczniowie umieli ich użyć.

Inni ankietowani wyrażali jednak wątpliwości. Część badanych zwróciła uwagę, że na etapie wprowadzania ułamków priorytetem powinno być opanowanie nazewnictwa *dziesiętnych, setnych, tysięcznych*.

1. W późniejszej edukacji coraz częściej uczniowie używają tylko formy potocznej, raczej starałabym się kłaść nacisk na poprawną formę [matematyczną].

Pojawiły się także odpowiedzi, które sugerowały całkowite pominięcie wstępu teoretycznego proponowanego przez autorów podręcznika:

1. Sam bym zrobił wprowadzenie teoretyczne.
2. Nie podoba mi się zapis odnośnie przecinka.
3. Pokazywanie uczniom wzorców potocznych, z którymi i tak się spotykają, nie ma wartości edukacyjnej.

Autor lub autorka ostatniej odpowiedzi (3) zakłada, że nie ma sensu wprowadzania elementów kształcenia polonistycznego na lekcjach matematyki (podział na mowę potoczną i normę wzorcową), argumentując, że uczniowie mają styczność na co dzień z takimi modelami językowymi. W tym ujęciu liczy się podejście nastawione wyłącznie na kształcenie poprawnych form matematycznych. Aby usystematyzować powyższą kwestię, w kwestionariuszu znalazło się pytanie, w którym respondenci mieli wyjaśnić, jaki sposób odczytywania ułamków u uczniów uważają za najbardziej pożądany:

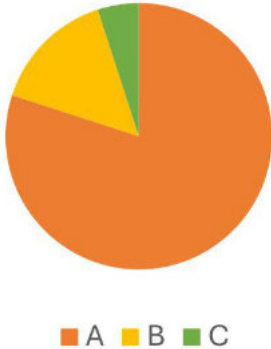
1. forma wzorcowa liczebnika,
2. forma potoczna liczebnika,
3. obie formy uznałbym/uznałabym za odpowiednie.

Uzyskane dane jasno wskazały, że priorytetem dla większości przyszłych nauczycieli (55%) jest kształcenie wzorcowych form. To one są dla nich najbardziej pożądane w dydaktyce matematycznej. Dodatkowo znaczna grupa respondentów (45%) uznała, że potoczność jest akceptowalna, bądź wykazała w tej kwestii elastyczne podejście, dopuszczając obie formy jako pożądane na zajęciach. Oznaczać to może, że forma potoczna jest traktowana jako zjawisko językowe obecne w codzienności, ale w większości niezbyt dobrze widziane na lekcjach. Może na to wpływać sam charakter matematyki, która zwraca szczególną uwagę na precyzyjność, klarowność i poprawność wyników.

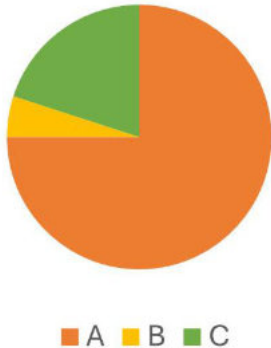
Ostatnia część ankiety koncentrowała się na tym, czy przyszli nauczyciele matematyki zwracają uwagę na poprawność językową w pisemnych odpowiedziach uczniów. Celem było zbadanie, czy podczas sprawdzania prac zwróciliby uwagę na niepoprawne formy zapisu liczebników. W odniesieniu do zadań (1)

uwzględniających odmianę liczebników złożonych oraz (2) połączenie liczebnika ułamkowego z rzeczownikiem respondenci w większości przyznali, że za poprawną odpowiedź uznaliby tę zgodną z normą słownikową.

1.1 Tabela + wykres

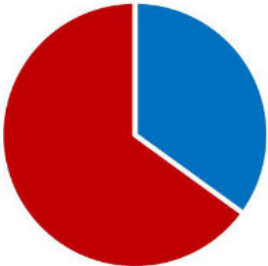
Treść zadania	Pytanie do ankietowanych	Odpowiedzi ankietowanych
Przeczytaj liczbę: a) 1298 b) 34025 c) 106022 d) 600001 e) 1234567 f) 1110321 g) 20000102 h) 5000300000 i) 25150040500	Czy uwzględniałaby Pani/ uwzględniałby Pan problem poprawnej odmiany liczebnika w poniższym zadaniu? a) Tak, zależy mi na poprawności językowej. b) Nie uważam, że istotne jest rozumienie zagadnienia. c) Nie, zakładam, że poprawnej odmiany uczniowie uczą się na zajęciach z języka polskiego.	

1.2 Tabela + wykres


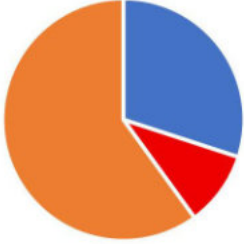
Treść zadania	Pytanie do ankietowanych	Odpowiedzi ankietowanych
Wyraż za pomocą liczby dziesiętnej 18 dag - jaka to część kg?	Która odpowiedź w poniższym zadaniu byłaby przez Panią/Pana uznana za poprawną? a) 0,18 kilograma b) 0,18 kilogramów c) Każdą z powyższych odpowiedzi uznałabym/ uznałbym za poprawną.	

Z kolei w zadaniach, w których pojawiał się (2.1) liczebnik główny z potęgą, (2.2) liczebnik *pół* w połączeniu z przyimkiem *w*, (2.3) liczebnik jednowyrazowy *półtora*, (2.4) liczebnik ułamkowy, ankietowani w większości oznajmili, że nie dokonaliby korekty odpowiedzi błędnych pod względem językowym. Dla przyszłych nauczycieli ważniejsze okazało się sprawdzenie umiejętności matematycznych uczniów (zapis potęg, odczytywanie zegara, określanie czasu, umiejętność operowania liczebnikami ułamkowymi).

2.1 Tabela + wykres

Treść zadania	Pytanie do ankietowanych	Odpowiedzi ankietowanych
Podaj sposób zapisu 5 do potęgi 2 Podaj sposób zapisu 7 do potęgi 8	Czy pominięcie słowa potęga podczas odczytywania liczb z potęgami to błąd wymagający korekty ze strony nauczyciela? a) TAK b) NIE	 <p style="text-align: center;">■ TAK ■ NIE</p>


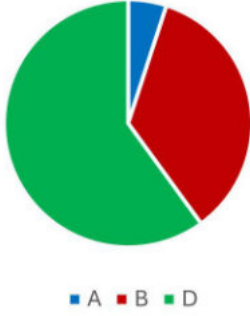
2. 2 Tabela + wykres

Treść zadania	Pytanie do ankietowanych	Odpowiedzi ankietowanych
Którą godzinę może wskazywać zegar? 	Który zapis ucznia zostałyby przez Panią/ Pana uznany za poprawny? a) Wskazówki zegara wskazują w pół do drugiej. b) Wskazówki zegara wskazują w pół do drugiej. c) Obie odpowiedzi zaliczyłabym/zaliczyłbym jako poprawne.	 <p style="text-align: center;">■ A ■ B ■ C</p>

2. 3 Tabela + wykres

Treść zadania	Pytanie do ankietowanych	Odpowiedzi ankietowanych
6. Odpowiedz na pytania. a) Ile minut zostało do odjazdu ekspresu Lajkonik z Krakowa? 	Które odpowiedzi uznałaby Pani/ uznałby Pan za poprawne? a) Do odjazdu ekspresu Lajkonik z Krakowa zostało półtora godziny. b) Do odjazdu ekspresu Lajkonik z Krakowa zostało półtorej godziny. c) Obie odpowiedzi uznałbym/uznałabym za poprawne.	 <p style="text-align: center;">■ B ■ C</p> <p>Wykres nie uwzględnia wariantu A, ponieważ żaden z ankietowanych nie wskazał tej odpowiedzi.</p>

2.4 Tabela + wykres

Treść zadania	Pytanie do ankietowanych	Odpowiedzi ankietowanych
<p>Policz baloniki i guziki. Jaka część baloników ma żółty kolor?</p> 	<p>Którą odpowiedź w poniższym zadaniu byłaby uznana przez Panią/Pana za poprawną:</p> <p>a) Pięć z dziewięciu. b) Pięć dziesiątych. c) Pięć na dziewięć. d) Każda z powyższych.</p>	 <p>Wykres nie uwzględnia wariantu C, ponieważ żaden z ankietowanych nie wskazał tej odpowiedzi.</p>

Podczas analizy zadań zauważona została tendencja, z jaką przyszli nauczyciele podchodzili do sprawdzania odpowiedzi. Mimo że w większości znali zasady poprawności językowej i w powyższych pytaniach z kwestionariusza przywiązywali do nich wagę, to w praktyce norma językowa nie była dla nich priorytetem. Zarówno poprawna, jak i błędna forma językowa nie wpływała znacząco na ocenianie, co może utrudniać uczniom dostrzeżenie licznych powiązań między wiedzą z różnych przedmiotów i prowadzić do zmniejszenia motywacji, czyli braku poczucia praktycznej użyteczności wiedzy przekazywanej na zajęciach. Stąd pojawiają się pytania: jak ważna jest korelacja między nauczaniem języka polskiego i matematyki? Czy w kształceniu młodych nauczycieli należy zwracać uwagę na możliwość łączenia treści programowych z różnych przedmiotów?

Jakkolwiek w pierwszych częściach ankiety respondenci w większości deklaruowali znajomość terminu „korelacja przedmiotów” i konieczności jego wprowadzenia, badanie wskazuje na „rozziew między teorią a praktyką” (Kwiatkowska 2002, 211). Ankietowani wstępnie rozumieli potrzebę łączenia zasad poprawności językowej (charakterystycznej dla lekcji języka polskiego) z nauczaniem matematyki. Jednak część praktyczna kwestionariusza, mająca za zadanie weryfikację wcześniejszych deklaracji, wykazała, że dla większości badanych możliwość odwołania się do innego obszaru wiedzy nie jest konieczna. Na tę kwestię w kształceniu młodych nauczycieli zwróciła uwagę Maria Kwiatkowska-Ratajczak, konstatując, że:

problemem, który musi podjąć metodyk, jest zatem pokazanie studentom rzeczywistych związków między uogólnieniem a szkolną codziennością. Ich wzajemne dopełnianie się stanowi bowiem istotny warunek wszelkiego efektywnego nauczania (Kwiatkowska-Ratajczak 2002, 211).

Skuteczne nauczanie wymaga więc umiejętności dostrzegania praktycznych powiązań między teorią a codziennością. Przyszli nauczyciele powinni wychodzić

od doświadczeń uczniów i uwzględnić znaczenie komunikacji językowej w przekazywaniu wiedzy.

Bibliografia

- Andrzejczuk Anna, 2011, *Dwoje urodzin to brzmi dziwnie. Norma językowa dotycząca połączeń rzeczowników plurale tantum z liczebnikami a jej realizacja w tekstach*, „Język Polski” nr 2.
- Bobryk Jerzy, 1996, *Świadomość i nieświadomość a nieintencjonalne podstawy intencjonalności*, „Edukacja Filozoficzna”, nr 22.
- Budniak Alina, Musioł Marcin, 2017, *Korelowanie i integrowanie treści kształcenia edukacji społeczno-przyrodniczej i zajęć technicznych w klasach początkowych*, „Nauczyciel i Szkoła” nr 3.
- Chomsky Noam, 1979, *Essays on Form and Interpretation*, Amsterdam.
- Dąbrowska Anna, 2014, *Język polski w ćwierćwieczu wolności (1989-2014)*, w: Scheller-Boltz D. (red.), *Język polski 25 lat po przełomie. Die polnische Sprache - 25 Jahre nach der Wende*, Hildesheim, s. 23-54.
- Dobrowolska Małgorzata, Jucewicz Marta, Karpiński Marcin, Zarzycki Piotr, 2023, *Matematyka 4 z plusem. Podręcznik dla klasy czwartej szkoły podstawowej* (red) Dobrowolska M., Szulc A., Gdańsk.
- Kozak Wioletta, 2018, *Integracja kształcenia literackiego, kulturowego, językowego, tworzenia wypowiedzi oraz samokształcenia na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej*, „Trendy. Internetowe Czasopismo Edukacyjne”, nr 1.
- Kurek Halina, 2021, *Fleksja nominalna współczesnej polszczyzny – upraszczanie się czy początki rozpadu systemu przypadkowego?*, „Prace Językoznawcze” XXIII, nr 2.
- Kurek Halina, 2024, *Zanikanie odmiany liczebników głównych jako przykład zmian we fleksji nominalnej współczesnej polszczyzny*, „LingVaria”, nr 2.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2002, *O wprowadzeniu w tajniki percepcji poezji*, w: *Metodyka konkretna*, tejże (red.) Poznań, s. 210-229.
- Mańczak-Wohfeld Elżbieta, 2017, *Norma językowa w kontekście kontaktów językowych*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego”, nr 73.
- Markiewicz Maciej, 2021, *Zanikanie liczebników zbiorowych jako świadectwo przemian społeczno-kulturowych (na przykładzie języka uczniów)*, „Słowo. Studia Językoznawcze”, nr 12.
- Markowski Andrzej, 2012, *Kultura języka. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- Moroz Andrzej, 2014, *Granice błędu – norma językowa a teksty prawne*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, nr 28.
- Nieckuła Franciszek, 1997, *Kompetencja komunikacyjna*, „Polonistyka” nr 6.
- Okoń Wincenty, 2001, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Okoń Wincenty, 2004, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.

- Ożóg Kazimierz, 2014, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku: Wybrane zagadnienia*, Rzeszów.
- Pachowicz Małgorzata, 2012, *W (nie)zgodzie z normą językową w portalach internetowych*, „Język Polski”, nr 92.
- Satkiewicz Halina, 2001, *Rozwój fleksji w polszczyźnie XX wieku*, w: Dubisz S., Gajda S. (red.) *Polszczyzna XX wieku. Ewolucja i perspektywy rozwoju*, Warszawa, s. 95-101.
- Siuciak M., 2008, *Kształtowanie się kategorii gramatycznej liczebnika w języku polskim*, Katowice.
- Suprun Andrzej, 1969, *Slauanskie čislitelnye. Stanoolenie čislitelnyh kak osoboj časti reči*, Mińsk.
- Szczyszek Michał, 2023, *Czy istnieje norma językowa? Między snobizmem i modą a potrzebami języka*, „Slavia Occidentalis”, nr 80, [online:] <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/so/article/view/42764/35727> [dostęp: 21.09.2025]

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 czerwca 2024 r, zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2024, poz. 996). Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. I etap edukacyjny: klasy I-III edukacja wczesnoszkolna, II etap edukacyjny: klasy IV-VIII, Język polski, Załącznik nr 1. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf> [dostęp: 10.06.2026]

O autorkach:

Klaudia Piskorz – studentka studiów magisterskich na kierunku filologia polska ze specjalnością nauczycielską i glottodydaktyczną na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania koncentrują się wokół dydaktyki polonistycznej, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia językowego i literackiego, osadzonego w doświadczeniach uczniów i współczesnych kontekstach społeczno-kulturowych. W swoich badaniach stara się łączyć ogląd diachroniczny z refleksją nad aktualnymi praktykami językowymi.

Julia Szyszka - studentka studiów magisterskich na kierunku filologia polska (specjalność nauczycielska i glottodydaktyczna) na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują pogranicze literatury i języka, dydaktykę i metodykę nauczania języka polskiego oraz języka polskiego jako obcego.

