UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE

Projekt „Nauczyciel na miarę XXI wieku”
Biuro Projektu, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, pok. 1002, 20-031 Lublin
Biuro ds. Kształcenia Ustawicznego
telefon: +48 81 537 54 92

NAUCZYCIEL NA MIARĘ XXI WIEKU

NIEZBĘDNIK
dla Studenta / Studentki
na PRAKTYCE (i nie tylko)

CZĘŚĆ PRZEDMIOTOWO-METODYCZNA

OPRACOWAŁ ZESPÓŁ
BARBARA MYRDZIK
MAŁGORZATA KARWATOWSKA
LESZEK TYMIAKIN
MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA
IWONA MORAWSKA
BEATA JAROSZ

WYDANIE II, POPRAWIONE I ROZSZERZONE

Pierwsza wersja „Niezbędnika” została opracowana przez B. Myrdzik, M. Karwatowską, L. Tymiakina w ramach Projektu: „www.praktyki.wh.umcs” - Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS współfinansowane były ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Priorytet III, Poddziałanie 3.3.2 „Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli”.

Drugą wersję „Niezbędnika” opracował zespół w składzie M. Karwatowska, L. Tymiakin, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, B. Jarosz. Zmodyfikowano regulamin praktyk i inne zapisy, dostosowując je do aktualnej podstawy prawnej, ROZPORZĄDZENIE MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO) z dnia ……. 2019 r.w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela……, dołączono omówienia nowych zagadnień, uaktualniono wykaz literatury.

LUBLIN 2019

Fundusze Europejskie Wiedza Edukacja Rozwój
Rzeczpospolita Polska
Narodowe Centrum Badań i Rozwoju
Unia Europejska Europejski Fundusz Społeczny

SPIS TREŚCI

INFORMACJE OGÓLNE

Nowy program praktyk przedmiotowo-metodycznych z dydaktyki języka polskiego (w szkole podstawowej – 120 h / w gimnazjum – 60 h/ w szkole ponadgimnazjalnej – 60 h).....

ZAGADNIENIA TEORETYCZNE

Zasady przygotowania się do lekcji.....
Modele konspektów lekcji.....
Klasyczne metody i techniki kształcenia. Przykład zastosowania .....
Nowoczesne formy kształcenia .....
Pytania i ćwiczenia dydaktyczne – struktura i funkcje.....
Rodzaje i funkcje środków dydaktycznych .....
Notowanie i notatki.....
Ocenianie .....
Najczęstsze błędy popełniane w praktyce edukacyjnej .....

MATERIAŁY POMOCNICZE

Słownik ważniejszych pojęć.....

WZORY DOKUMENTÓW

Szablony dokumentowania praktyki (arkusze obserwacji lekcji, karty oceny itd.) ....

POGŁĘBIONE REFLEKSJE PRAKTYKÓW

Powoływanie się na autorytet jako sposób wzmacniania oceny (na przykładzie wypowiedzi uczniowskich) .....
E-learning a *blended learning* w edukacji polonistycznej. Korzyści i zagrożenia ....
O jakości przewodników metodycznych do nauczania języka polskiego (metodycznie i krytycznie) .....
Nowe życie „starych" lektur. Kilka pomysłów na włączanie literatury dawnej do praktyki edukacyjnej……..
Niepokorni , zagubieni, samotni… Filmowe biografie Ryszarda Riedla i Magika (Piotra Łuszcza) we współczesnej szkole……..
Protest songi w tradycji kulturowej i przestrzeni edukacyjnej……

PRZYDATNA BIBLIOGRAFIA METODYCZNA

INFORMACJE WSTĘPNE

Realizacja bloku zajęć pedagogicznych i dydaktycznych - w tym p r a k t y k c i ą g ł y c h - włączonych w program studiów na kierunkach ze specjalnością nauczycielską odbywa się na WH UMCS w następującej kolejności i wymiarze godzin:

- II rok filologii polskiej, studia pierwszego stopnia: 30 h – ciągła praktyka ogólnopedagogiczna w szkołach podstawowych (klasy 4-6) oraz ciągła praktyka przedmiotowo-metodyczna z dydaktyki języka polskiego w szkołach podstawowych (klasy 4-6); I etap: 60 h - realizacja w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs; II etap: 60 h – realizacja praktyk poza projektem.

- I rok filologii polskiej, studia drugiego stopnia: 30 h - ciągła praktyka ogólnopedagogiczna w szkołach ponadpodstawowych (NOWY TYP PRAKTYKI – realizacja poza projektem www.praktyki.wh.umcs).

- I i II rok filologii polskiej studia drugiego stopnia:
  60 h - praktyka przedmiotowo-metodyczna w gimnazjach - realizacja w ramach projektu www.praktyki.wh.umcs
  60 h - praktyka przedmiotowo-metodyczna w szkołach ponadgimnazjalnych - realizacja poza projektem www.praktyki.wh.umcs

NOWY PROGRAM PRAKTYK PRZEDMIOTOWO-METODYCZNYCH Z DYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO[1] NA III ETAPIE EDUKACJI

Dokument opracowany w wyniku konsultacji z nauczycielami/-kami z udziałem ekspertów „www.praktyki.wh.umcs" – Przygotowanie i realizacja nowego programu praktyk pedagogicznych na Wydziale Humanistycznym UMCS

WPROWADZENIE

Praktyki przedmiotowo-metodyczne (śródroczne i ciągłe) są integralną częścią procesu kształcenia studentów i studentek (ST)* zainteresowanych zdobyciem kwalifikacji zawodowych niezbędnych do samodzielnej pracy w szkole jako nauczyciele/-ki (NA) języka polskiego. Stanowią one praktyczną realizację treści, odbywających się równolegle z kształceniem teoretycznym zgodnym z kierunkiem studiów.