(Wy)bryk Mietczyńskiego jako sposób na budowanie komunikacyjnych mostów w polonistycznej edukacji literackiej

Mietczyński's (Wy)bryk as a Way of Building Bridges of Communication in Polish Language and Literature Education

Olga Szaniawska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID 0009-0008-9987-1629

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań prowadzonych w ramach pracy licencjackiej na temat języka streszczeń audiowizualnych publikowanych przez Mietcia Mietczyńskiego, które zestawione były z opiniami uczniów i nauczycieli na jego temat. Praca przedstawia twórczość youtubera jako sposób budowania komunikacyjnych mostów między uczniem a dziełem literackim, co może ułatwiać młodemu odbiorcy spotkanie z lekturą, które wpisuje się w ramy tzw. edurozrywki. Pokazuje też zagrożenia, które może nieść korzystanie z tych materiałów w trakcie edukacji szkolnej. Zebrane wypowiedzi uczniowskie i nauczycielskie ukazują też istotne różnice między tymi grupami, co związane jest ze sposobem korzystania z materiałów publikowanych w przestrzeni internetowej przez youtuberów.

Słowa kluczowe: Mietczyński, streszczenia audiowizualne, mosty komunikacyjne, kryzys czytelnictwa, edurozrywka

Abstract: The aim of the article is to present the results of research conducted as part of the bachelor's thesis on the language of audiovisual summaries published by Mieciu Mietczyński, which were juxtaposed with the opinions of students and teachers about it. The work presents the work of the youtuber as a way of building communication bridges between the student and the literary work, which can make it easier for the young recipient to encounter a book that fits into the framework of the so-called edutainment. It also shows the dangers that the use of these materials can bring during school education. The collected statements from students and teachers also show significant differences between these groups, which are related to the way YouTubers use materials published on the Internet.

Key words: Mietczyński, audiovisual summaries, communication bridges, crisis of reading, edutainment



Wstęp

Komunikacja ze współczesnym uczniem stanowi niemałe wyzwanie dla nauczycieli języka polskiego. Dzieje się tak między innymi ze względu na nieustanny, bardzo dynamiczny rozwój młodomowy, będącej najbardziej reaktywną odmianą współczesnej polszczyzny (Wileczek 2021, 185–206). Silne wyodrębnienie psycholektu młodzieżowego od innych wariantów języka (Baniecka 2008, 157–169) stanowi również przeszkodę w sprawnej komunikacji ucznia z nauczycielem, ponieważ jej uczestnicy nierzadko posługują się odmiennymi kodami. Podobna sytuacja ma miejsce także w sytuacji kształcenia literackiego, kiedy niespójność komunikacyjna zachodzi pomiędzy uczniem a dziełem. Największymi barierami są język utworów (kod) odległy od współczesnego oraz tematyka (kontekst) poruszana w literaturze, często niedzisiejsza, trudna do przyswojenia, obca młodemu odbiorcy. Wielu polonistów spotyka się również z niechęcią uczniów do samodzielnego zapoznawania się z oryginalną treścią lektur szkolnych lub czytania w ogóle. Przymus szkolny, brak czasu i niezrozumiałość obowiązkowych tekstów prowadzą do poszukiwania przez uczniów alternatywnych metod poznawania treści (Szaniawska 2025, 10). Mowa tu o różnego rodzaju streszczeniach i brykach dostępnych w przestrzeni internetowej, których popularność wciąż rośnie. Jednymi z najczęściej oglądanych opracowań lektur szkolnych są audiowizualne materiały dostępne na kanale youtubowym Miecia Mietczyńskiego (Bartłomieja Szczęśniaka).



Zrzut ekranu 1. Mieciu Mietczyński, *Streszczenia lektur - „Dziady cz. II”*, opublikowano 6.03.2015 r.

Youtuber słynie ze streszczania i interpretowania klasyków polskiej literatury z użyciem języka potocznego oraz często wulgarnego. Jego filmy cieszą się dużą oglądalnością, niektóre z nich osiągnęły ponad dwa miliony wyświetleń. Stresz-

czenia, które tworzy, dzielą się na krótkie, kilkunastominutowe i rozszerzone, trwające nawet kilka godzin. Mietczyński tworzy streszczenia od 2015 roku, a podczas swojej wieloletniej działalności opublikował już pięćdziesiąt siedem filmów¹. Autor jest wciąż aktywny w Internecie, a ostatni materiał, w którym streszcza *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego, opublikował w kwietniu 2025 roku². Choć jego bryk budzi wiele kontrowersji, zwłaszcza w środowisku pedagogicznym, to działalność Mietczyńskiego można zdecydowanie uznać za fenomen edurozrywkowy. We współczesnych realiach kryzysu czytelnictwa i problemów z rozumieniem odbieranych treści (Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych 2023), bardzo ważne jest to, by budować mosty komunikacyjne na lekcjach języka polskiego. Pokazywanie nauczycielom i uczniom, na przykładzie dokonania Mietczyńskiego, że rozmowa o literaturze nie musi być nudna, monotonna czy poważna, jest kluczem do poprawy efektywności aktów komunikacyjnych w przestrzeni szkolnej.

W odpowiedzi na wyżej wskazane problemy dotyczące czytelnictwa i czasami niezrozumiałego dla uczniów języka obecnego podczas kształcenia polonistycznego w niniejszym artykule przedstawię twórczość wspomnianego youtubera. Poprzez analizę wybranych cech językowych bryków audiowizualnych Mietczyńskiego pokażę elementy składające się na atrakcyjność językową, która buduje popularność tego twórcy wśród młodzieży. (Wy)bryk Mietczyńskiego będzie stanowić w niniejszej pracy przykład sposobu nawiązania komunikacji między uczniem a dziełem literackim funkcjonującym w obszarze edurozrywki. Analizę poszerzę o przedstawienie opinii uczniów i nauczycieli języka polskiego na temat twórczości Mietczyńskiego, które zostały zebrane za pomocą badań ankietowych.

Język streszczeń publikowanych przez Mietczyńskiego

Język filmów Mietczyńskiego jest niejednorodny, bogaty w przeróżne formy oraz zmienny w zależności od poruszanego tematu. Youtuber publikuje na swoim kanale dwa rodzaje materiałów poświęconych kształceniu literackiemu – streszczenia krótkie oraz szczegółowe. W związku z tym, że krótsze wersje opracowań lektur cieszą się na kanale większą popularnością i oglądalnością³, to ich fragmenty stały się podstawą prowadzonych analiz wybranych cech języka. Badaniu poddałam streszczenia: *Dziadów II*, *Zemsty*, *Wesela* i *Makbeta*. Podczas oglądania filmów zwróciłam szczególną uwagę na przekaz językowy, rozumiejąc język szeroko – jako kod werbalny i wizualny.

Pierwszą, najczęściej spotykaną cechą języka streszczeń Mietczyńskiego jest szeroko rozumiana potoczność. Twórca używa słownictwa potocznego nacechowanego, które łączy z silnym obrazowaniem (Bartmiński 1993, 115–134). Charakter wypowiedzi odnosi się również do rozumienia potoczności jako sposobu

¹ Jest to stan na sierpień 2025 roku.

² Informacje pozyskane z kanału na platformie YouTube: [mietczynski](https://www.youtube.com/@mietczynski), <https://www.youtube.com/@mietczynski> [dostęp: 14.08.2025]

³ Średnia liczba wyświetleń pod filmami z rozszerzonymi wersjami streszczeń lektur to około sześćset tysięcy. Pozostałe materiały zawierające streszczenia krótkie zostały obejrzone średnio ponad dwa miliony razy. Jest to stan na marzec 2025.

postrzegania świata (Anusiewicz 1992, 9–20). Mietczyński używa języka bliskiego młodym ludziom. Stara się, aby środki przekazu stanowiły zrozumiały element jego materiałów. W swojej książce pt. *Wykłady Profesora Niczego* pisze:

Postawiłem więc sobie takie zadanie, aby najważniejsze informacje dotyczące największych postaci literatury polskiej i światowej oraz ich dzieł przedstawić w nieco bardziej niekonwencjonalny sposób, tak aby przyswajanie tej wiedzy przychodziło samo i odbywało się z uśmiechem na ustach. Wiem, trochę to zuchwałe, wszak wielu osobom może się nie spodobać próba zmniejszenia dystansu wobec takich tuzów jak Mickiewicz czy inny Hemingway, ale jakoś zawsze wychodziłem z założenia, że byli to jednak tylko, kurde, ludzie i można o nich mówić jak o ludziach. Niekoniecznie językiem uniwersyteckim. Niekoniecznie nawet językiem kulturalnym. Po prostu językiem gościa, z którym pijesz piwo i tak bardzo nie macie już o czym gadać, że ten zaczyna coś pierdolić o Kochanowskim i Wolterze (Mietczyński 2017a, 8–9).

Można zatem uznać, że przystępność języka jest dla autora streszczeń priorytetem, czego skutki są widoczne w publikowanych przez niego materiałach. Mietczyński z łatwością i swobodą porusza się w realiach bliskich młodzieży, nawiązuje do ich rzeczywistości, przywołuje znane uczniom przykłady, które pozwalają na przybliżenie tematu, fabuły lektur. Obrazowanie za pomocą przywoływania przykładów współczesnych młodzieży znajduje się m.in. w streszczeniu lektury *Makbet* Williama Szekspira. Mietczyński, opowiadając treść, mówi: „Pewnego razu spotyka on trzy wiedźmy, które nie mają nic ciekawszego do roboty poza trollowaniem. Jeśli chodzi o pranki to zjadają RavGora⁴ Wapniaka⁵ i tego Wardęgę⁶ na śniadanie” (Mietczyński 2015a, 1:14–1:26). Oprócz użycia spolszczonego anglicyzmu *trollować*, charakterystycznego dla języka potocznego nacechowanego, Mietczyński przywołuje postaci trzech polskich twórców internetowych, którzy byli popularni wśród młodzieży w czasie powstania filmu, tj. w 2015 roku. Porównywanie czarownic z *Makbeta* do współczesnych youtuberów wydaje się absurdalne, jednakże pokazuje, że twórca zna swoich widzów oraz dba o to, by publikowane materiały były dla nich jak najbardziej przystępne. Buduje tym samym most komunikacyjny pomiędzy uczniami, a fragmentem dzieła literackiego. Wzbudzając śmiech i pomagając w zobrazowaniu problematyki omawianej sceny, Mietczyński czyni dany wątek zapamiętywalnym i atrakcyjnym. Pokazuje zniechęconym do czytania młodym odbiorcom, że lektury nie są tak nudne, jak im się wydaje.

Język potoczny nacechowany, którego Mietczyński używa najczęściej, jest obecny w młodomowie na co dzień. Nie jest tajemnicą, że bardzo często słownictwo kolokwialne używane przez młodych ludzi łączy się z wulgaryzmami, których również nie brakuje w wypowiedziach youtubera. Za wulgaryzm w niniejszym

⁴ RavGor – Rafał Górecki, polski youtuber, prankster, twórca internetowy. Na podstawie profilu w mediach społecznościowych: <https://www.instagram.com/ravgor/?hl=pl> [dostęp: 14.08.2025]

⁵ Wapniak – Maciej Wapiński, polski youtuber i twórca internetowy. Na podstawie profilu w mediach społecznościowych: <https://www.instagram.com/rektwapniak/> [dostęp: 14.08.2025]

⁶ Wardęga – Sylwester Wardęga, polski twórca filmowy, youtuber i performer. Na podstawie profilu w mediach społecznościowych: https://pl.wikipedia.org/wiki/Sylwester_Wardęga [dostęp: 14.08.2025]

artykule uznaje jednostkę leksykalną nieakceptowalną społecznie, łamiącą tabu językowe, która służy mówiącemu do wyrażania skrajnych uczuć wobec elementów rzeczywistości pozajęzykowej (Grochowski 2001, 19). Wulgaryzmy w wypowiedziach Mietczyńskiego także przyczyniają się nawiązania porozumienia z młodym odbiorcą. Za ich sprawą twórca współczesnia swój język, posługuje się takimi formami wyrazu, jakich używa młodzież. Dzięki temu stawia siebie na równi z uczniami, burzy barierę komunikacyjną, która czasami występuje w realiach szkolnych. Przekraczanie wspomnianych granic dzieje się także za sprawą używania prostych opisów, niemal wyjętych z rozmowy na podwórku:

Papkin to jest typowy przykład cwaniaka za pięćdziesiąt groszy, który nad wyraz dużo opowiada o tym, jaki to z niego nie jest kozak i w ogóle, to jak wczoraj wracał ze sklepu, to napadł go smok, ale go zajeżdżał kurwa tym, śrubokrętem samym. Taki z niego jest wojownik. A tak naprawdę to nie. Tak naprawdę jak przychodzi co do czego, to się okazuje, że jest tym typem człowieka, który jak pojawia się rachunek w restauracji to mówi, że o, zapomniałem akurat karty dzisiaj, albo jak jest jakaś bójka to akurat go boli ręka i w ogóle zostawił żelazko w domu włączone i musi zniknąć (Mietczyński 2017b, 5:15–5:49).

Powyższa charakterystyka Papkina z *Zemsty* Aleksandra Fredry została wypowiedziana językiem potocznym, przystępnym dla współczesnego nastolatka. Mietczyński stara się, aby opisy w jego filmach były jak najbardziej zbliżone do codziennego języka jego odbiorców. Młodzież używa wulgaryzmów w codziennej komunikacji (Wileczek 2021, 185–206), zatem użycie podobnego słownictwa emocjonalnie nieobojętnego w materiałach, które mają wywrzeć na młodych wpływ, jest uzasadnione. Gdy młody człowiek ogląda film o charakterze edukacyjno-rozrywkowym i słyszy język, którym porozumiewa się w codziennych sytuacjach, postrzega taki przekaz jako atrakcyjny, a pośrednie spotkanie między nim a utworem literackim staje się udane, bo komunikatywne. Warto zauważyć, że w powyższym przykładzie Mietczyński stosuje również przekład kulturowy, w którym zmienia zarówno język, jak i konteksty kulturowe, współczesnia sytuację przedstawioną w utworze literackim. Wypowiedź jest stylizowana na rówieśniczą dyskusję, co jeszcze bardziej zwiększa szanse na zrozumienie przekazu przez ucznia.

Mietczyński pozwala sobie także na pozajęzykowe zachowania, które łamią tabu społeczne. Za pomocą gestów wyraża swoje emocje, negatywny stosunek do epoki literackiej, z której pochodzi omawiane przez niego dzieło literackie. W streszczeniu *Dziadów II* Adama Mickiewicza youtuber nie tylko używa wulgarne słownictwa, ale również rzuca książką, co uznaje się za akt nieakceptowalny społecznie: „Dziady są kurwa marne. Tą epokę *pokazuje książkę pt. *Romantyzm** to bym w ogóle *rzuca książką* wypierdolił” (Mietczyński 2015c, 9:40–9:46). Mietczyński poprzez niestosowny gest umniejsza wartość epoki literackiej, uznawanej powszechnie za najważniejszą w dziejach historii literatury polskiej, oraz książki – przedmiotu społecznie szanowanego. Łamanie tabu językowego i społecznego jest przykładem postawy buntu wobec narzucanych lektur. Mietczyński buntuje się przeciwko normom obyczajowym, co również jest bliskie oglądającej go młodzieży. Uczniowie także często sprzeciwiają się obowiązującym w szkole

i nie tylko zasadom, przez co zachowanie Mietczyńskiego jest dla nich odzwierciedleniem tego, że youtuber (choć starszy) jest jednym z nich. Buduje to swego rodzaju więź między nadawcą a młodymi odbiorcami.