Dzięki praktyce wiedza merytoryczna nabywana w toku studiów polonistycznych (gł. językoznawcza, kulturowa, literaturoznawcza, pedagogiczna i dydaktyczna) powinna znajdować zastosowanie w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, potwierdzających jej niezbędność i

[1] Wersja dostosowana do zapisów Rozporządzenia MNiSW i MEN w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, z dn.17 stycznia 2012 r., stosownie do upoważnienia zawartego w art. 9c ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U nr 164, poz. 1365, z późn. zm.). ROZPORZĄDZENIE MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO) z dnia ……. 2019 r.w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela……

funkcjonalność w procesie planowania, realizacji i wartościowania zadań dydaktyczno-wychowawczych przez ST na praktyce.

Założenia programu nawiązują do znanych i cenionych obecnie koncepcji kształcenia NA ukierunkowanych na podnoszenie jakości, efektywności oraz innowacyjności edukacji pedagogicznej. Są wśród nich m.in. koncepcja kształcenia przez praktykę, koncepcja refleksyjnej praktyki oraz – inspirowana założeniami antropocentryzmu dydaktycznego – koncepcja przygotowania ST polonistyki do pracy w szkole jako NA języka polskiego. Oprócz tego niniejszy program pedagogicznych praktyk przedmiotowych uwzględnia wytyczne zawarte w aktualnych standardach kształcenia NA w Polsce i krajach Unii Europejskiej.

Program zawiera informacje dotyczące celów, treści i zadań praktyki, form i metod realizacji tych zadań przez ST oraz wskazówki związane z organizacją, monitorowaniem, dokumentowaniem, oceną i warunkami zaliczenia kolejnych etapów praktyki przedmiotowo-metodycznej. Obudowę programu stanowią materiały pomocnicze:

- „NIEZBĘDNIK DLA STUDENTA/STUDENTKI NA PRAKTYCE”

- internetowa platforma edukacyjna: zawierająca materiały dydaktyczne,szkoleniowe oraz inne opracowania i informacjezwiązane z programem praktyk.

* Stosowane w tekście oznaczenia:
ST – student/-ka; studenci/-ki
NA – nauczyciel/-ka; nauczyciele/-ki
OP – opiekun/-ka; opiekunowie/-ki

CELE I ZADANIA PRAKTYKI

Głównym celempraktyki przedmiotowo-metodycznej (śródrocznej i ciągłej) jest umożliwienie ST zdobycia kwalifikacji niezbędnych do wykonywania zawodu NA języka polskiego.

Cele szczegółowe:

- kształcenie umiejętności praktycznego zastosowania - w konkretnych sytuacjach i kontekstach edukacyjnych - posiadanej wiedzy teoretycznej (zgodnie z kierunkiem studiów), metodyki kształcenia polonistycznego oraz pedagogiki;
- zaznajomienie się ST z warsztatem pracy nauczyciela języka polskiego;
- kształcenie umiejętności dydaktycznych, wychowawczych, prakseologicznych, komunikacyjnych i ewaluacyjnych związanych z pracą w szkole;
- rozwijanie refleksyjnej postawy i odpowiedzialności wobec realizowanych w szkolezadań dydaktyczno-wychowawczych oraz ich rezultatów;
- przygotowanie ST do integrowania różnych doświadczeń pedagogicznych, obejmujących zarówno przedmiot nauczania, jak i cały proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole (w tym np. współpraca z rodzicami; opieka nad kołem zainteresowań, czy przygotowanie uczniów do konkursów, olimpiad przedmiotowych itp.);
- motywowanie ST do unowocześniania procesu edukacji, m.in. dzięki stosowaniu w praktyce dydaktyczno-wychowawczej i w zawodowym samokształceniu technologii IT/ITC oraz innych rozwiązań metodycznych;
- zachęcanie ST do samooceny realizowanych zadań dydaktyczno-wychowawczych, łącznie z oceną własnych predyspozycji do pracy pedagogicznej;

- motywowanie ST do wykazywania inicjatywy szukania i stosowania nowoczesnych rozwiązań wychowawczo-dydaktycznych w połączeniu z krytyczną analizą osiąganych wyników, oceną skuteczności i ewaluacją podejmowanych działań;
- pogłębianie znajomości założeń i treści programów i podręczników nauczania języka polskiego oraz innych materiałów (publikacji, poradników, stron internetowych) wspierających proces edukacji przedmiotowej;
- zdobywanie przez praktykantów/-ki umiejętności i nawyków współdziałania w zespole nauczycieli w realizacji wspólnych działań pedagogicznych;
- uwrażliwianie na przestrzeganie w procesie edukacji ogólnych zasad kształcenia - w tym - zasady równości płci;
- poznawanie przez ST struktury organizacyjnej szkoły oraz jej istotnych funkcji.

ORGANIZACJA PRAKTYKI PRZEDMIOTOWO-METODYCZNEJ

Praktyka przedmiotowo-metodyczna obejmuje:

1/ **praktykę śródroczną**, która jest realizowana - jako odbywane w szkołach przez grupy ST (pod kierunkiem OP z uczelni) obserwacje uczestniczące pokazowych lekcji języka polskiego:

- szkoła ponadpodstawowa –30 **h**

2/ **praktykę ciągłą**, którą ST realizują indywidualnie zgodnie z regulaminem i programem praktyk.

Praktyki przedmiotowo-metodyczne (śródroczne i ciągłe) odbywają się po zrealizowanej wcześniej praktykach ogólnopedagogicznych. Wyboru szkół do przeprowadzenia praktyki dokonują organizatorzy praktyk (Biuro projektu; OP z Uczelni) w porozumieniu ze ST i po uprzednim uzyskaniu zgody dyrektorów szkół (będących partnerami projektu).