Kolejnym ważnym aspektem kreowania związków między uczniami a lekturami jest relacja nadawczo-odbiorcza, którą tworzy Mietczyński w swoich filmach. Służy temu wymieniane wcześniej odchodzenie od typowej hierarchii komunikacyjnej, współczesne obrazowanie i kreowanie się na jednego ze słuchaczy. Ostatnia cecha widoczna jest w sposobie konstruowania zdań w streszczeniach. Między innymi w filmie poświęconym *Zemście* Aleksandra Fredry Mietczyński używa my-inkluzywnego, stawiając siebie na równi z uczniami:

Tymczasem Waclaw spotyka Podstolinę i mamy dość niezręczną sytuację, bo okazuje się, że ta dwójka się zna i to nawet można powiedzieć dogłębnie. Waclaw jak był na studiach to udawał, że jest jakimś kurwa księciem litewskim, po to, żeby łatwiej mu było zaliczyć... nie materiał. Tak się składa, że Podstolina była jedną z jego zdobyczy, więc no wyszedł trochę na debila w tej sytuacji (Mietczyński 2017b, 10:06-10:32).

Sformułowanie *mamy dość niezręczną sytuację* wskazuje na to, że nadawca utożsamia się z odbiorcami. Inkluzywność analizowanej formy nie ogranicza się do poziomu gramatycznego, lecz realizuje się przede wszystkim w wymiarze relacyjnym. Powyższa konstrukcja tworzy wspólnotę interpretacyjną, w której nadawca i odbiorcy funkcjonują jako równorzędni uczestnicy aktu recepcji. Nie jest to my-instytucjonalne, typowe dla dyskursu szkolnego⁷, lecz my-partnerskie, implikujące współuczestnictwo i wspólne interpretowanie tekstu. Youtuber często opowiada o lekturze w taki sposób, jakby był jednym ze słuchaczy. Odchodzi tym samym od roli nauczyciela⁸, która w pewnym stopniu jest mu narzucona przez formę streszczenia. Mietczyński wytwarza sytuację quasi-dialogiczną, w której lektura staje się przedmiotem wspólnej rozmowy. Taka strategia redukuje hierarchię komunikacyjną, wzmacnia identyfikację odbiorcy z nadawcą i buduje wrażenie, że tekst literacki jest analizowany wspólnie, a nie jednostronnie objaśniany. Dodatkowo kolejnym przykładem utożsamiania się z widzami są liczne wypowiedzi Mietczyńskiego na temat tego, że sam nie rozumie opowiadanej fabuły dzieła. Na początku streszczenia *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego mówi:

Wesele to dramat. Wesele to kurwa dramat. Zarówno dramat, jak i dramat. Pamiętam, że czytając Wesele, musiałem się wracać kilka razy do początku, bo nie pamiętałem, kto kim jest. Jak nie wiesz, kto kim jest, to czytanie książki wydaje się trochę bezcelowe. Ja

⁷ W rzeczywistości szkolnej użycie pierwszej osoby liczby mnogiej np. „omawiamy lekturę” stanowi często figurę retoryczną maskującą asymetrię – faktycznym podmiotem działania czasami pozostaje nauczyciel, a uczniowie wówczas słuchają i reprodukują treści.

⁸ Mietczyński wyróżnia się w ten sposób na tle pozostałych twórców bryków audiowizualnych, którzy chętnie korzystają z formy komunikacji nauczyciel-uczeń, jedynie przenosząc ją ze szkolnej klasy w inne miejsca. Przykładem twórczyni streszczeń wchodzącej w rolę edukatorki, nauczycielki jest Izabela Kasperek znana w Internecie jako Wiedza z wami. Na jej kanale można znaleźć wiele materiałów pomagających w przygotowaniach do szkolnych egzaminów, które znacznie różnią się od tych publikowanych przez Mietczyńskiego. Język, którego twórczyni używa w filmach, jest mocno osadzony w rzeczywistości szkolnej, a jej mowa ciała jest bardzo monotonna. Na podstawie analizy kanału na platformie YouTube: Wiedza z wami, <https://www.youtube.com/@wiedzazwami> [dostęp: 25.08.2025]

tam do końca nie jestem przekonany, kto kim był, więc oglądanie tego streszczenia też jest bezcelowe, ale to akurat nic nowego (Mietczyński 2015b, 0:09–0:36)

Youtuber wspomina swoje szkolne lata, przyznaje się również przed widzami, że nie jest pewien swojej wiedzy na temat omawianego dramatu. Wchodzi tym samym w rolę uczniów, solidaryzuje się z nimi. Oglądający go młodzi ludzie nie widzą nauczyciela stojącego pod tablicą, ale kolegę, równego sobie *ziomka*, który tak samo jak oni zмага się z nauką i zrozumieniem lektur szkolnych. Wszystkie te aspekty budują symetryczną relację nadawczo–odbiorczą, a także czynią filmy bardziej atrakcyjnymi. Uczniowie, postrzegając Mietczyńskiego jako osobę godną zaufania, znającą dobrze ich świat i prezentującą właściwy im sposób myślenia, będą słuchać go chętniej niż innych twórców treści edukacyjnych w przestrzeni internetowej. W powyższym fragmencie Mietczyński dodatkowo bawi się słowem *dramat*, wykorzystując jego wieloznaczność. Używa go w jednym zdaniu, ale w dwóch znaczeniach – jako określenie gatunku literackiego oraz wyrażenie oceniające negatywnie. Ten zabieg językowy może wzbudzać śmiech u odbiorcy.

Filmy Mietczyńskiego są przykładem materiałów edurozrywkowych. Łączą funkcję ludyczną i edukacyjną, co sprawia, że uczniowie są skłonni sięgać po streszczenia omówione powyżej. Potoczność, wulgaryzacja języka, humor i budowanie relacji z odbiorcami służą budowie pośrednich mostów komunikacyjnych między odbiorcami, uczniami oraz omawianymi dziełami literackimi. Możliwe, że po poznaniu treści lektury niektórzy młodzi ludzie, zachęceni tym, co opowiedział im Mietczyński, sięgną po oryginał. Niewykluczone, że część z odwiedzających kanał youtubowy przeczytała zadany tekst przed obejrzeniem filmu, który stanowi jedynie formę przypomnienia lub wyjaśnienia niezrozumiałych wątków. W każdym wypadku streszczenia Mietczyńskiego ułatwiają spotkanie z lekturą, choć nie gwarantują bezpośredniego kontaktu z językiem dzieła.

Mietczyński i jego twórczość z perspektywy uczniowskiej

Ważnym aspektem analiz języka streszczeń oraz jego istotnej roli w edukacji polonistycznej są badania ankietowe przeprowadzone wśród uczniów szkół ponadpodstawowych⁹ oraz nauczycieli języka polskiego¹⁰. Celem badania opinii młodzieży na temat Mietczyńskiego było sprawdzenie popularności youtubera oraz określenie tego, co decyduje o wyborze przez uczniów streszczenia audiowizualnego i w jakim stopniu jest ono pomocne w zrozumieniu oryginalnego tekstu.

⁹ Ankieta dla uczniów szkół ponadpodstawowych została przygotowana i przeprowadzona w grudniu 2024 roku w ramach badań do referatu pt. *Jak przebyć drogę od języka oryginału do języka współczesnego ucznia? Językoznawcze uwagi o komunikacyjnych mostach w edukacji polonistycznej* wygłoszonego na IV Konferencji Studenckiej odbywającej się w Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim. Referat został przygotowany w duecie z Amelią Jakubowską.

¹⁰ Ankieta dla nauczycieli języka polskiego została przygotowana i przeprowadzona w kwietniu 2025 w ramach badań do pracy licencjackiej pt. *Audiowizualny (wy)bryk Mietczyńskiego jako językowe remedium na uczniowskie spotkania z literaturą? Charakterystyka wybranych cech językowych bryków oraz ich ocena oczyma uczniów i polonistów* napisanej pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Marty Wrześniewskiej-Pietrzak z Instytutu Filologii Polskiej UAM w Poznaniu.

W badaniu wzięło udział trzystu pięćdziesięciu czterech uczniów szkół ponadpodstawowych z całej Polski.

Młodzi respondenci wykazali się dużą znajomością twórczości Międzyńskiego. Ponad siedemdziesiąt pięć procent badanych zna jego filmy, a aż siedemdziesiąt cztery procent choć raz skorzystało z opracowań youtubera. Prawie dwadzieścia dziewięć procent uczniów deklaruje, że sięga po nie często. Odpowiedź na pytanie o to, czy respondenci czytają zadane lektury, jest niepokojąca. Niemal siedemdziesiąt sześć procent (czyli dwieście sześćdziesiąt osiem osób) przyznało się do nieczytania książek znajdujących się w spisie lektur. Najczęściej podawanym powodem braku zainteresowania próbą bezpośredniego spotkania z oryginałem, który podało niemal pięćdziesiąt procent uczniów, jest brak czasu. Niespełna czterdzieści sześć procent przyznało, że uważają lektury szkolne za nudne, a trzydzieści dziewięć procent zwróciło również uwagę na niezrozumiały język. Widać zatem, że niedzisiejszy język książek wymienionych w podstawie programowej jest jedną z istotnych przyczyn zniechęcających uczniów do czytania. Nic dziwnego zatem, że brak udanej komunikacji z dziełem literackim prowadzi młodych ludzi do poszukiwania alternatywnych form przekazu. Stąd też siedemdziesiąt sześć procent ankietowanych uznało, że opracowania Międzyńskiego są pomocne w procesie przyswajania treści utworów. W kolejnym pytaniu ankietowanym uczniowie zostali zapytani o to, jakie cechy w filmach youtubera czynią omawiane dzieła przystępnymi. Blisko pięćdziesiąt osiem procent odpowiedziało, że język, jakiego używa Międzyński, jest bardziej zrozumiały. Niespełna pięćdziesiąt dwa procent badanych stwierdziło, że sposób wypowiedzi twórcy sprawia, iż wybór streszczenia jego autorstwa jest bardziej atrakcyjny niż samodzielne zmagania z dziełem literackim. Wielu uczniów chwaliło elementy komizmu i humoru, a także kontrowersyjne wulgaryzmy, które ich zdaniem dodają filmom wielu walorów, przyciągają uwagę i pozwalają zapamiętać najważniejsze informacje.

Wszystkie odpowiedzi uczniów odnoszą się do szeroko rozumianego języka oraz stylu wypowiedzi Międzyńskiego. Wiele z nich pokazuje, jak ważnym aspektem dla odbiorców jest korzystanie przez youtubera z elementów młodo-mowy. Potoczność, humor, wulgarność i proste, współczesne obrazowanie sprawia, że uczniowie odnajdują się w streszczeniach łatwiej niż w oryginalnych tekstach literackich.

Język i twórczość Międzyńskiego oczyma nauczycieli

Opinie nauczycieli różnią się nieco od zdania uczniów. Głównym celem przeprowadzenia ankiety wśród nauczycieli polonistów było ustalenie, czy ich zdaniem twórczość Międzyńskiego można uznać za *remedium* na spotkania z literaturą w szkole. W badaniu wzięło udział trzydziestu czterech nauczycieli z całej Polski.

Pierwsze pytania ankietowe dotyczyły tego, jak według polonistów wygląda kryzys czytelniczy wśród młodzieży. Ponad dziewięćdziesiąt jeden procent zgodziło się ze stwierdzeniem, że współcześni uczennice i uczniowie nie czytają lektur szkolnych. Powodem, dla którego zdaniem niemal sześćdziesięciu procent nauczycieli języka polskiego młodzież nie robi tego, był brak zainteresowania czy-

taniem w ogóle. Blisko pięćdziesiąt trzy procent ankietowanych podało, że język utworów jest dla uczniów niezrozumiały. Ponad czterdzieści siedem procent nauczycieli zwróciło także uwagę na preferencje czytelnicze młodzieży. Zasugerowali, że z pewnością ich podopieczni wolą sięgać po literaturę najnowszą, książki o współczesniejszej tematyce. Powodem nieczytania według trzech procent badanych jest przymus szkolny, będący źródłem demotywacji. Odpowiedzią na kryzys czytelniczy jest rosnąca popularność różnego rodzaju streszczeń. Nauczyciele zdają się świadomi tego zjawiska, ponieważ aż dziewięćdziesiąt siedem procent ankietowanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że ich uczniowie korzystają z dostępnych streszczeń i opracowań. Można więc uznać, że korzystanie z pomocy wszelkiego typu bryków jest dziś powszechne. Nauczyciele uzasadnili ten stan rzeczy tym, że uczniowie, wybierając streszczenia, oszczędzają czas. Ankietowani stwierdzili również, że sięganie po streszczenia jest umotywowane prostszym w odbiorze językiem opracowań, dzięki czemu uczniowie szybciej i efektywniej mogą przyswoić treść analizowanego w szkole dzieła. Respondenci mają świadomość, że utrudniona komunikacja między uczniem a dziełem literackim skutkuje szczątkową wiedzą na temat problematyki utworu.

Nauczyciele zostali zapytani, czy znają twórczość i osobę Mietczyńskiego. Jedynie czterdzieści siedem procent nauczycieli przyznaje, że wiedzą, kim jest wspomniany youtuber oraz znają jego filmy choćby w najmniejszym stopniu. Osoby, które zadeklarowały znajomość kluczowych dla badania materiałów, zostały poproszone o wyrażenie opinii na ich temat. Najczęściej wskazywanym przez polonistów mankamentem streszczeń youtubera jest język potoczny przepełniony wulgaryzmami. Ankietowani wyrażali obawę przed negatywnym wpływem tego typu zachowań werbalnych i możliwość przejęcia przez uczniów złych manier językowych. Strach ten wynika z dużej liczby form potocznych w pracach uczniowskich, a także z tego, że świadomość na temat różnic między językiem potocznym a oficjalnym nie zawsze jest wystarczająco wysoka wśród młodych ludzi. Nie należy jednak winą za podobne zjawiska obarczać streszczeń Mietczyńskiego, ponieważ powszechnie wiadomo, że młodzież używa słownictwa kolokwialnego w codziennej komunikacji, więc język youtubera, zbliżony do jej własnego, nie jest dla niej niczym nowym. Młodomowa wykształciła się na podstawie nacechowanej odmiany języka potocznego bez udziału streszczeń audiowizualnych, więc nie należy przypisywać im odpowiedzialności za to zjawisko. Kolejnymi wskazywanymi wadami filmów są uproszczenia, błędy rzeczowe oraz narzucanie przez autora swoich opinii. Kwestia języka Mietczyńskiego budzi niemałe kontrowersje w gronie polonistycznym. Niektórzy ankietowani uważają zrozumiały dla uczniów język za zdecydowaną zaletę filmów, ponieważ dzięki temu uczniowie czują swego rodzaju bliskość z lekturą. Proste, obrazowe tłumaczenie oraz odnoszenie się do doświadczeń uczniów także zostały docenione. Za atuty Mietczyńskiego uznano również humor oraz angażowanie emocjonalne ucznia.

Ostatnie pytania w ankiecie skierowanej do nauczycieli języka polskiego dotyczyły sposobów wykorzystania materiałów publikowanych przez Mietczyńskiego podczas lekcji. Zdecydowana większość respondentów odrzuciła pomysł korzysta-

nia z wspomnianych streszczeń. Argumentowano to m.in. tym, że polonista ma za zadanie zapoznawać uczniów z oryginalnym tekstem, a nie jego streszczeniem. Oprócz tego oburzenie wywołało nieprzestrzeganie przez youtubera zasad kultury języka. Jednakże, część nauczycieli zgodziła się z tym, że można w sposób celowy wykorzystywać fragmenty streszczeń Międzyńskiego i zderzać je z tekstami literackimi, by budować świadomość językową i stylistyczną. Zdaniem nauczycieli wspomniane filmy mogą być okazją do powtórki materiału, a także stanowić podstawę do analiz językowych. Zaproponowano również kreatywne formy, takie jak: tworzenie komiksów lub własnych streszczeń na podobnej zasadzie, jak robi to Międzyński. Nagrania publikowane przez youtubera mogą być również punktem wyjścia do zabawy stylami funkcjonalnymi polszczyzny oraz rozmowy na temat nacechowanej i neutralnej odmiany języka potocznego, połączonej z ćwiczeniami opracowanymi na podstawie fragmentów omawianych streszczeń. Korzystanie z bryków na lekcjach języka polskiego może też pomóc w budowaniu świadomości uczniów na temat różnic między językiem dzieła a językiem streszczenia (ich własnym).

Większość odpowiedzi ankietowych dotyczyło szeroko rozumianego języka, potoczności i obecności wulgaryzmów w streszczeniu audiowizualnych youtubera. Część ankietowanych uważała te cechy za korzystną stronę opracowań, inni wartościowali je jednoznacznie negatywnie. Moim zdaniem używanie walorów młodomowy przez Międzyńskiego jest bardzo dobrym rozwiązaniem, przykuwającym uwagę młodych odbiorców – zakładanych adresatów publikowanych bryków. Jest to przykład tego, czego zresztą sam youtuber chciał dokonać (Międzyński 2017a, 8–9), czyli mówienia o rzeczach poważnych w sposób prosty i przystępny. Tak przemyślany (wy)bryk twórcy przyniósł mu ogromną popularność wśród młodzieży. Choć funkcja rozrywkowa jest wskazywana przez wielu jako ta najbardziej przyciągająca uwagę, to nie należy zapomnieć, że każdy film Międzyńskiego poświęcony lekturom niesie za sobą jakąś wartość dydaktyczną. Nie jest ona może rozbudowana tak, jak chcieliby tego krytycy, ale jest. Warto też pamiętać, że dla ucznia niezainteresowanego samodzielnym pogłębianiem swojej wiedzy każdy element, który edukuje, jest istotny. Streszczenia autorstwa Międzyńskiego pozwalają poznać treść lektury pobieżnie, zapamiętać najważniejsze wątki i przesłanie utworu. Nie dostarczają całościowej wiedzy o dziele, ale ta podstawowa jest lepsza niż żadna.

Zakończenie

Postać i twórczość Międzyńskiego budzi kontrowersje w środowisku polonistycznym. Podobnie jest z innymi formami bryków i niekonwencjonalnych pomocy dydaktycznych. Choć języka, którego używa Międzyński, nie można uznać za wzorcowy przykład polszczyzny oficjalnej, pełni on zupełnie inną funkcję. Budowanie relacji z odbiorcami poprzez używanie tego samego kodu, zaczerpniętego z młodomowy, oraz korzystanie z licznych kontekstów obowiązujących w realiach młodego człowieka to niezwykle wartościowe i – co najważniejsze – przyciągające odbiorcę cechy streszczeń. Pozwalają one na ułatwienie aktu komunikacyjnego zachodzącego między uczniem a lekturą podczas kształcenia literackiego. War-

tość dydaktyczna płynąca z filmów Mietczyńskiego jest doceniana przez młodzież, o czym świadczą odpowiedzi ankietowanych. Większość z nich korzysta z materiałów publikowanych przez youtubera, ponieważ są dla nich pomocne w spotkaniach z klasykami polskiej literatury obecnymi w spisie szkolnych lektur. Nie można winić współczesnych uczniów za to, że język tych utworów jest dla nich niezrozumiały i trudny w odbiorze, co w efekcie czyni książkę niedostępną, a czynność czytania – nudną i nieefektywną. Mietczyński proponuje rozwiązanie tego problemu. Przede wszystkim pokazuje, że można mieć swoje zdanie, ponieważ nie wszystkie lektury muszą się podobać. Autor streszczeń sam wielokrotnie przyznaje, że nie lubi danego tytułu, ale mimo to sięgnął po niego i przeczytał. Może to stanowić dla uczniów pewien wzór, świadczący, że zdobywanie wiedzy jest wartością, która nie zawsze musi łączyć się z rozrywką, ale też, że element ludyczny nie powinien zostać całkowicie pominięty. Mosty komunikacyjne budowane przez Mietczyńskiego przynoszą uczniom więcej dobrego niż zakładają nauczyciele. Istnieje prawdopodobieństwo, że streszczenia staną się elementem zachęcającym do czytania, bo przedstawiona treść wyda się uczniowi tak intrygująca, że zapragnie spotkać się z nią bezpośrednio (czytając całość lub fragmenty). To zderzenie streszczenia i oryginału pozwoli być może dostrzec różnice między językiem współczesnego młodego człowieka a językiem dzieła, zainteresować zmianami w języku, różnicami w rozumieniu nierzadko tych samych pojęć.

Przedstawione badanie stanowi jedynie przyczynek do analiz języka streszczeń audiowizualnych. Sam Mietczyński pozostaje wciąż aktywnym twórcą streszczeń, zmienia i zaskakuje nieustająco swoich odbiorców rozwiązaniami, które pozwalają mu utrzymać atrakcyjność przekazu. Trudno zatem mówić o jednorodnych schematach czy rozwiązaniach wykorzystywanych przez youtubera. Działalność ta jest z pewnością warta dokładniejszego zbadania, także dlatego, że współczesna edukacja potrzebuje nowych i atrakcyjnych dla młodego odbiorcy sposobów pracy z tekstem literackim (i nie tylko).

Spis wykorzystanych publikacji i materiałów:

- Anusiewicz Janusz, 1992, *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jego postawa wobec świata*, w: *Język a kultura*, t. 5, Anusiewicz J., Nieckula F. (red.), Wrocław, s. 9-20.
- Baniecka Ewa, 2008, *Gwara młodzieżowa jako odmiana współczesnej polszczyzny – próba charakterystyki*, w: *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, t. 5, s. 157-169.
- Bartmiński Jerzy, 1993, *Styl potoczny*, w: *Współczesny język polski*, Bartmiński J. (red.), Wrocław, s. 115-134.
- Grochowski Maciej, 2001, *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, Warszawa, s. 19.
- Jakubowska Amelia, Szaniawska Olga, 2025, *Jak przebyć drogę od języka oryginału do języka współczesnego ucznia? Językoznawcze uwagi o komunikacyjnych mostach w edukacji polonistycznej*, „Edukacja Dziecka”, nr 9, s. 83-93.

- Mietczyński Mieciu, 2015c, *Streszczenia lektur - „Dziady cz. II”*, https://www.youtube.com/watch?v=_CvYXG1MpRM [dostęp: 14.08.2025]
- Mietczyński Mieciu, 2015a, *Streszczenia lektur - „Makbet”*, <https://www.youtube.com/watch?v=exllWqTxnMg> [dostęp: 14.08.2025]
- Mietczyński Mieciu, 2015b, *Streszczenia lektur - „Wesele”*, <https://www.youtube.com/watch?v=apxnUiwR1To&t=644s> [dostęp: 14.08.2025]
- Mietczyński Mieciu, 2017b, *Streszczenia lektur - „Zemsta”*, <https://www.youtube.com/watch?v=nqwj2guX42A> [dostęp: 14.08.2025]
- Mietczyński Mieciu, 2017a, *Wykłady Profesora Niczego*, Kraków, s. 8-9.
- Szaniawska Olga, 2025, *Audiowizualny (wy)bryk Mietczyńskiego jako remedium na uczniowskie spotkania z literaturą? Charakterystyka wybranych cech językowych bryków oraz ich ocena oczyma uczniów i polonistów*, Poznań, (praca licencjacka).
- Umiejętności Polaków - wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, <https://www.ibe.edu.pl/images/Badania%20międzynarodowe/Publikacje/Raport-PIAAC-2023.pdf> [dostęp: 14.08. 2025]
- Wileczek Anna, 2021, *Współczesna młodomowa. Lingwistyczno-kulturowe konceptualizacje zjawiska*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin - Polonia”, nr 6, s. 185-206.

O autorce:

Olga Szaniawska – studentka filologii polskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W 2025 roku obroniła pracę licencjacką pt. *Audiowizualny (wy)bryk Mietczyńskiego jako językowe remedium na uczniowskie spotkania z literaturą? Charakterystyka wybranych cech językowych bryków oraz ich ocena oczyma uczniów i nauczycieli* napisaną pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Marty Wrześniewskiej-Pietrzak z Instytutu Filologii Polskiej. Interesuje się językiem edukacji, szczególnie badaniami nad językiem streszczeń lektur szkolnych, a także dydaktyką polonistyczną, w aspekcie kształtowania kompetencji językowych uczniów.

Asertywna odmowa w szkole. Propozycja metodyczna inspirowana komunikologią stosowaną

Assertive Refusal at School: A Teaching Proposal Inspired by Applied Communication Studies

Mateusz Rybarski
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0007-6009-0414

Streszczenie: Artykuł wpisuje się w nurt refleksji nad nauczaniem języka ojczystego. Wzbogaca ją przez zaproponowanie projektu lekcji poświęconej nauczaniu umiejętności formułowania asertywnej odmowy. Na początku autor prezentuje podział typów komunikacji, oraz definiuje ćwiczoną technikę porozumiewania się. Następnie opisuje działania uczniów podczas lekcji. W jej trakcie mają oni przeanalizować wzór, wskazać obowiązkowe elementy asertywnej odmowy, przekształcić uległe odmowy na asertywne, dopisać brakujące elementy w podanych asertywnych odmowach oraz zredagować własne komunikaty tego typu. Na końcu autor dochodzi do wniosku, że umiejętności formułowania ćwiczonego aktu mowy można uczyć za pomocą tradycyjnych metod kształcenia językowego.

Słowa kluczowe: komunikologia stosowana, dydaktyka i metodyka komunikacji, asertywna odmowa.

Abstract: The article is part of the current reflection on the mother tongue teaching. It enriches this reflection by proposing a lesson project devoted to teaching the skill of formulating assertive refusal. First, the author presents a classification of communication types, and defines practiced communication technique. Then he describes the students' activities during the lesson. In the course of it, they are to analyze the pattern, identify the obligatory elements of an assertive refusal, transform submissive refusals into assertive ones, add the missing elements in the given assertive refusals, and write their own communications of this type. In the end, the author concludes that the ability to formulate practiced speech act can be taught by traditional methods of language training.

Key words: applied communication studies, mother tongue didactics and methodics, assertive refusal.

Kształcenie językowe stanowi niewątpliwie jeden z najważniejszych aspektów edukacji polonistycznej. Obejmuje ono przede wszystkim skuteczne i funkcjonalne przekazywanie wiedzy o poszczególnych podsystemach systemu językowego (leksykalnego, gramatycznego i pragmatycznego) oraz nauczanie tworzenia różnych



form wypowiedzi za pomocą metod norm i instrukcji, analizy i twórczego naśladowania wzorów, ćwiczeń okazjonalnych oraz praktyki pisarskiej (Dyduchowa 1988 58-135; Koc 2011, 158-163; Kwiatkowska-Ratajczak 2011, 367-371; Kłakówna 2016, 380-392). Sądzę, że tak rozumiane kształcenie językowe warto wzbogacić obecnie o dydaktykę i metodykę skutecznej komunikacji.

Sformułowane przeze mnie twierdzenie prowokuje oczywiście do zadania pytania o to, czym miałyby cechować się taka komunikacja pomagająca osiągać założone cele i realizować wartości nadawców. Chciałbym przedstawić wobec tego na wstępie krótką propozycję rozwiązania problemu typologii technik wypracowanych i praktykowanych w komunikologii rozumianej jako dyscyplina praktyczna (nauka stosowana)¹. Nie aspiruje ona jednak do wyczerpania tematu – stanowi raczej zaproszenie do dyskusji. W praktycznej perspektywie warto zatem, moim zdaniem, wyodrębnić na najogólniejszym poziomie podziału następujące różniące się celem lub realizowaną wartością typy komunikacji:

- komunikacja autoprezentacyjna, która ma na celu świadome wykreowanie własnego wizerunku w oczach innych ludzi za pomocą takich taktyk, jak: ingracjacja, autopromocja, świecenie przykładem i zastraszanie (Wojciszke 2011, 169-171);
- komunikacja perswazyjna (argumentacyjna), w której nadawca przekonuje słuchacza do swoich poglądów, analizując czyjeś argumenty podczas słuchania (zob. np. Szymanek, Wieczorek 2021), stawiając tezy, uzasadniając je i wyciągając wnioski, a także tworząc akty mowy w takich gatunkach, jak: rozprawka, rozprawa, artykuł czy przemówienie;
- komunikacja empatyczna (słuchanie empatyczne, słuchanie aktywne), która ma na celu wejście w prywatny świat spostrzeżeń drugiej osoby, właściwą ocenę pochodzących od niej znaczeń oraz sformułowanie odpowiedzi owocującej satysfakcjonującą relacją i głębszym zrozumieniem dzięki stosowaniu wypowiedzi zwrotnej, w tym parafrazy (Korwin-Piotrowska 2020, 143-146), sprawdzaniu własnych spostrzeżeń wraz z pytaniami, udzielaniu opisowej informacji zwrotnej, byciu czujnym, utrzymywaniu kontaktu wzrokowego, przyjęciu pochylonej i otwartej postawy ciała, minimalizowaniu gestów i przypadkowych ruchów czy dawaniu minimalnych wzmocnień (Brownell 2014, 225-233; Sujak 2021, 25-35);
- komunikacja pozytywna, która polega na otwartym, szczerym, pełnym szacunku do odbiorcy, nieagresywnym, nieuległym i przystępnym wyrażaniu swoich uczuć, potrzeb, intencji, decyzji i ocen za pomocą takich środków i strategii, jak: porozumienie bez przemocy (Rosenberg 2003), bezpośrednio wyrażające uczucia komunikaty typu „ja” (Amodeo, Wentworth 2014, 258-265; Sujak 2021, 70-73, 77-80), asertywna odmowa (Król-Fijewska 1993, 84-87), konstruktywna informacja zwrotna czy pozytywna mowa ciała (Pease, Pease 2024, 442-443);

¹ Więcej informacji o komunikologii stosowanej (komunikacji jako dyscyplinie praktycznej) – zob. np. Kulczycki (2012) oraz Drabik-Fraczek, Załazińska (2014).

- komunikacja wspierająca, której istota zawiera się we właściwym rozpoznaniu potrzeb odbiorcy (dziecka, nastolatka, ucznia, osoby w kryzysie psychicznym) podczas słuchania, a następnie pełnym szacunku towarzyszeniu mu w poszczególnych etapach rozwojowych (Faber, Mazlish, 2006, 2013, 2017, 2022) oraz udzieleniu adekwatnego wsparcia podczas rozmowy wspierającej (Supińska 2024, 25-65, 139-140);
- komunikacja taktowna, dzięki której zmniejszamy napięcie podczas rozmowy na drażliwe tematy z bliskimi osobami przez wykorzystywanie takich taktyk, jak: wstępne usprawiedliwienia, wstępne interpretacje, ujawnienie motywów nieosobistych i ujawnienie motywów altruistycznych (Grove 2014, 338-341);
- komunikacja inkluzywna (włączająca), tzn. taka, w której nadawca nie dyskryminuje grup narażonych na dyskryminację m.in. dzięki stosowaniu przez niego feminatywów i osobatywów, używaniu zaimków preferowanych przez adresata i form adresatywnych *Pan, Pani* w stosunku do osób starszych, unikaniu określeń krzywdzących lub pejoratywnych typu *schizofrenik, wariat, leksemów bez odniesienia* (np. *nielegalni imigranci*) czy niepowielaniu stereotypów w przysłowiacz, kolokacjach, żartach (Kołodziejek i in. 2021, 2022; Supińska 2021, 8-11).