SZABLON HARMONOGRAMU PRAKTYK PRZEDMIOTOWO-METODYCZNYCH[2]

– SZKOŁA PONADPODSTAWOWA –

Działania podejmowane przez studenta w czasie trwania praktyki	I Tydzień	II Tydzień	III Tydzień	Łącznie
Lekcje własne	**2**	**7**	**7**	**16**
Lekcje obserwowane	**8**	**6**	**6**	**20**
Inne (zapoznanie się: z warsztatem pracy nauczyciela, agendami szkolnymi, środkami dydaktycznymi; uczestnictwo w zajęciach dodatkowych; dyżury; sprawdzanie prac klasowych i opracowanie wyników, konsultacje ze szkolnym opiekunem praktyk, przygotowanie się do samodzielnie prowadzonych lekcji – tworzenie konspektów, dokumentowanie przebiegu praktyki, studiowanie literatury przedmiotowo-metodycznej itp.)	**10**	**7**	**7**	**24**
Łącznie	**20**	**20**	**20**	**60**

Zasady udziału ST w praktyce przedmiotowo-metodycznej:

1. ST - przed rozpoczęciem praktyki przedmiotowo-metodycznej zostaną zapoznani z regulaminem i programem praktyk oraz otrzymają - z Biura projektu - skierowanie na praktykę.
2. ST wspólnie z nauczycielem - opiekunem praktyki w szkole uzgadnia ramowy plan praktyki - co najmniej na tydzień przed jej rozpoczęciem.
2. ST przebywa w szkole w czasie dni pracy placówki i zgodnie z obowiązującym 5-dniowym tygodniem pracy.
3. Nie przewiduje się możliwości zwolnienia ST z jakichkolwiek dni praktyki (jest to możliwie tylko w sytuacjach losowych - usprawiedliwionych).
4. W czasie praktyki ST systematycznie dokumentuje realizowane zadania dydaktyczno-wychowawcze oraz inne formy zdobywania kompetencji pedagogicznych (uzgodnione z opiekunem). Korzysta w tym celu z materiałów znajdujących się w „NIEZBĘDNIKU dla STUDENTA/STUDENTKI na praktyce".
5. ST jest zobowiązany/-a do kompletowania/archiwizowania wszystkich materiałów i dokumentów, związanych z kolejnymi etapami praktyki przedmiotowo-metodycznej. Zalecaną formą jest - portfolio.
7. Szkolny/-a OP wspiera ST w przygotowaniu lekcji, hospituje zajęcia ST, omawia je, ocenia, potwierdza własnym podpisem ich realizację (gł. w dzienniczku, konspektach lekcji, materiałach pomocniczych tworzonych przez ST itd.), następnie uwagi wraz z oceną wpisuje do arkusza obserwacji

[2] Przedstawiany harmonogram działań dydaktyczno-wychowawczych realizowanych w ramach praktyki należy dostosować do rzeczywistych możliwości, jakie stwarza dana szkoła, przy czym konieczne jest uwzględnienie wszystkich zakładanych form aktywności studenta/-ki w wymiarze czasu zbliżonym do zakładanego.

8. Po odbyciu przez ST praktyki nauczyciel/-ka - szkolny/-a OP wystawia ocenę wg kryteriów znajdujących się w KARCIE OCENY. Potwierdzeniem zrealizowania praktyki przez ST jest pieczęć i podpis Dyrekcji Szkoły (w dzienniczku praktyk)
9. Po zakończeniu praktyki ST w wyznaczonym przez uczelnię terminie przedstawia uczelnianemu/-ej OP następującą dokumentację (w formie portfolio):

a/ uzupełniony dziennik praktyki

b/ kartę oceny odbytej praktyki wystawioną przez NA - szkolnego/-ą OP , zaopatrzoną pieczęcią i podpisem Dyrekcji Szkoły;

c/ **4** konspekty samodzielnie przeprowadzonych zajęć edukacyjnych (potwierdzone podpisem opiekuna/-ki praktyki) – dwa z kształcenia kulturowo-literackiego, dwa z kształcenia językowo-komunikacyjnego;

d/ inne materiały, które ST stosował/-a podczas praktyki (znajdujące się w „NIEZBĘDNIKU dla STUDENTA/STUDENTKI na praktyce" karty obserwacji lekcji prowadzonych przez szkolnego OP praktyk; autorskie pomoce dydaktyczne (np. w formie kart pracy ucznia na lekcji], karta samooceny itp.)

10. Zaliczenie każdego kolejnego etapu praktyki odbywa się w toku rozmowy akademickiego OP ze ST. Podstawę zaliczenia stanowią przedłożone przez ST dokumenty (wymienione w pkt. 12).

ZADANIA DYDAKTYCZNE DLA STUDENTÓW/ - EK

1**.** ST zobowiązany/-na jest nawiązać kontakt ze szkołą i OP co najmniej na tydzień przed jej rozpoczęciem. Ma to na celu:
- przekazanie OP przeznaczonych dla niego materiałów (w tym programu praktyki);
- wstępne uzgodnienia z OP harmonogramu praktyki;
- rzetelne przygotowanie się ST do podjęcia działań dydaktyczno-wychowawczych zgodnie z realizowanymi w szkole programami edukacji przedmiotowej.

2. Podczas trwania praktyki ST powinien/-na:
- zapoznać sięz dokumentacją pracy NA języka polskiego i jego warsztatem pracy [m.in. dziennikiem lekcyjnym, programem i rocznym planem jego realizacji, podręcznikami oraz innymi materiałami przedmiotowymi, zasobami szkoły: pracownią przedmiotową, biblioteką szkolną, biblioteką nauczyciela - polonisty itd.];
- hospitować lekcje prowadzone przez szkolnego/-ą OP lub innych nauczycieli/-ki:
  - w każdym tygodniu w liczbie godzin wg harmonogramu lekcje języka polskiego oraz zajęcia pozalekcyjnych prowadzonych przez polonistów (również inne formy aktywności związane z celami praktyki);
    - spostrzeżenia i uwagi obserwacyjne powinny być rejestrowane w KARCIE OBSERWACJI LEKCJI (szablon znajduje się w „NIEZBĘDNIKU dla STUDENTA/STUDENTKI na praktyce");
  - przygotować konspekty lekcji i uzyskać ich wcześniejszą aprobatę od szkolnego/-ej OP;
  - przygotować niezbędne środki dydaktyczne do prowadzenia lekcji;
  - w planowaniu i prowadzeniu lekcji wykorzystywać technologię IT/ITC – zgodnie z możliwościami placówki i celami konkretnej jednostki dydaktycznej;

- w drugim tygodniu praktyki - przeprowadzić samodzielnie lekcje według zatwierdzonego przez opiekuna praktyki konspektu;
- zapoznać się z formami kontroli i oceny wyników nauczania;
- sprawdzić i ocenić różne formy aktywności ucznia/-cy (np. wypracowania, zeszyty przedmiotowe, testy, dyktanda, udział w lekcji itp.) w wybranej przez nauczyciela klasie oraz przygotować ćwiczenia korekcyjne związane z ocenianymi pracami pisemnymi;
- formułować komentarze / wnioski edukacyjne na temat praktykowanych sytuacji edukacyjnych (np. w formie rozmów z OP, pisemnych notatek w konspektach lekcji, w karcie samooceny itp.)
- uczestniczyć w trakcie całej praktyki:

- w wybranych zajęciach pozalekcyjnych
- w imprezach i uroczystościach organizowanych w szkole
- we wszystkich dostępnych formach pracy pedagogicznej realizowanych w szkole przez OP oraz innych nauczycieli/-ki;
- w zebraniach zespołu samokształceniowego nauczycieli/-ki przedmiotów humanistycznych itp.

3. Dokumentować przebieg praktyki (tj. wypełniać arkusze obserwacji lekcji, tworzyć konspekty lekcji, studiować przedmiotową literaturę metodyczną, rejestrować inne formy aktywności w dzienniku praktyk itd.)
4. Pogłębić znajomość programów i podręczników do nauczania języka polskiego/wiedzy o kulturze oraz innych materiałów związanych z kształceniem polonistycznym.

Prośby kierowane do DYREKCJI SZKOŁY oraz OPIEKUNÓW/-EK PRAKTYK

Organizatorzy praktyki zwracają się z prośbą o udzielenie ST przyjmowanym na praktykę na podstawie skierowania - wielostronnej pomocy w postaci:

1. Wyznaczenia stałych OP (nauczyciel/-ka mianowany/-a lub dyplomowany/-a, wyróżniający/-a się wysokim poziomem kompetencji zawodowych - pasja i talent pedagogiczny, chętny/-a do dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami itd.). Na wypadek nieobecności opiekuna/-i praktyki w szkole z powodu choroby / innej losowej przyczyny Dyrekcja szkoły (lub inne wyznaczone przez nią osoby) są proszone o przejęcie jego zobowiązań wobec praktykanta/-ki.
2. Wspólnego opracowania ze ST szczegółowego planu praktyki, tj. harmonogramu uwzględniającego zajęcia dzienne i tygodniowe.
3. Wprowadzenia ST w całokształt zadań realizowanych w procesie lekcyjnym, ewentualnie pozalekcyjnym i zajęciach pozaszkolnych, w tym zadań nauczania języka polskiego.
4. Udzielanie studentom pomocy merytorycznej i metodycznej.
5. Umożliwienie studentom poznania podstawowej dokumentacji pracy nauczyciela/-ki języka polskiego (np. analiza dzienników lekcyjnych);
6. Opiniowanie w zwięzłej formie poziomu przygotowania i prowadzenia poszczególnych zajęć przez ST (zaopatrywanie podpisem konspektów ST i dzienników praktyk; wypełnianie kart hospitacji lekcji prowadzonych przez praktykantów/-ki).
7. Ocenienie udziału ST w ciągłej praktyce przedmiotowo-metodycznej z uwzględnieniem kryteriów znajdujących się w „Karcie oceny praktyki".
8. Kierowanie do Uczelni w miarę potrzeby i życzenia spostrzeżeń oraz postulatów związanych z praktykami przedmiotowo-metodycznymi za pośrednictwem platformy edukacyjnej.
9. Przestrzeganie regulaminu i programu praktyki.

ZAKŁADANE REZULTATY PRAKTYKI PRZEDMIOTOWO-METODYCZNEJ Z DYDAKTYKI JĘZYKA POLSKIEGO

Po zrealizowaniu całego programu praktyki przedmiotowo-metodycznej ST:

- zna założenia podstawy kształcenia ogólnego w zakresie języka polskiego i w szkole ponadpodstawowej;
- zna cele, treści, konteksty, sposoby organizowania procesu edukacji polonistycznej i kulturowej w szkole średniej;
- zna kryteria wyboru i oceny programów kształcenia oraz podręczników przedmiotowych (pakietów edukacyjnych);
- zna rodzaje i zasady planowania dydaktycznego;
- potrafi diagnozować sytuacje edukacyjne i formułować na ich podstawie wnioski dydaktyczno-wychowawcze;
- zna metody i techniki kształcenia polonistycznego oraz nowoczesnej edukacji kulturowej i przykłady ich zastosowania na II, III, IV etapie edukacji polonistycznej/kulturowej;
- dostosowuje warsztat pracy polonisty do potrzeb, zainteresowań i doświadczeń społeczno-kulturowych uczniów – odpowiednio do etapu kształcenia;
- potrafi tworzyć projekty metodyczne lekcji języka polskiego w szkole ponadpodstawowej;
- potrafi świadomie wybrać metodę pracy właściwą do zakładanych celów i typu lekcji; zna sposoby organizowania sytuacji lekcyjnych związanych z omawianiem różnych tekstów kultury w szkole;
- analizuje, wartościuje i samodzielnie buduje scenariusze lekcji problemowych, „kreatorskich", ćwiczeniowych; potrafi zaprojektować grupową pracę uczniów na lekcji języka polskiego (z zastosowaniem kart pracy i samooceny ucznia);
- zna i stosuje zasady sprawdzania i oceniania osiągnięć przedmiotowych ucznia z języka polskiego jako przedmiotu nauczania w szkole ponadpodstawowej;
- dostrzega ścisły związek między teorią i praktyką dydaktyczną;
- ma świadomość znaczącej roli języka polskiego jako przedmiotu nauczania w polskim systemie oświatowym;
- docenia rolę samokontroli, autorefleksji w działaniach i nad działaniami edukacyjnymi;
- analizuje własne dokonania pedagogiczne (rozpoznaje sukcesy i uchybienia), formułuje wnioski na ten temat;
- potrafi dokonać ewaluacji własnej pracy;
- przestrzega zasad odpowiedzialnego (psychopedagogicznego, merytorycznego i metodycznego) przygotowania się do realizacji zadań edukacyjnych.

PRAKTYKA ŚRÓDROCZNA PRZEDMIOTOWO-METODYCZNA

Realizacja praktyk śródrocznych jest integralną częścią procesu kształcenia studentów zainteresowanych pracą polonisty w szkole średniej. Zakładane efekty:

EFEKTY DLA STUDIÓW II STOPNIA
Student potrafi wskazać główne cele, zadania, aspekty i uwarunkowania kształcenia ogólnego oraz dydaktyki języka polskiego w szkole ponadpodstawowej.
Student potrafi dokonać obserwacji, analizy, interpretacji, oceny, dokumentowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych na III etapie kształcenia polonistycznego, wykorzystując w tym celu wiedzę teoretyczną z zakresu wykształcenia kierunkowego i specjalistycznego (w tym dydaktyki ogólnej, dydaktyki języka polskiego, psychologii i pedagogiki).
Student potrafi projektować, realizować i ewaluować lekcje języka polskiego (oraz inne dodatkowe zajęcia kulturowe) w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych zgodnie z zasadami planowania dydaktycznego, z uwzględnieniem ogólnych zasad kształcenia, procedur i dobrych praktyk.
Student dokonuje samooceny własnych kompetencji i rozumie potrzebę ciągłego dokształcania zawodowego zgodnie ze studiowaną specjalnością.
Student posiada umiejętność pracy z grupą (zespołem wychowawczym, klasowym).
Student ma świadomość konieczności przestrzegania zasad etyki zawodowej.

Materiały (w tym szablony) związane z realizacją praktyk śródrocznych

- hospitacje, w tym hospitacja diagnozująca,
- pomiar różnicujący,
- pomiar sprawdzający.

HOSPITACJA LEKCJI

Bezpośrednia obserwacja zajęć, bez ingerencji w zaplanowany temat i tok zajęć hospitacyjnych.

Zachowanie taktu, poszanowania godności nauczyciela.

Odnotowanie faktu hospitacji w dzienniku lekcji/zajęć.

CELE I ZADANIA HOSPITACJI

Uzyskanie informacji do diagnozy lub oceny efektów pracy nauczyciela w zakresie wybranych elementów procesu dydaktycznego, wychowawczego lub opiekuńczego oraz wykonywania innych zadań określonych w statucie szkoły.

PRZYGOTOWANIE I PRZEPROWADZENIE HOSPITACJI

- Uzgodnienie z nauczycielem terminu hospitacji i określenie jej charakteru.

- Rozmowa przedhospitacyjna.
- Hospitacja właściwa.
- Przygotowanie arkusza hospitacji.
- Rozmowa pohospitacyjna.
- Rozmowa przedhospitacyjna odbywa się zwykle na 1–3 dni przed hospitacją i uwzględnianastępujące zagadnienia:
    1) ogólną charakterystykę klasy, podejście do nauki, problemy dydaktyczno-wychowawcze;
    2) obudowę dydaktyczną do przedmiotu: czy nauczyciel posiada przedmiotowy system oceniania, czy i jak przekazał uczniom i rodzicom wymagania edukacyjne;
    3) stosowany program nauczania i plan wynikowy;
    4) planowany temat obserwowanej lekcji;
    5) cele lekcji: ogólne i operacyjne;
    6) planowane formy przeprowadzenia lekcji.

Hospitujący zapoznaje się z:

- programem nauczania danego przedmiotu i jego zgodności z podstawą programową;
- planem nauczania (wychowania, opieki);
- wynikami pracy nauczyciela wychowawcy (dzienniki lekcyjne, prace uczniów, ocenianie uczniów, inne);
- nauczyciel hospitowany po przeprowadzonej lekcji:
  - uzgadnia z hospitującym termin rozmowy pohospitacyjnej;
  - przygotowuje pełną dokumentację lekcji (konspekt);
- rozmowa pohospitacyjna odbywa się w terminie nie dłuższym niż 3 dni po hospitacji;
- ma charakter oceny lekcji (zajęć) przez hospitującego oraz wspólnej analizy przeprowadzonej z nauczycielem w zakresie:
    1) doboru tematu lekcji;
    2) organizacji lekcji;
    3) metod nauczania, wychowania, opieki i innych norm pedagogicznych;
    4) realizacji programu (nauczania, wychowania, opieki i profilaktyki);
    5) zastosowania środków dydaktycznych;
    6) aktywizacji intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej uczniów;
    7) oceniania uczniów;

8) prowadzenia przez uczniów i poprawiania przez nauczyciela zeszytów przedmiotowych, zadań pisemnych;
9) wystroju klasy, pracowni;
10) współpracy z rodzicami.