Istnieją oprócz tego wypracowane w komunikologii stosowanej formy czy strategie porozumiewania się, które trudno jednoznacznie przypisać do konkretnego typu komunikacji wyróżnionego ze względu na założony cel czy realizowaną wartość. Choćby dobra rozmowa pomyślana jako środek organizacji dialogu sprzyjający pełnej szacunku wymianie myśli między osobami o różnych poglądach (więcej informacji – zob. np. poradniki i przepisy na stronie: <https://polskdialog.pl/przepisy/>) nie daje się, według mnie, zaklasyfikować do którejś z wyróżnionych wyżej kategorii. Jej cel jest bowiem inny niż pozytywnej, empatycznej, wspierającej, taktownej czy inkluzywnej komunikacji – ma przede wszystkim zbliżać do siebie ludzi w spolaryzowanym społeczeństwie i umożliwiać im głębokie poznanie siebie nawzajem. Jak się wydaje, podobne trudności sprawiają na przykład takie koncepcje, jak: komunikacja synergiczna (Covey 2014, 66-75), słuchanie dialogiczne (Stuart, Thomas 2014, 233-256), komunikacja podtrzymująca (Gibb 2014, 475-481) czy przekonujące sprostowanie mitu (Lewandowski i in. 2020; Hajrani i in. 2022).

Celem niniejszego artykułu nie jest jednak systematyczny przegląd rozwiązań podpowiadanych przez komunikologię stosowaną ani tym bardziej prezentacja całościowej koncepcji dydaktyki i metodyki skutecznego porozumiewania się. Chciałbym zaproponować w nim jedynie projekt lekcji (na poziomie szkoły podstawowej) poświęconej kształceniu umiejętności wykorzystywania tylko jednej techniki z zakresu pozytywnej/otwartej komunikacji, a mianowicie asertywnej odmowy. Definiuję ją jako taką formę odmowy, w której nadawca docenia propozycję odbiorcy, jasno wyraża swoją negatywną reakcję z użyciem słowa *nie*, podaje jej powód, a także wskazuje możliwość podjęcia innego wspólnego działania, czyli

tworzy komunikat jednocześnie szczery i pełen szacunku dla partnera dialogu, a przez to – podtrzymujący dobrą relację. Jej tożsamość wynika zatem z cech odmowy jako aktu mowy oraz jako zachowania asertywnego.

Cel zajęć

Nadrzędnym celem projektowanej lekcji jest to, by uczniowie nauczyli się redagować asertywną odmowę. Nie chodzi w niej więc o przekazanie wiedzy deklaratywnej (wyraźnej) o systemie językowym, lecz o wykształcenie umiejętności posługiwania się konkretną techniką komunikacyjną z zakresu pozytywnej/ otwartej/asertywnej komunikacji. Realizację założonego celu nadrzędnego warunkuje osiągnięcie czterech prostych celów cząstkowych. Sformułowałbym je następująco: uczeń: 1) dziękuje za propozycję lub wyraża jej docenienie, 2) formułuje odmowę w sposób szczery i pełen szacunku dla odbiorcy, 3) podaje powód swojej negatywnej odpowiedzi oraz 4) wskazuje w zamian inne potencjalne działanie. Mówiąc nieco bardziej ogólnie, lekcja ma rozwinąć u uczniów ważne kompetencje: zarówno miękkie (asertywność, zob. Gębał, Miodunka 2020, 175-177), jak i kluczowe (porozumiewania się w języku ojczystym oraz kompetencje społeczne).

Część wprowadzająca: analiza wzoru

Zgodnie z zaleceniami dydaktycznymi w zakresie rozwijania kompetencji i sprawności komunikacyjnych (por. Koc 2011, 160-163; Kwiatkowska-Ratajczak 2011, 413) proponuję zacząć lekcję poświęconą kształceniu umiejętności tworzenia asertywnej odmowy od analizy wzoru (zob. załącznik nr 1). Aby ją przeprowadzić, uczniowie powinni przeczytać tekst, a następnie odpowiedzieć na 5 pytań znajdujących się pod nim. Mają one doprowadzić uczniów do stwierdzenia, że nadawczyni komunikatu negatywnie odpowiedziała na zaproszenie jej przez przyjaciółkę do kina, jednakże na bardziej szczegółowym poziomie na początku zwróciła się do adresatki, podziękowała za zaproszenie, później otwarcie i bez asekuracji odmówiła, następnie uzasadniła swoją odmowę wcześniejszymi planami związanymi z nauką oraz zaproponowała w zamian wspólne obejrzenie filmu w kolejnym tygodniu. Zasadniczo chodzi zatem w tym zadaniu o to, by zrekonstruować intencję analizowanego tekstu oraz określić linearnie treść jego poszczególnych części (odszukać potrzebne informacje).

Sądzę, że ze względu na niewielkie rozmiary asertywnej odmowy jako formy wypowiedzi warto następnie poprosić uczniów o to, by samodzielnie spróbowali wywnioskować, jakie obowiązkowe części (odpowiadające kolejnym pytaniom) ją konstytuują. Można ich zmotywować do tego choćby poleceniem: „Na podstawie analizy wzorcowej asertywnej odmowy, którą przed chwilą przeprowadziliście, powiedzcie, z jakich czterech obowiązkowych elementów musi się ona składać”. Uczniowie powinni dojść do wniosku, że w asertywnej odmowie nadawca stara się na początku wyrazić docenienie i zrozumienie dla prośby odbiorcy, dalej formułuje jasno, bezpośrednio i szczerze właściwą odmowę

(w czasie przyszłym lub teraźniejszym) oraz podaje jej konkretny powód (bez agresji albo przeproszania czy usprawiedliwiania się), a na końcu sam proponuje pewne wspólne działania. Warto te elementy zapisać na tablicy jako notatkę towarzyszącą uczącym się przez dalszą część lekcji.

Dobrze byłoby również, gdyby w tej części lekcji uczniowie podjęli refleksję nad funkcjami (i potencjalnymi konsekwencjami) poszczególnych elementów konstytuujących asertywną odmowę. Rozmowa na ten temat może być zorganizowana wokół takich pytań, jak: „Dlaczego nadawczyni na początku tekstu dziękuje odbiorcy w odpowiedzi na jego prośbę?” (by odmowa była łatwiejsza do przyjęcia); „Dlaczego nadawczyni nie wskazuje na rolę czynników zewnętrznych, np. braku czasu?” (by ograniczyć pole do negocjacji); „W jakim celu nadawczyni podaje przyczynę swojej odmowy?” (by nie wyglądała ona na bezzasadną, by się uwiarygodnić); „Po co nadawczyni proponuje własne działania?” (aby nie zostawić odbiorcy z poczuciem rozczarowania); „Jak czułaby się odbiorczyni, gdyby cały komunikat np. na Messengerze sprowadzał się po prostu do zdania, że nadawczyni nie pójdzie z nią do kina?” (nasuwałyby pytania o powód odmowy, mógłby wywoływać poczucie odrzucenia lub niedocenienia albo sprawiać wrażenie, że nie dbamy o dobre stosunki z kimś innym). W mojej ocenie ten element lekcji ma dużą wagę, ponieważ uświadamia uczniom, że dzięki komunikacji nie tylko przekazujemy informacje i wyrażamy emocje, lecz także budujemy pozytywne relacje międzyludzkie.

Część rozszerzająca: ćwiczenia analityczne i transformacyjne

Pierwsze wyzwanie, które chciałbym postawić przed uczniami w tej części lekcji, polega na wskazaniu w kolejnych przykładach (załącznik nr 2) wszystkich czterech obligatoryjnych elementów asertywnej odmowy, czyli docenienia lub zrozumienia dla propozycji nadawcy, jasnego i pełnego szacunku jej odrzucenia, podania powodu swojej decyzji i zaproponowania jakiejś alternatywy. Ma ono na celu ugruntowanie poznanej na początku lekcji wiedzy o tej formie wypowiedzi. Dla przykładu prawidłowa analiza pierwszego podanego aktu mowy prezentuje się następująco: fragment „Michał, doceniam Twoje zaproszenie. Bardzo mi miło” – wyrażenie docenienia czyjejs propozycji, „Nie skorzystam z niego” – odmowa, „ponieważ nie interesuję się rugby i nie rozumiem zasad tego sportu” – podanie przyczyn odmowy, „Jeśli masz ochotę wspólnie spędzić czas, wybierzmy się na mecz żużla w najbliższą niedzielę” – alternatywna propozycja.

Następnie nauczyciel może zaproponować uczniom, aby przekształcili zdania wyrażające odmowę w sposób uległy (załącznik nr 3) na asertywny. Celem zadania jest ćwiczenie prawidłowego formułowania najważniejszego składnika asertywnej odmowy, czyli wyrażenia odmowy w sposób jasny, czytelny, szczerzy, nieuległy, nieagresywny, podmiotowy i pełen szacunku dla odbiorcy. Właściwymi środkami językowymi byłyby więc w tym przypadku formy zaprzeczone czasu przyszłego trybu oznajmującego różnych czasowników oznaczających działania,

czyli choćby wyrażenia *nie skorzystam, nie przyjdę, nie dołączę*, ewentualnie poprzedzone czasownikami wskazującymi na podmiotową decyzję (*zdecydowałem, podjęłam decyzję, postanowiłam*). Transformacje uczniów mogą więc przybrać na przykład taką postać: „Zdecydowałam, że nie przyjdę na Twoje urodziny w przyszłym tygodniu”, „Chciałbym Ci powiedzieć, że nie skorzystam z zaproszenia na Twoje urodziny w przyszłym tygodniu”, „Nie skorzystam z Twojej propozycji wspólnego wyjazdu na narty w te ferie”, „Nie dołączę do Was podczas imprezy sylwestrowej”.

Sądzę, że w dalszej części lekcji uczniowie powinni mieć jeszcze okazję zredagować pozostałe elementy asertywnej odmowy. Temu właśnie służy ćwiczenie trzecie, w którym ich zadaniem jest dopisanie brakujących fragmentów tego typu komunikatów w taki sposób, aby pasowały do podanych negatywnych odpowiedzi na czyjeś propozycje (załącznik nr 4). Nauczyciel może ich w tym wesprzeć, przypominając, że zdanie poprzedzające właściwą odmowę powinno ułatwiać (psychicznie, uczuciowo) jej odbiór, a następująca po niej część ma zawierać uzasadnienie podjętej decyzji oraz wskazanie w zamian innych, potencjalnych wspólnych działań. A oto możliwe uzupełnienie pierwszego przykładu: „Rozumiem, że bardzo interesujesz się historią sportu. Postanowiłem jednak, że nie pożyczę Ci tej książki, ponieważ stanowi ważny dla mnie prezent od bliskiej mi osoby. Mogę natomiast wysłać Ci skan rozdziału, o którym rozmawialiśmy, jeśli chcesz”.

Część podsumowująca: redagowanie asertywnej odmowy

Uczenie formułowania asertywnej odmowy, zgodnie z aktualnymi dyrektywami z zakresu dydaktyki polonistycznej (por. Koc 2011, 160-163; Kwiatkowska-Ratajczak 2011, 413), wieńczy ostatnie wyzwanie, w którym chodzi o to, by uczniowie samodzielnie zredagowali wypowiedź tego typu. Proponuję, by polecenie brzmiało: „Twoja nauczycielka biologii zachęca Cię do wzięcia udziału w konkursie przedmiotowym z biologii. Sformułuj asertywną odmowę w odpowiedzi na jej propozycję”. Kryteria oceny związane z treścią wypowiedzi mogłyby obejmować choćby takie elementy, jak: wyrażenie docenienia lub zrozumienia dla prośby nadawcy na początku tekstu, jasne sformułowanie odmowy bez usprawiedliwiania się i agresji, wskazanie jej zasadnego powodu oraz złożenie propozycji pewnych działań w zamian na końcu wypowiedzi. Przykładowe poprawne rozwiązanie tego zadania wygląda z kolei następująco: „Dziękuję, że Pani o mnie pomyślała. Naprawdę to doceniam. Nie lubię jednak rywalizacji oraz pracy na czas, więc nie wezmę udziału w konkursie przedmiotowym. Bardzo chętnie dołączę natomiast do koła biologicznego”. Warto dodać jeszcze, że istota udzielonej informacji zwrotnej powinna dotyczyć tego, czy uczniowie – bez względu na szczegółowe rozwiązania leksykalne i gramatyczne – tak ukształtowali całość wypowiedzi odmownej, by była ona asertywna, czyli po prostu szczerą i pełną szacunku dla odbiorcy, nieuległą i nieagresywną.

Podsumowanie

Podstawowa konstatacja komunikologii jako dyscypliny praktycznej brzmi: najogólniej mówiąc, ludzie (w granicach konwencji genologiczno-stylistycznych) porozumiewają się ze sobą na różne sposoby, przy czym jedne z nich stanowią skuteczniejszy środek osiągania pewnych celów komunikacyjnych, a inne – mniej skuteczny. I nawet jeśli użytkownicy języka różnią się „talentem komunikacyjnym”, można zaprojektować takie formy, techniki, metody, taktyki i strategie komunikacji, które dają duże szanse na realizację ich zamiarów w mowie i piśmie, z budowaniem pozytywnych relacji z innymi na czele.

Jednakże zadaniem komunikologii stosowanej jest jedynie opracowanie (identyfikacja) skutecznych sposobów porozumiewania się. Stworzenie odpowiednich metod ich nauczania użytkowników języka to problem, który powinna rozwiązać dydaktyka i metodyka komunikacji. Z powodu podobieństwa wielu środków skutecznego porozumiewania się do form wypowiedzi czy gatunków mowy okazuje się jednak, że często użyteczne mogą być tutaj rozwiązania wypracowane już wcześniej w dydaktyce języka ojczystego. Ich przydatność pokazano w niniejszym artykule, w którym zaprezentowano projekt lekcji poświęconej kształceniu umiejętności formułowania asertywnej odmowy za pomocą metody analizy i twórczego naśladowania wzorów. Moim zdaniem, łatwo można sobie wyobrazić podobne scenariusze zajęć poświęconych na przykład uczeniu stosowania parafrazy, tworzenia komunikatów typu „ja”, udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej, redagowania komunikatów prostujących mity czy prowadzenia dobrej rozmowy.

Załącznik nr 1 - analiza wzoru

Ćwiczenie 1. Przeanalizuj wzorową asertywną odmowę, odpowiadając na poniższe pięć pytań dotyczących jej treści.

Natalio, niezwykle dziękuję Ci za Twoją propozycję. Nie pójdę jednak z Tobą jutro do kina na nową część „Listów do M.”, ponieważ zaplanowałam już sobie o wiele wcześniej, że będę uczyć się w tym czasie na trudny sprawdzian z historii, w dodatku już ostatni w tym semestrze. Możemy jednak zrobić to w przyszły weekend, jeśli nadal będą grali ten film albo pójść wtedy na jakiś inny.

- Jaki jest cel nadawczyni tego komunikatu?
.....
.....
- Jak nadawczyni zareagowała na propozycję wyjścia do kina na początku tekstu?
.....
.....

- Za pomocą jakiego sformułowania nadawczyni nie zgodziła się wyjść do kina z odbiorczynią?

.....
.....

- Dlaczego nadawczyni nie pójdzie do kina z odbiorczynią?

.....
.....

- Co nadawczyni proponuje zamiast wspólnego wyjścia do kina na końcu tekstu?

.....
.....

Załącznik nr 2 - asertywne odmowy podlegające analizie

Ćwiczenie 2. Zacytuj poniżej odpowiednie fragmenty asertywnej odmowy, w których nadawca wyraża wdzięczność lub zrozumienie, negatywnie odpowiada na propozycję odbiorcy, podaje powód (uzasadnienie) swojej reakcji oraz sam proponuje coś w zamian.

Michał, bardzo doceniam Twoje zaproszenie. Nie skorzystam z niego, ponieważ nie interesuję się rugby i nie rozumiem zasad tego sportu. Jeśli masz ochotę wspólnie spędzić czas, wybierzmy się na mecz piłki nożnej w najbliższą niedzielę.