Nauczyciel hospitowany podczas rozmowy pohospitacyjnej dokonuje samooceny lekcji, tj.

1) ustosunkowuje się do wykonania ostatnich zaleceń;
2) analizuje przygotowanie się do lekcji (zajęć);
3) ustosunkowuje się do przebiegu i wyników lekcji;
4) ocenia stopień osiągnięcia celów i swoją rolę na lekcji;
5) analizuje dostrzeżone sukcesy, a także niedociągnięcia, błędy, trudności, niepowodzenia, określa ich przyczyny.

ARKUSZ HOSPITACYJNY

Przygotowania nauczyciela:

- imię i nazwisko nauczyciela;
- data hospitacji;
- klasa;
- przedmiot;
- planowany temat;
- realizowany dział programu.

Określenie założeń:

- Jakie postawy będą kształtowane lub pogłębiane w czasie lekcji?
- Jakie metody i formy organizacyjne pracy uczniów nauczyciel zamierza stosować, aby uzyskać założone osiągnięcia?
- Jak nauczyciel zamierza sprawdzać, czy uczniowie osiągnęli założone wyniki?
- Jakie środki dydaktyczne, urządzenia i materiały zamierza nauczyciel wykorzystać w czasie lekcji (zajęć)?
- Inne pomysły i zamierzenia nauczyciela
- Informacja nauczyciela na temat realizacji założeń z poprzedniej hospitacji.

HOSPITACJA DIAGNOZUJĄCA

Główny cel: badanie osiągnięć uczniów!

- Hospitującego nie interesuje zachowanie nauczyciela ani jego czynności, lecz zachowania i działania uczniów w czasie lekcji.
- Hospitujący nie zwraca uwagi na metody i formy pracy, lecz na osiągnięty przez uczniów poziom sprawności i umiejętności.

Ten typ hospitacji wymaga specjalnego przygotowania. Uczniowie mają się popisać tym, co już potrafią, a hospitujący mają stwierdzić czy ich rozwój przebiega właściwie.

HOSPITACJA DIAGNOZUJĄCA

Główny cel: badanie umiejętności uczniów!

- Funkcje diagnozujące nie wykluczają funkcji doradczo-doskonalących hospitacji.
- Hospitacja diagnozująca odchodzi od kontroli w kierunku wspomagania i monitorowania.
- Hospitacja diagnozująca to popis uczniowskich umiejętności.

Arkusz hospitacji diagnozującej znajduje się wśród wzorów dokumentów.

MOŻLIWE OBSZARY BADANIA WARSZTATU PRACY SZKOLNEGO POLONISTY W RAMACH PRAKTYKI ŚRÓDROCZNEJ

- Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) na lekcjach języka polskiego w szkole średniej (obserwacja uczestnicząca – ćwiczenia w diagnozowaniu).
- Metody, techniki i formy wspierania ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcjach języka polskiego w szkole średniej (obserwacja i analiza rozwiązań metodycznych z zakresu kształcenia literacko-kulturowego).
- Specyficzne zaburzenia językowe (SLI) i związane z nimi potrzeby edukacyjne ucznia szkoły średniej (obserwacja i analiza rozwiązań metodycznych z zakresu kształcenia językowego).
- Wspieranie rozwoju, zwiększanie szans edukacyjnych i aktywizowanie ucznia na lekcjach języka polskiego w szkole średniej (obserwacja, komentowanie i wartościowanie przykładowych rozwiązań metodycznych).
- Standardy postępowania dydaktycznego wobec ucznia o SPE na lekcjach języka polskiego w szkole średniej (wywiad z nauczycielem i uczniami, ankieta, dyskusja, protokołowanie, formułowanie wniosków, analiza dokumentacyjna itd.).

ZAGADNIENIA TEORETYCZNE

ZASADY PRZYGOTOWANIA SIĘ DO LEKCJI

CECHY LEKCJI

- Jest swoistym aktem nauczania i uczenia się, stanowiącym całość zamkniętą, dobrze zbudowaną, celową, uwieńczoną określonym i pożądanym wynikiem kształcąco-wychowawczym[1].
- Jest formą nauczania zbiorowego, zamkniętego w określonych granicach czasowych (zazwyczaj 40-45 minut, ale zdarzają się lekcje 60 lub 90 min.)[2].
- Jest sekwencją interakcyjną, w której uczniowie i nauczyciel związani są wzajemnym przekazywaniem i odbiorem informacji[3]; podstawą prawidłowego przebiegu interakcji jest właściwy układ ról uczniów i nauczyciela[4]; każde działanie, pytanie, wypowiedź powinny mieć swoje uzasadnienie w określonej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej danej lekcji.
- Każda lekcja powinna być konstrukcją nie tylko celową, zorganizowaną z myślą o osiąganiu zamierzonych efektów[5], ale także strukturą przejrzystą; dydaktycy wyróżniają najczęściej trzy części, stanowiące podstawę jej struktury: przygotowawczą, podstawową i końcową[6].
- O strukturze lekcji przesądzają każdorazowo następujące uwarunkowania: model (teoria) nauczania[7], osobowość nauczyciela, działania nauczyciela i uczniów, uwzględniające cele i treści lekcji, metody i formy pracy oraz planowane ich efekty.

[1] Z. Klemensiewicz, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Warszawa 1959, s. 30–31; J. Półturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa 1985.

[2] Np. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 2, Warszawa 1981, s. 157–158, także: Klemensiewicz, *op. cit*.

[3] Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 83.

[4] *Ibidem*, s. 84.

[5] *Ibidem*, s. 86.