- podziękowanie, docenienie, wyrażenie radości z propozycji:

.....
.....

- negatywna odpowiedź na propozycję:

.....
.....

- uzasadnienie odmowy:

.....
.....

- zaproponowanie czegoś w zamian:

.....
.....

Jestem Panu wdzięczny za propozycję, ale nie dołączę do kółka teatralnego, ponieważ gra na scenie nie sprawia mi przyjemności, nie zamierzam też rozwijać

się w tym kierunku. Chętnie wziąłbym jednak udział w pracach nad scenariuszami do przedstawień.

- podziękowanie, docenienie, wyrażenie radości z propozycji:

.....
.....

- negatywna odpowiedź na propozycję:

.....
.....

- uzasadnienie odmowy:

.....
.....
.

- zaproponowanie czegoś w zamian:

.....
.....

Dziękuję za zaproszenie, Agato, bardzo mi miło. Nie będę Wam towarzyszył podczas oglądania seriali, ponieważ lubię spędzać wolny czas bardziej aktywnie i na świeżym powietrzu, dlatego wolałbym na przykład pojeździć razem na rowerze i sprawdzić nową ścieżkę rowerową w naszym mieście.

- podziękowanie, docenienie, wyrażenie radości z propozycji:

.....
.....

- negatywna odpowiedź na propozycję:

.....
.....

- uzasadnienie odmowy:

.....
.....
.

- zaproponowanie czegoś w zamian:

.....
.....

Załącznik nr 3 - zdania wyrażające odmowę w sposób uległy (do przekształcenia)

Ćwiczenie 3. Przekształć zdania wyrażające odmowę w sposób uległy na czyniące to asertywnie.

- przykład - odmawianie w uległy sposób: Przykro mi, ale nie mogę jechać z Tobą na zakupy jutro po południu.
- przykład - odmawianie w asertywny sposób: Zdecydowałam, że nie pojedę z Tobą na zakupy jutro po południu.
- odmawianie w uległy sposób: Wiem, że to smutne, ale muszę opuścić Twoje urodziny w przyszłym tygodniu.
- odmawianie w asertywny sposób:

.....
.....

- odmawianie w uległy sposób: Koledzy, chętnie poszedłbym z Wami na mecz w ten weekend, ale rodzice dali mi szlaban, więc jestem uziemiony.
- odmawianie w asertywny sposób:

.....
.....

- odmawianie w uległy sposób: Bardzo Cię przepraszam, Wiktoria, lecz jestem zmuszona odrzucić Twoją propozycję wspólnego wyjazdu na narty w te ferie.
- odmawianie w asertywny sposób:

.....
.....

- odmawianie w uległy sposób: Chętnie dołączyłbym do Was podczas imprezy sylwestrowej, ale o tej godzinie nie jedzie już do mojej miejscowości żaden autobus ani pociąg, więc nie mam jak wrócić.
- odmawianie w asertywny sposób:

.....
.....

Załącznik nr 4 - redagowanie brakujących elementów asertywnej odmowy

Ćwiczenie 4. Dopisz brakujące części poniższych asertywnych odmów. Podane zdania możesz uzupełnić wyrazami zwiększającymi spójność tekstu.

.....
..... Postanowiłem jednak, że nie pożyczę Ci tej książki
.....
.....

..... Nie pomogę Ci w odrabianiu lekcji

..... Nie będę Ci towarzyszyła podczas koncertu

..... Nie wpadnę do Ciebie na weekend, by wspólnie pograć w nową grę.

Bibliografia

- Amodeo John, Kris Wentworth, 2014, *Ujawnianie siebie*, w: Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa, s. 258-265.
- Brownell Judi, 2014, *Reagowanie na komunikaty*, w: Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa, s. 225-233.
- Covey Stephen, 2014, *Komunikacja synergiczna*, w: Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa, s. 66-75.
- Drabik-Fraćzek Beata, Załazińska Aneta, 2014, *Komunikologia - zarys teoretyczny i problemy praktyczne w świetle kształcenia kompetencji komunikacyjnej*, „LingVaria”, nr 2, s. 29-42.
- Dyduchowa Anna, 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Faber Adele, Mazlish Elaine, 2006, *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, Poznań.
- Faber Adele, Mazlish Elaine, 2013 *Jak mówić do dzieci, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań.
- Faber Joanna, King Julie, 2017, *Jak mówić, żeby maluchy nas słuchały. Poradnik przetrwania dla rodziców dzieci w wieku 2-7 lat*, Poznań.
- Faber Joanna, King Julie, 2022, *Jak mówić, gdy dzieci nie słuchają. Marudzenie, kłótnie, histeria, bunt i inne wyzwania dzieciństwa*, Poznań.
- Gębał Przemysław, Miodunka Władysław, 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Gibb Jack, 2014, *Komunikacja defensywna*, w: Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa, s. 475-481.

- Grove Theodore, 2014, *Porządkowanie rozmowy: relacje społeczne*, w: Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa, s. 331-346.
- Harjani Trisha i in., 2022, *Obalanie mitów na wczesnym etapie - przewodnik praktyczny*.
- Kłakówna Zofia, 2016, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków.
- Koc Krzysztof, 2011, *Sztuka mówienia, słuchania, pisanie, czytania*, w: Kwiatkowska-Ratajczak M. (red.), *Innowacje i metody*, t. 1, *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, Poznań, s. 151-176.
- Kołodziejek Ewa i in., 2021-2022, *Jak mówić i pisać o grupach narażonych na dyskryminację. Etyka języka i odpowiedzialna komunikacja*, cz. 1-2, Warszawa, dostępne w internecie na stronie: <https://etykajezyka.pl/>
- Korwin-Piotrowska Dorota, 2020, *Eutoryka. Rzecz o dobrej (roz)mowie*, Kraków.
- Król-Fijewska Maria, 1993, *Trening asertywności*, Warszawa.
- Kulczucki Emanuel, 2012, *Teoretyzowanie komunikacji*, Poznań.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2011, *Metody*, w: Kwiatkowska-Ratajczak M. (red.), *Innowacje i metody*, t. 1, *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, Poznań, s. 353- 383.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, 2011, *Projektowanie lekcji*, w: Kwiatkowska-Ratajczak M. (red.), *Innowacje i metody*, t. 1, *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, Poznań, s. 403-416.
- Lewandowski Stephen i in., 2020, *Podręcznik prostowania mitów 2020*, [bez miejsca wydania], dostępny na stronie: <https://naukaoklimacie.pl/aktualnosci/podrecznik-prostowania-mitow-2020>
- Pease Allan, Pease Barbara, 2024, *Mowa ciała*, Warszawa.
- Rosenberg Marshall, 2003, *Porozumienie Bez Przemocy. Język Serca*, Warszawa.
- Stewart John, Thomas Milt, 2014, *Słuchanie dialogiczne: wspólne lepienie znaczeń*, w: Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa, s. 233-256.
- Sujak Elżbieta, 2021, *ABC psychologii komunikacji*, Kraków.
- Supińska Ewelina, 2024, *Pierwsza pomoc psychologiczna. Jak wspierać osoby w kryzysie psychicznym*, Warszawa.
- Szymanek Krzysztof, Wieczorek Krzysztof, 2021, *Sztuka argumentacji. Rozszerzone ćwiczenia w badaniu argumentów*, Warszawa.
- Wojciszke Bogdan, 2011, *Psychologia społeczna*, Warszawa.

Źródła internetowe:

Strona projektu Polski Dialog, <https://polskidialog.pl/przepisy/> [dostęp 15.02.2025]

O autorze:

Mateusz Rybarski – absolwent filologii polskiej na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, doktorant językoznawstwa w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze tego uniwersytetu, autor monografii naukowej *Neologizmy słowotwórcze w Obserwatorium Językowym Uniwersytetu Warszawskiego* (2024) oraz kilkunastu artykułów. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół słowotwórstwa współczesnego języka polskiego, frazeologii, semantyki leksykalnej, metaleksykografii i komunikologii stosowanej.

Nieвозмоżliwy amalgamat z tęczy i kamienia – spojrzenie na biografię

Beata Niklewicz
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0001-2238-2842

Podążając tropem innego człowieka, biograf musi liczyć się z tym, że na każdym kroku odnajdzie samego siebie.

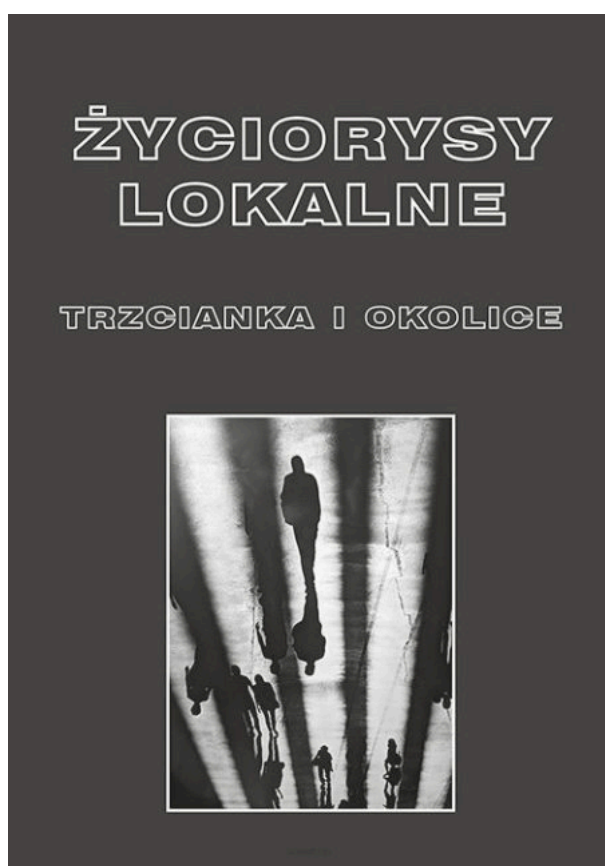
(Paul Murray Kendall 1965)

Tytułowa metafora, stosowana przez Paula Murraya Kendalla (1965) amerykańskiego profesora, pisarza i mediewistę, a zaczerpnięta od André Mauroisa, określa biografię mianem niemożliwego połączenia kamiennej struktury faktów, dokumentów i historii życia z optycznym złudzeniem właściwym interpretacji jako opowieści. Niejednoznaczny status tego gatunku, zawieszony między nauką a literaturą, stanowi coraz częściej przedmiot zainteresowania interdyscyplinarnych badaczy. Nie tylko historycy, teoretycy literatury, genolodzy czy miłośnicy książek, ale przede wszystkim sami pisarze ulegają magii *podążania tropem innego człowieka* (Kendall 1965). To do nich, czasem bardzo młodych adeptów biografistyki, rozumianej jako połączenie sztuki i nauki, adresowany jest projekt „Życiorysy lokalne”. Od 2017 roku z inicjatywy współtwórców, badaczy z Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. UAM dra. hab. Jerzego Borowczyka i prof. UAM dra. hab. Krzysztofa Skibskiego, umożliwia on międzypokoleniową integrację mieszkańców Wielkopolski. Zaproszenie uczniów szkół średnich, ich najbliższych – rodziców, dziadków, a także wychowawców, nauczycieli i przedstawicieli władz samorządowych inspirowane, jak zaznaczają pomysłodawcy, do *wspólnego badania miejscowej historii, teraźniejszości społecznej i kulturalnej regionów* (Kubilus, Borowczyk, Skibski 2025). W efekcie tej współpracy do rąk czytelników zostały już oddane dwie publikacje książkowe poświęcone lokalnym życiorysom mieszkańców Turka i okolic



oraz Pleszewa, wzbogacone publiczną prezentacją projektu i wystawą poświęconą ważnym postaciom z Wielenia i okolic. Dzięki współpomysłodawcom: Włodzimierzowi Ignasińskiemu – wieloletniemu animatorowi lokalnej kultury, w przeszłości sprawującemu funkcje dyrektora trzcianeckiej biblioteki publicznej, licealnego polonisty, samorządowca oraz posła Sejmiku Wojewódzkiego, a także Bartoszowi Sokulskiemu – działaczowi kulturalnemu ze Stowarzyszenia Ludzi Kreatywnych „Pokrzywa”, możliwe było opracowanie trzeciego tomu serii poświęconego mieszkańcom Trzcianki i okolic.

Zamieszczone w niewielkiej książeczce teksty to świadectwo poszukiwań dwunastu bardzo młodych ludzi, którzy wspierani przez dorosłych otrzymali szansę na to, by sprawdzić – parafrazując słowa Kendalla (1965) – kogo odnajdzie biograf podążający śladem innego człowieka...



Wyprawy po pejzaże¹

Adrian Grembowski, Joanna Łusiewicz, Kacper Piwnicki, Lidia Maślowska, Amelia Bryła, Marta Radzi, Tomasz Kantorosiński, Emilia Boroń, Patrycja Boroń, Zofia Jaworska, Natalia Wieczorek, Anna Staszewska, Aleksandra Muszak i Zofia Ignasińska podczas trwającej dwa lata badawczej przygody stali się autorami szkiców biograficznych. Na co dzień byli uczniami trzcianeckich szkół średnich (wśród nich jest jedna absolwentka, dziś studentka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), a po lekcjach zostawali poszukiwaczami śladów pamięci,

¹ Tytuł zaczerpnięty z tekstu Zofii Ignasińskiej, Henryk Król. Biogram (Kubilus, Borowczyk, Skibski 2025).

wspomnień, zapisków i fotografii, czyli „artefaktów życia” samodzielnie wybranych lokalnych bohaterów i bohaterek. We wstępie do *Życiorysów lokalnych. Trzcianki i okolic* redaktorzy tomu podkreślają dobre przyjęcie trzeciej edycji projektu i zaangażowanie młodzieży wspieranej przez Karolinę Kubilus – współredaktorkę książki i Włodzimierza Ignasińskiego – pracowników Miejskiego Domu Kultury, a także przez nauczycielki języka polskiego. Przewodniczki, mentorki, opiekunki z trzcianeckich szkół: Małgorzata Szadkowska i Hanna Kolonista z Zespołu Szkół im. Henryka Sienkiewicza, Joanna Rogowska-Kaczyńska z Liceum Ogólnokształcącego im. Stanisława Staszica, Renata Wypusz z Zespołu Szkół Technicznych im. Noblistów Polskich oraz wspomniana już Karolina Kubilus reprezentująca Szkołę Podstawową im. Henryka Sienkiewicza w Łomnicy czuwały nad młodymi biografistami. Intuicyjnie podążając zapewne za przypisywanymi Herbertowi Spencerowi słowami, w myśl których *celem edukacji nie jest sama wiedza, lecz działanie*, wspierały i motywowały do niełatwych poszukiwań. W tej właśnie materii, jak się wydaje, wspomniane Panie odniosły niebagatelny sukces. Uczniowskie *wyprawy po pejzaże* powołały przestrzeń do dyskusji o biografii w ogóle, kryteriach wyboru postaci, której życie można, warto, a niekiedy trzeba zachować w opowieści. Wreszcie motywowały do rozwoju warsztatu pisarskiego, by *odpowiednie dać rzeczy słowo*. Norwidiańska formuła służyła tu nie tylko doskonaleniu (ważnych przecież) umiejętności pisarskich, ale skłaniała do refleksji nad językiem jako środkiem pozwalającym zrozumieć i opisać świat, jego lokalne historie, rodzinne legendy prowadzące do prawdy o nas samych. Wyposażeni w umiejętności badawczo-pisarskie uczniowie mogli pracować z różnymi źródłami wiedzy o losach swoich bohaterów (pisanymi, wizualnymi, mówionymi). Zaoowocowało to formalnym zróżnicowaniem tomu, zawierającym fabularyzowane szkice, jak ten o Janie Karlaku, który już za życia pragnął, by powstała o nim opowieść, czy wywiady, jak rozmowa Zofii Jaworskiej z Bolesławem Kleczewskim, wpisująca się w poetykę skrawków pamięci rekonstruującej emocje i pojedyncze zdarzenia, z których wyłania się autentyczny obraz wojennej perygrynacji. *Lokalne życiorysy*, co podkreślali redaktorzy tomu, z założenia nie aspirowały do roli kompletnych opracowań, ale funkcjonowały jako *relacje noszące znamiona osobistych, subiektywnych spojrzeń na czyjeś biografie* (Kubilus, Borowczyk, Skibski 2025). Ta perspektywa znalazła swoje odzwierciedlenie w wielu zgromadzonych w zbiorze tekstach. Dla niektórych młodych autorów udział w projekcie stał się inspiracją do zgłębiania historii własnej rodziny. *Nasza silna prababcia – historia Michaliny Jurkowskiej czy Wojenne i powojenne losy rodziny Matusiaków* to ilustrowane zdjęciami rodzinne gawędy, pełne chwil grozy i niezwykłych przygód, zrealizowane w formie przypominającej wpis do kroniki czy albumu. Teksty te będą zapewne stanowiły w przyszłości cenną pamiątkę nie tylko dla autorów, ale także dla ich najbliższych. Joanna Łusiewicz swoją opowieść o patronie nieistniejącej już Szkoły Podstawowej w Zbrachlinie zaczyna od poruszającego wyznania: *gdy stoję dziś przed budynkiem (...)i wpatruję się we wmurowaną przy arkadowym wejściu tablicę, poświęconą człowiekowi, który nosił takie samo nazwisko jak ja, zastanawiam się często, o czym myśli (...)*. Ta filozoficzna refleksja

zdaje się wykraczać znacznie poza napisany tekst. Ujmuje w tym zdaniu nie tylko samoświadomość autorki, ale i metafizyczna wiara w „wieczne teraz” zachowana w formie czasu teraźniejszego. To właśnie owo *zamrażanie momentów naszego życia* – jak stwierdza Zofia Ignasińska – *ocalanie ich przed nieubłagalnie pędzącym czasem, a nawet przed zawodzącą pamięcią, jest mocą, o której czasami marzy pewnie każdy z nas*. Autorka tego zdania, opowiadająca o życiu i twórczości swojego mistrza Henryka Króla, zwanego przez nią *wirtuozem sztuki fotograficznej*, sama staje się wirtuozką słowa. Jej tekst momentami przypominający prozę poetycką przechodzi płynnie w baśń *Jak Król poznał Królową* zaczynającą się od słów: *dawno, dawno temu, na skutek tajemniczych zrządeń losu, by zakończyć się osobistym, właściwie pamiętnikarskim wpisem o spotkaniu z niezwykłym człowiekiem*. Z twórczości trzcianeckiego fotografa pochodzi również umieszczone na okładce tomu zdjęcie. Artystyczna fotografia zaciera granicę między przedstawioną postacią a jej cieniem, odgradza widza nierzeczywistą kratą, odsłaniając tylko fragmenty widzianej rzeczywistości. Zbliżenie się do tego doświadczenia tak bliskiego pracy każdego biografisty to dla uczestników projektu coś więcej niż, parafrazując słowa kończące publikację, *najprawdziwsze szczęśliwe zakończenie*, to możliwość rozpoczęcia własnej opowieści.



Henryk Król, Londyn 2010

Bibliografia

Kendall Paul Murray, 1965, *The Art of Biography*, London, s. 15.

Norwid Cyprian Kamil, *Ogólniki*, fragment wiersza, *Vade-mecum*, red. Feret J., Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź, s. 14.

Życiorysy lokalne. Trzcianka i okolice, red. Kubilus K., Borowczyk J., Skibski K., Poznań – Trzcianka 2025.

***Biblia* w języku i treści – projekt lekcji językowo-literackiej dotyczący *Dziadów* części III Adama Mickiewicza**

The Bible in Language and Content: A Language and Literature Lesson Plan on Part III of Adam Mickiewicz's *Dziady*

Patryk Bińkowski
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0009-0003-6377-2948

Streszczenie: Artykuł zawiera propozycję metodyczną lekcji integrującej kształcenie literacko-językowe poprzez analizę i interpretację sceny V (*Widzenie* Księdza Piotra) *Dziadów* części III Adama Mickiewicza. Projekt zajęć skupia się wokół zagadnienia stylizacji biblijnej. Kluczowymi elementami lekcji są: wprowadzenie; analiza literacka *Widzenia*, która polega na wypisaniu przez uczniów wydarzeń biblijnych oraz określeniu ich funkcji; analiza językowa stylizacji biblijnej zaproponowana w formie pracy w grupach, aby zaktywizować uczniów; wprowadzenie kontekstów interpretacyjnych; podsumowanie. Do artykułu dołączony zostaje również materiał, który może zostać wykorzystany przez polonistę na lekcjach.

Słowa kluczowe: integracja kształcenia literacko-językowego, *Dziady* część III Adama Mickiewicza, stylizacja biblijna

Abstract: This article proposes a methodological lesson integrating literary and linguistic education through the analysis and interpretation of Scene V (*The Vision* of Father Peter) from Adam Mickiewicz's *Forefathers' Eve*, Part III. The lesson design focuses on the concept of biblical stylization. Key elements of the lesson include: an introduction; a literary analysis of *the Vision*, which involves students listing biblical events and identifying their functions; a linguistic analysis of biblical stylization, proposed in the form of group work to engage students; the introduction of interpretive contexts; and a summary. The article also includes material that Polish teachers can use in their lessons.

Key words: integration of literary and linguistic education, "Forefathers' Eve" part III by Adam Mickiewicz, biblical stylization

Polonista w szkole ponadpodstawowej stoi przed wyzwaniem, aby nie postawić ucznia w sytuacji, w której młody człowiek będzie uczestnikiem kursu historyczno-literackiego, a zagadnienia językowe nie pojawią się wcale lub będą jedynie poruszane na marginesie lekcji języka polskiego. Dlatego tak ważne jest, aby integrować treści językowe i literackie, na co zwracał uwagę, już w latach 80., Henryk Kurczab.



Integracja działów języka polskiego jest konieczna [...] przede wszystkim dlatego, że język polski jako przedmiot nauczania stanowi dydaktyczną jedność, a zdobyte wiadomości i umiejętności powinny funkcjonować w różnych kontekstach i sytuacjach. Zarówno pomijanie niektórych działów języka polskiego, np. nauki o języku w szkole średniej, jak i brak integracji między nimi jest przyczyną dydaktycznych niepowodzeń. (Kurczab 1982, 22)

Aby nie dochodziło w pracy polonisty do dydaktycznych niepowodzeń, trzeba dzieło literackie potraktować nie tylko jako tekst zawierający fabułę, którą trzeba streścić i sproblematyzować, ale również jako tekst „o odpowiednio ukształtowanym języku, spełniającym przede wszystkim funkcję artystyczną. Analiza językowa jest jednym z nieodzownych elementów pracy nad utworem literackim” (Kurczab 1981, 154).

Współcześnie problem ten podejmowała Jadwiga Kowalikowa, która uważa, że da się mówić o literaturze i języku na tej samej lekcji, ponieważ przemawia za tym „charakter i sposób istnienia utworu literackiego. Jest on bez wątpienia tekstem, a więc powstał jako rezultat celowego posłużenia się w akcie twórczym językiem” (Kowalikowa 2007, 139). Tekst jest komunikatem o określonej formie, który przekazuje jakąś informację. Warto więc skupić się na każdym z tych trzech elementów, aby lekcja języka polskiego mogła łączyć kształcenie literackie z językowym. Można przy tym wykorzystać pośrednie lub bezpośrednie działania dydaktyczne (Kowalikowa, Pachowicz, Choińska 2022, 51-52).

Jednym ze sposobów, o którym piszą również wspomniani wyżej badacze, integracji kształcenia językowego z literackim jest omawianie zagadnienia stylizacji językowej, ponieważ tylko na podstawie konkretnego tekstu literackiego i w związku z nim można wskazać jej wykładniki. Sama *stylizacja*, jako termin literacki, oznacza „celowe naśladowanie innego stylu” (Korwin-Piotrowska 2011, 333) lub też „celowe wprowadzenie do wypowiedzi realizującej określony styl pewnych istotnych właściwości innego, będącego wzorcem stylizacyjnym, traktowanego jako obcy sytuacji nadawcy wypowiedzi” (Kostkiewiczowa 1988, 495). Korwin-Piotrowska dodaje, że czytelnik musi mieć podstawy do zidentyfikowania obcego stylu, jak i dostrzeżenia odrębnych właściwości całego utworu. Według badaczki, jedną z głównych odmian stylizacji jest „stylizacja na któryś ze stylów typowych bądź na jedną z odmian środowiskowych polszczyzny” (Korwin-Piotrowska 2011, 334). Jednym ze stylów typowych jest styl religijny, a jego odmianą – styl biblijny. Można więc w utworach literackich rozpoznawać stylizację religijną, jak i stylizację biblijną.

Stylizacja jako zagadnienie językowe silnie obecna była i wciąż jest w podstawie programowej języka polskiego, głównie dla szkół ponadpodstawowych. Pojawiła się ona w *Podstawie programowej* z 1999 (Dziennik Ustaw 1999) roku jako pojęcie dotyczące stylistyki na III etapie edukacyjnym (gimnazjum), a na IV etapie edukacyjnym, kończącym się maturą w profilu humanistycznym, jako element dotyczący rozróżniania stylów. W *Podstawach programowych* z 2008 i 2012 roku (Dziennik Ustaw 2008, 2012) stylizacja językowa występowała tylko w szkołach ponadgimnazjalnych w zakresie podstawowym. Uczeń miał rozpoznać w tekstach

i w wypowiedziach konkretną stylizację, a także rozróżnić jej rodzaje (archaizacja, dialektyzacja, kolokwializacja). Ponadto uczeń określał funkcję danej stylizacji. W *Podstawie programowej* z 2018 roku (Dziennik Ustaw 2018) pojawił się zapis o kształtowaniu umiejętności rozróżniania pojęć stylu i stylizacji oraz zrozumienia ich znaczenia w tekście. Ponadto dopisane są kolejne jej rodzaje – tzn. stylizacja środowiskowa, biblijna, mitologiczna. Nie wyczerpuje to jednak wszystkiego, co młody człowiek powinien przyswoić, ponieważ po wyliczeniu pojawia się skrót „i tym podobne”. W najnowszej, obowiązującej obecnie, *Podstawie programowej* z 2024 roku (Dziennik Ustaw 2024) zapisy o stylizacji są przepisane w prawie niezmienionej formie względem tej z 2018 roku. Usunięto jedynie rodzaj stylizacji mitologicznej, pozostawiono natomiast zapis „i tym podobne”. Z powyższego zestawienia wynika, że to zagadnienie językowe jest silnie obecne w praktyce szkolnej, głównie w szkołach ponadpodstawowych dla zakresu podstawowego.

Nie tylko zagadnienia językowe, ale również konkretne dzieła literackie są ważnym elementem kształcenia umiejętności polonistycznych młodych ludzi. III część *Dziadów* Adama Mickiewicza jest lekturą obowiązkową (Dziennik Ustaw 2024). O ważności tego tekstu świadczy również lista pytań jawnych obowiązujących w części ustnej egzaminu maturalnego (Centralna Komisja Egzaminacyjna 2024). Z 76 pytań na tej formie egzaminu w latach 2026-2028 aż 9 (najwięcej) poświęconych zostało analizie i interpretacji dramatu Adama Mickiewicza. Jedno z nich dotyczy określenia celu nawiązania do motywów biblijnych przez twórcę. Pytanie ma charakter interpretacyjny, a uczeń ma omówić problem, odwołując się do treści III części *Dziadów* oraz wybranego kontekstu. Nie jest to pytanie o język biblijny, jednak to właśnie za jego pomocą i przy jego użyciu motywy biblijne są obecne w dramacie. Dlatego celem projektu będzie zaproponowanie lekcji językowo-literackiej dla uczniów szkół ponadpodstawowych dotyczącej sceny V (*Widzenie* Księdza Piotra) *Dziadów* części III Adama Mickiewicza.

Cele lekcji

Głównymi celami zaproponowanej lekcji są: interpretacja *Widzenia* Księdza Piotra z uwzględnieniem cech stylizacji biblijnej; łączenie interpretacji z analizą językową tekstu literackiego; określenie cech stylu biblijnego występujących w *Widzeniu* Księdza Piotra; wprowadzenie kontekstów interpretacyjnych.

Wprowadzenie

Analizę *Widzenia* Księdza Piotr warto rozpocząć od głośnego przeczytania tekstu oraz usytuowania sceny V w całym dramacie. Jest to scena środkowa, a więc jej pojawienie się w tym układzie kompozycyjnym nie jest przypadkowe. Można również określić sytuację, w której znalazł się Ksiądz Piotr – przebywa sam w swojej celi, modli się pod krzyżem, a na końcu pojawiają się Aniołowie, aby zaopiekować się duszą duchownego.

Analiza nawiązań literackich w *Widzeniu Księdza Piotra*

Po głośnym przeczytaniu sceny V uczniowie powinni wykonać zadanie, które polega na tym, aby wypisali, do jakich wydarzeń biblijnych odwołuje się w swoim widzeniu Ksiądz Piotr (załącznik 1). Celem jest uporządkowanie chronologii opisywanych wydarzeń w scenie dramatu, ale również ponowna, już indywidualna, lektura tekstu. Następnie uczniowie powinni określić funkcję odwołań biblijnych po to, aby zrozumieć, dlaczego Mickiewicz w widzeniu ważnego bohatera dramatu odwołuje się akurat do losów Chrystusa. Przykładowe ustalenia, które mogą pojawić się w wypowiedzi to:

- odwołanie do postaci Heroda oraz rzezi niewiniątek;
- *dziecię*¹ (w. 21) – aluzja do Jezusa Chrystusa i jego narodzin w Betlejem;
- *Gal w nim winy nie znalazł i – umywa ręce* (w. 34) – odwołanie do postaci Piłata, który oddał życie Jezusa w ręce ludu;
- *Krzyżuj syna Maryi, wypuść Barabasze*; (w. 37) – odwołanie się do woli ludu, kogo uwolnić, a kogo ukrzyżować;
- *Gal wydał – już porwali – już niewinne skronie / Zakrwawione, w szyderskiej, cierniowej koronie* (w. 40-41) – założenie Chrystusowi korony cierniowej;
- niesienie krzyża i upadek – odwołanie się do drogi krzyżowej Jezusa;
- *A matka Wolność u nóg zapłakana stoi.* (w. 51) – odwołanie się do Maryi, która stała pod krzyżem;
- *On skonał!* (w. 58) – śmierć Jezusa na krzyżu;
- *Ku niebu, on ku niebu, ku niebu ulata!* (w. 59) – wniebowstąpienie Jezusa.

Funkcja aluzji biblijnych:

- nadanie sensu cierpienia Polaków – cierpienie narodu polskiego ma sens, ponieważ cierpienie Chrystusa prowadziło do zbawienia;
- Polska jako Chrystus narodów – Polska staje się narodem wybranym, który swoją ofiarą zbawił inne narody Europy;
- aluzje biblijne nadają widzeniu charakter proroczy i sakralny.