[6] Zob. Z. Klemensiewicz, *op. cit.*; J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 109; a także: W. Okoń, *Proces nauczania*, Warszawa 1966; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 3, Warszawa 1976.

[7] Przez model nauczania Bruce Joyce rozumie ogólne podejście do nauczania, który znamionują: spójna podstawa teoretyczna, ukierunkowanie na to, czego uczniowie powinni się nauczyć oraz określenie sposobu i struktury nauczania. Por. B. Joyce, M. Weil, *Models teaching*, wyd. 3, Prentice–Hall 1986, za: R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1995, s. 503.

RODZAJE LEKCJI

1. Ze względu na sposób dochodzenia do wiedzy (czynności ucznia i nauczyciela):

- lekcja podająca;
- lekcja problemowa;
- lekcja ćwiczeniowa;
- lekcja eksponująca;
- lekcja mieszana.

2. Ze względu na funkcję w procesie dydaktycznym:

- poświęcone kontroli i ocenie wyników nauczania (klasyfikacja Czesława Kupisiewicza);
- zaznajamiające z nowym materiałem;
- powtórzeniowo-systematyzujące;
- lekcję obejmującą ćwiczenia (Wincenty Okoń).

JAK NAUCZYCIEL POWINIEN PRZYGOTOWYWAĆ SIĘ DO LEKCJI?

1. Przygotowanie przedmiotowe:

- przejrzenie podstawy programowej i programu nauczania, rozkładu materiału;
- odświeżenie wiedzy i zebranie dodatkowych informacji na określony temat (np. odświeżenie lektury tekstów, zebranie stosownej literatury);
- określenie zakresu materiału zaplanowanego na daną lekcję (co będzie poznawał uczeń?).

2. Przygotowanie metodyczne:

- wybór typu lekcji;
- sformułowanie celów nauczania (po co będzie poznawał?);
- dobranie metod nauczania i form pracy właściwych do realizowanego tematu (jak będzie poznawał?);
- sformułowanie tematu lekcji;
- dobór środków dydaktycznych (jak można ułatwić poznanie?).

3. Przygotowanie organizacyjne:

- przygotowanie, aranżacja przestrzeni, w której będą odbywać się zajęcia ;
- przygotowanie środków dydaktycznych i innych materiałów do lekcji;
- kontrola sprawności urządzeń technicznych;
- działania porządkowe i organizacyjne (podział klasy na zespoły);

- sprawdzenie materiałów i prac wykonanych na lekcję przez uczniów;
- zaplanowanie zadań, które uczniowie muszą wykonać przed lekcją (np. przeczytanie lektury czy opracowanie portfolio).

4. Przygotowanie konspektu.

Literatura podstawowa

- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretu. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Projektowanie lekcji*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 403–416.
- *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000.
- *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janusz-Sitarz, Kraków 2004.
- Półturzycki J., *Lekcja we współczesnej szkole*, Warszawa 1985.
- Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

Literatura uzupełniająca

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1994.
- Bortnowski S., *O konspektach lekcyjnych – polemicznie*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 1987, nr 2, s. 95–106.
- Boullough R.V., *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*, przeł. K. Rogowski, Gdańsk 2009.
- Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, wyd. 2, Warszawa 1993.
- Kudra A., *Lekcja jako dyskurs*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2001, nr 4, s. 297–302.
- Kuligowska K., *Doskonalenie lekcji. Z problematyki optymalizacji kształcenia*, Warszawa 1984.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego: dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990.
- Rusek M., *Lekcje polskiego – typy i struktura*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 27–53.
- Wachowiak A., *Plan, konspekt czy scenariusz – polonista wobec dokumentacji dydaktycznej*, „Język Polski w Szkole IV–VI" 2011/2012, nr 3, s. 21–33.
- Węglińska M., *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*, Kraków 1998.
- Zeman I., *Projekt lekcji jako gatunek dydaktyczny*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2013, nr 22, s. 111–130.

MODELE LEKCJI

Model lekcji to wyłącznie schemat, rama, projekt czy pomysł dostosowane do konkretnych działań, które powinny nosić indywidualny ślad nauczyciela i ucznia[8].

Nauczyciele i studenci otrzymają modele konspektów lekcji odnoszące się do różnych metod, w których uwzględnione zostaną następujące elementy:

- hasło programowe;
- temat lekcji;
- cele (główny i operacyjne);
- metoda(y) nauczania;
- forma(y) pracy;
- środki dydaktyczne;
- przebieg lekcji z podziałem na etapy, czas, czynności nauczyciela, czynności ucznia, uwagi;
- bibliografia.

Przykładowe **modele lekcji.**

MODEL LEKCJI PODAJĄCEJ

Część przygotowawcza

- **1. Wstępna organizacja i przygotowanie do lekcji.**
- **2. Sprawdzenie pracy domowej.**
- **3. Powtórzenie materiału i nawiązanie do nowego tematu.**

Część podstawowa

- **5. Podanie nowych treści.**
- **6. Zrozumienie.**
- **7. Opracowanie i zebranie.**

Część końcowa

- **7. Powtórzenie i utrwalenie.**
- **8. Omówienie zadania domowego.**
- **9. Wykorzystanie i wzbogacenie poznanych zagadnień.**

[8] Zob. więcej: B. Myrdzik, *Modele lekcji – struktura i transformacje*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000.