Analiza językowa *Widzenia Księdza Piotra*

Po tym, jak uczniowie zapoznali się z treścią *Widzenia Księdza Piotra*, następnym elementem ich pracy byłoby określenie, jakiego języka użył Mickiewicz w wypowiedzi duchownego. W tym miejscu warto dodać, że uczniowie znają już styl biblijny; wiedzą, jakimi cechami się charakteryzuje, ponieważ fragmenty *Biblii* były przez nich omawiane we wcześniejszych latach edukacji. Celem tego zadania jest analiza języka, a konkretniej stylizacji biblijnej. We wnioskach po

¹ Warto, aby uczniowie pracowali na jednym, wspólnym tekście z tego samego wydania. Najlepiej, gdyby to było wydanie *Dziadów* drezdeńskich w opracowaniu J. Skuczyńskiego z serii Biblioteki Narodowej, gdyż przypisy, w których Skuczyński wyjaśnia cytaty i kryptocytaty z *Biblii*, będą niezwykle pomocne uczniom. Z tego wydania pochodzą wszystkie cytaty w niniejszym projekcie lekcji. W nawiasach będą podawał numery wersów.

przeprowadzonej lekcji powinna pojawić się informacja, jaką funkcję pełni użycie stylu biblijnego w *Dziadach*. Przykładowe ustalenia, które mogą pojawić się w wypowiedzi uczniów:

- **nawiązywanie do sytuacji biblijnych** – zadanie poprzednie; tam również pojawiają się cytaty;
- **symbolika biblijna** – *dziecię* (w. 21) – Mesjasz, *Polska młoda* (w. 5) – Chrystus, *Herod!* (w. 5) – car;
- **paralelizmy** – rytmiczne powtarzanie podobnych zdań podkreśla wagę treści, np. *w kraj daleki / Płyną jak rzeki. / Płyną: ta droga prosto do żelaznej bramy* (w. 9-11)
- **rozpoczynanie zdań spójnikami** – nadanie tekstowi rytmu i emocjonalnej siły, np. *I dasz ich wszystkich wygubić za młodu, / I pokolenie nasze zatracisz do końca?* (w. 19-20)
- **używanie cyfr jako imion** – *czterdzieście i cztery* (w. 24);
- **cytaty i kryptocytały biblijne** – widoczne w przypisach z wydania Biblioteki Narodowej w opracowaniu Skuczyńskiego, np. *prochem i niczem* (w. 2).

Aby zaktywizować uczniów, można zaproponować im pracę w grupach. Ich zadaniem byłoby stworzenie mapy myśli, w której znajdowałyby się informacje o danej cesze stylizacji biblijnej, cytatach z *Widzenia* Księdza Piotra oraz funkcja, jaką pełni użycie danego środka językowego. Co ważne, po zaprezentowaniu przez uczniów wyników ich pracy zespołowej, powinno pojawić się wspólne podsumowanie.

Wprowadzenie kontekstów

O kontekstach w edukacji polonistycznej napisano wiele (Zob. Chrzastowska 1999; Kwiatkowska-Ratajczak, Wysłouch 1998; Bobiński 2004; Koc 2011). Krzysztof Koc proponuje wyodrębnienie dwóch typów kontekstów: „pozatekstowych” oraz „międzytekstowych” (Koc 2011, 314). W nawiązaniu do *Widzenia* Księdza Piotra warto uruchomić oba typy.

a. Kontekst pozatekstowy

Przywołując kontekst pozatekstowy, warto uczniom zwrócić uwagę na biografię Adama Mickiewicza, a mianowicie na jego działalność w Towarzystwie Filomatów i Filaretów. Aby nie był to tylko wykład przedstawiający etapy życia poety, można sięgnąć do tekstu, który dotyczyłby realiów funkcjonowania państwa i ludzi.

O sytuacji, w jakiej znaleźli się członkowie Towarzystwa Filomatów i Filaretów, informuje sam Mickiewicz w swojej autorskiej przedmowie do *Dziadów* drezdeńskich. Warto scharakteryzować polityków, których poeta wymienia: cara Aleksandra oraz senatora Nowosilcowa, jak i samych członków towarzystw naukowych. Zadanie uczniów może polegać na wypisaniu z przedmowy carskich represji, a następnie dobraniu przykładów z całego dramatu, np. według schematu (przedmowa – *Dziady* cz. III): skazanie studentów na wygnanie w głąb Rosji – Ksiądz Piotr w swoim widzeniu widzi wozy zesłańców jadące na północ.

Innym kontekstem pozatekstowym mógłby być np. kontekst historyczny – proces filomatów i filaretów. Książka Jerzego Borowczyka *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823-1824* składa się z „kartek z kalendarza”, w których podane zostały: data, miejsce, opis oraz obszerniejszy cytat lub komentarz odnoszący się do jakiegoś wydarzenia w trakcie procesu. Jedną z kartek może być ta z nocy z 23 na 24 października/4 na 5 listopada 1823, w której widnieje fragment raportu Nowosilcowa o aresztowaniu Mickiewicza, Zana i innych filaretów (Borowczyk 2003, 243-244). Można również wykorzystać kontekst historycznoliteracki, a mianowicie przedstawić uczniom, jak wyglądało średniowieczne misterium.

b. Kontekst międzytekstowy

Podczas przywoływania kontekstu międzytekstowego uwaga nauczyciela może skupić wokół pojęcia mesjanizmu.

Można zaproponować uczniom pracę z artykułem hasłowym *mesjanizm* ze *Słownika literatury XIX wieku*. Młodzi ludzie mogliby pracować w grupach na fragmentach tegoż hasła. Jedna z grup mogłaby zająć się „genezą mesjanizmu romantycznego i jego ogólną charakterystyką” (Pigoń 2009, 537). Pozostałe grupy scharakteryzowałyby główne nurty polskiej myśli mesjanistycznej, tzn. „mesjanizm filozoficzny”, „mesjanizm perfekcjonizmu moralnego” i „mesjanizm poetycki” (Pigoń 2009, 538-539). Podsumowaniem pracy w grupach byłaby wspólna notatka zawierająca ogólne informacje o genezie i charakterystyce ogólnej mesjanizmu, jak i cechy każdego nurtu.

Ponadto można uczniom zaproponować artykuł Bogusława Doparta *Polska – Chrystus narodów?*, w którym badacz analizuje i interpretuje przede wszystkim *Widzenie Księdza Piotra*, jednak robi to w nawiązaniu do innych, ważnych, części dramatu Mickiewicza (Dopart 1999, 83). Lektura tekstu Doparta mogłaby być również podsumowaniem pracy z trzecią częścią *Dziadów*. Uruchomienie tego typu kontekstu wymaga jednak od polonisty poświęcenia większej liczby godzin lekcyjnych, ponieważ język artykułu naukowego dla licealistów może być trudny.

Wnioski uogólniające

Podsumowaniem pracy ze sceną V *Dziadów* części III Adama Mickiewicza może być zwrócenie uwagi na następujące kwestie literacko-językowe:

- związek z mesjanizmem – Polska cierpi jak Chrystus; cierpienie kraju wiąże się z odkupieniem win narodowych, więc historia wpisuje się w boski plan zbawienia świata;
- styl biblijny użyty w *Widzeniu Księdza Piotra* podnosi wagę przekazu – to już nie jest zwykła opowieść o dziejach Polski, ale coś więcej – losy narodu są święte, mają wymiar moralny i metafizyczny;
- wizja zbawienia – czterdzieści i cztery może zmienić i zbawić Polskę.

Komentarz metodyczny do lekcji

Dzięki zaprezentowanemu w ten sposób materiałowi językowo-literackiemu uczeń może, na podstawie jednego utworu literackiego, rozwinąć swoje kompetencje literackie, jak również te językowe. Nawiązania Mickiewicza do *Biblii* polegają na wykorzystaniu stylizacji biblijnej do opisu *Widzenia*, ale również na przywołaniu wydarzeń opisanych z *Biblii*. Zaprezentowane przeze mnie kluczowe momenty lekcji (wprowadzenie, analiza nawiązań literackich w *Widzeniu* Księdza Piotra, analiza językowa, wprowadzenie kontekstów, wnioski) składają się na uporządkowaną strukturę – jedna uczniowska czynność wynika z innej, wcześniejszej. Porządek analiz można jednak odwrócić. Najpierw można skupić się na analizie językowej, a dopiero później na analizie nawiązań literackich, gdyż można patrzeć na literaturę poprzez język albo poprzez literaturę dochodzić do języka (Kowalkowa 2007). Dostosowanie porządku lekcji w dużej mierze będzie zależało od nauczyciela oraz znajomości zespołu uczniowskiego.

Dowolnie można również operować kontekstami. Zaproponowane przeze mnie przykłady są jedynie możliwościami pogłębienia interpretacji *Widzenia* Księdza Piotra, jak i całego dramatu Mickiewicza. Można również skupić się na innych scenach III części *Dziadów*, np. porównać *Widzenie* Ewy z *Widzeniem* Księdza Piotra lub też skupić się na języku Konrada w *Wielkiej Improwizacji* i zestawić go właśnie z językiem, którego używa Ksiądz Piotr.

Bibliografia:

- Dz. U. 1999 nr 14 poz. 129, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego.
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990140129>
[dostęp: 22.02.2026]
- Dz. U. 2009 nr 4 poz. 17, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20090040017>
[dostęp: 22.02.2026]
- Dz. U. 2012 poz. 977, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120000977>
[dostęp: 22.02.2026]
- Dz. U. 2018 poz. 467, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia,
<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180000467>
[dostęp: 22.02.2026]
- Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 30 sierpnia 2024 r. w sprawie listy jawnych zadań w części ustnej egzaminu maturalnego

- z języka polskiego w latach 2026-2028, <https://bip.cke.gov.pl/artykul/285/1899/komunikaty-w-sprawie-listy-jawnych-zadan-w-czesci-ustnej-egzaminu-maturalnego-w-2026-r> [dostęp: 22.02.2026]
- Dz. U. 2024 poz. 1019, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240001019> [dostęp: 22.02.2026]
- Biblia Tysiąclecia Online*, 2003, <https://biblia.deon.pl/> [dostęp: 04.03.2026]
- Bobiński Witold, 2004, *Konteksty kulturowe w edukacji polonistycznej* [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty* (red.) Janus-Sitarz A., Kraków, s. 217-237.
- Borowczyk Jerzy, 2003, *Rekonstrukcja procesu filomatów i filaretów 1823-1824*, Poznań.
- Chrzastowska Bożena, 1999, *Konteksty aksjologiczne*, „Polonistyka”, nr 5, s. 272-279.
- Dopart Bogusław, 1999, *Polska – Chrystusem narodów*, [w:] *Dziady Adama Mickiewicza. Poemat, adaptacje, tradycje*, (red.) tenże, Kraków, s. 70-92.
- Koc Krzysztof, 2011, *Literatura i konteksty* [w:] *Innowacje i metody. T. I. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, (red.) Kwiatkowska-Ratajczak M., Poznań, s. 309-327.
- Korwin-Piotrowska Dorota, 2011, *Poetyka. Przewodnik po świecie tekstów*, Kraków.
- Kostkiewiczowa Teresa, 1988, *Stylizacja* [w:] *Słownik terminów literackich*, (red.) Sławiński J., Wrocław, s. 495-496.
- Kowalikowa Jadwiga, 2007, *Od języka do literatury – od literatury do języka* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, (red.) Janus-Sitarz A., Kraków, s. 129-159.
- Kowalikowa Jadwiga, Pachowicz Małgorzata, Choińska Krystyna, 2022, *Od języka do literatury i od literatury do języka. O niektórych możliwościach integrowania kształcenia literackiego z językowym w edukacji polonistycznej*, „Dydaktyka Polonistyczna” nr 8 (17), s. 47-57.
- Kurczab Henryk, 1981, *Literaturoznawcze i językoznawcze podstawy integracji kształcenia polonistycznego*, „Dydaktyka Literatury”, t. 4, s. 147-159.
- Kurczab Henryk, 1982, *Z badań nad nauczaniem integrującym języka polskiego (Problemy teorii i praktyki)*, „Polonistyka”, nr 1, s. 21-33.
- Kwiatkowska-Ratajczak Maria, Wysłouch Seweryna (red.), 1998, *Konteksty polonistycznej edukacji*, Poznań.
- Pigoń Stanisław, 2009, *Mesjanizm*, [w:] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, (red.) Bachórz J., Kowalczykowa A., Wrocław, s. 536-540.

O autorze:

Patryk Bińkowski – student studiów II stopnia na kierunku filologia polska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Jego zainteresowaniami badawczymi są twórczość Adama Mickiewicza, w szczególności *Dziady*, jak również odczytywanie, analizowanie i interpretowanie zmian w XIX-wiecznych rękopisach.

Załącznik nr 1.

Uzupełnij tabelę. Do podanych fragmentów biblijnych dopisz odpowiednie cytaty z *Widzenia* Księdza Piotra oraz wyjaśnij ich znaczenie symboliczne.

Fragment z <i>Biblii</i>	Fragment <i>Widzenia</i> Księdza Piotra	Znaczenie symboliczne
<p>Księga Rodzaju 18, 26-28:</p> <p>26 Pan odpowiedział: «Jeżeli znajdę w Sodomie pięćdziesięciu sprawiedliwych, przebaczę całemu miastu przez wzgląd na nich». 27 Rzekł znowu Abraham: «Pozwól, o Panie, że jeszcze ośmielę się mówić do Ciebie, choć jestem pyłem i prochem. 28 Gdyby wśród tych pięćdziesięciu sprawiedliwych zabrakło pięciu, czy z braku tych pięciu zniszczysz całe miasto?» Pan rzekł: «Nie zniszczę, jeśli znajdę tam czterdziestu pięciu».</p>		
<p>Ewangelia wg św. Mateusza 2, 16:</p> <p>16 Wtedy Herod widząc, że go Mędrcy zawiedli, wpadł w straszny gniew. Posłał [oprawców] do Betlejem i całej okolicy i kazał pozabijać wszystkich chłopców w wieku do lat dwóch, stosownie do czasu, o którym się dowiedział od Mędrców.</p>		
<p>Ewangelia wg św. Mateusza 27, 24-26:</p> <p>24 Piłat widząc, że nic nie osiąga, a wzburzenie raczej wzrasta, wziął wodę i umył ręce wobec tłumu, mówiąc: «Nie jestem winny krwi tego Sprawiedliwego. To wasza rzecz». 25 A cały lud zawołał: «Krew Jego na nas i na dzieci nasze». 26 Wówczas uwolnił im Barabasa, a Jezusa kazał ubiczować i wydał na ukrzyżowanie.</p>		

<p>Ewangelia wg św. Jana 19, 13-16:</p> <p>13 Gdy więc Piłat usłyszał te słowa, wyprowadził Jezusa na zewnątrz i zasiadł na trybunale, na miejscu zwanym Lithostrotos, po hebrajsku Gabbata. 14 Był to dzień Przygotowania Paschy, około godziny szóstej. I rzekł do Żydów: «Oto król wasz!» 15 A oni krzyčili: «Precz! Precz! Ukrzyżuj Go!» Piłat rzekł do nich: «Czyż króla waszego mam ukrzyżować?» Odpowiedzieli arcykapłani: «Poza Cezarem nie mamy króla». 16 Wtedy więc wydał Go im, aby Go ukrzyżowano.</p>		
<p>Ewangelia wg św. Jana 19, 33-34:</p> <p>33 Lecz gdy podeszli do Jezusa i zobaczyli, że już umarł, nie łamali Mu goleni, 34 tylko jeden z żołnierzy włócznią przebił Mu bok i natychmiast wypłynęła krew i woda.</p>		
<p>Ewangelia wg św. Mateusza 27, 46:</p> <p>46 Około godziny dziewiątej Jezus zawołał donośnym głosem: «Eli, Eli, lema sabachthani?», to znaczy Boże mój, Boże mój, czemuś Mnie opuścił?</p>		
<p>Ewangelia wg św. Marka 27, 19:</p> <p>19 Po rozmowie z nimi Pan Jezus został wzięty do nieba i zasiadł po prawicy Boga.</p>		