MODEL LEKCJI WG „KREATORA”

Konspekt lekcji (tu: nazwa przedmiotu)
w klasie……

Hasło programowe:
……..
Temat:……
……
Cel główny:
……
……
Cele operacyjne:

- ……
  ……
- ……
  ……
- ……
  ……

Metoda(y):
……
……..
Forma(y):
……
……
Środki dydaktyczne:
……

Przebieg lekcji

Etapy lekcji	Czas	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Uwagi
Zaangażowanie				
Badanie				
Przekształcanie				
Prezentacja				
Refleksja (ewaluacja)				

Praca domowa				

Bibliografia:

MODEL LEKCJI ĆWICZENIOWEJ

Konspekt lekcji (tu: nazwa przedmiotu)
w klasie ……

Hasło programowe:
……..
Temat:……
……
Cel główny:
……
……
Cele operacyjne:

- ……
……
- ……
……
- ……
……

Metoda(y):
……
……..
Forma(y):
……
……
Środki dydaktyczne:
……

Przebieg lekcji

Etapy lekcji	Czas	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Uwagi
Faza orientacyjna				
Faza operacyjna				
Synteza				
Praca domowa				

Bibliografia:

MODEL LEKCJI POSZUKUJĄCEJ (WPROWADZAJĄCEJ NOWE POJĘCIE)

Konspekt lekcji (tu: nazwa przedmiotu)
w klasie ……

Hasło programowe:
……..
Temat:
……
……
Cel główny:
……
……
Cele operacyjne:

- ……
  ……
- ……
  ……
- ……
  ……

Metoda(y):
……
……..
Forma(y):
……
……
Środki dydaktyczne:
……

Przebieg lekcji

Etapy lekcji	Czas	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia	Uwagi
Sytuacja motywacyjno--problemowa				
Gromadzenie materiału				
Obserwacja i analiza materiału				
Synteza				

Weryfikacja, kontrola stopnia opanowania wprowadzonych treści				
Praca domowa				

Bibliografia:

INNE MODELE LEKCJI – ETAPY (OGNIWA):

Model lekcji analitycznej:

- Ekspozycja tekstu
- Intuicyjne określenie tematyki
- Wybór elementów pełniących zasadniczą funkcję w utworze
- Właściwa analiza (poziom opisu – rozpoznawanie i wyodrębnianie elementów poddających się analizie, np. w epice – postaci, wątków, motywów, przebiegu zdarzeń itp.; poziom analizy – wskazywanie zależności między elementami)
- Interpretacja całości
- Wartościowanie

Model lekcji eksponującej:

- Przygotowanie do odbioru utworu
- Eksponowanie utworu
- Analiza i interpretacja – zrozumienie i przeżycie utworu
- Podsumowanie – korekta błędnych odczytań, zwrócenie uwagi na indywidualność przeżyć i zakres rozumienia
- Końcowa ekspozycja tekstu lub jego fragmentu
- Zadanie pracy domowej (np. inspirowane lekturą omawianego tekstu)

Model lekcji syntetyzującej (synteza dzieła, twórczości pisarza, epoki):

1. Wyznaczenie pola planowanej obserwacji.
2. Klasyfikacja zjawisk w kategoriach znanych, np. wg rodzajów, gatunków, konwencji itd.
3. Wykonywanie stosownych operacji syntetyzujących:
    - obserwacje zmierzające do wykrycia podobieństw i różnic;
    - formułowanie pojedynczych sądów uogólniających;
    - dostrzeganie zjawisk równoległych (np. poezja a malarstwo);
    - tworzenie szeregów ukazujących zmienność (przybywanie, ubywanie elementów);
    - wyjaśnianie;

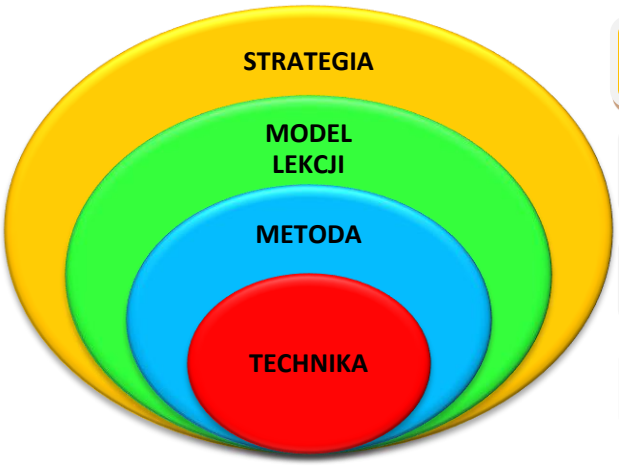
- czynności wartościujące.

4. Zintegrowanie i zhierarchizowanie poszczególnych sądów syntetyzujących w logiczną, spoistą całość.

Zapamiętaj!

Nie istnieje jeden idealny, jedynie słuszny model zapisu projektu lekcji. Mogą być to schematyczne wyliczenie planowanych działań albo szczegółowy wykaz zadań zalecanych do realizacji (*konspekt lekcji*). Niekiedy pojawiają się nawet zapisy wyobrażonych dialogów (*scenariusz lekcji*). Bez względu jednak na wybór formy projekt jest – jak pisał Tadeusz Kotarbiński – **podobizną konkretu**, dlatego powinien być zredagowany w taki sposób, aby można było „zrozumieć intencje osoby przygotowującej zajęcia, »wyczytać«/zrekonstruować dydaktyczny pomysł oraz jego merytoryczne uzasadnienie”.

KLASYCZNE METODY I TECHNIKI KSZTAŁCENIA[1]



STRATEGIA – ogół celów, środków i metod przygotowanych przez nauczyciela w celu osiągnięcia jak najlepszych efektów.

MODEL – ogólny plan lub schemat mający pomóc uczniowi w opanowaniu wiedzy, umiejętności i kształtowaniu postaw.

METODA – celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela umożliwiający opanowanie wiedzy i umiejętności.

TECHNIKA – sposób wykonywania jakichś prac, jednostkowych czynności; metoda cząstkowa.

METODY PODAJĄCE

- **wykład**:
  - informacyjny (klasyczny);
  - problemowy;
  - konwersatoryjny;
  - prelekcja;
  - odczyt;
  - referat;
- **opowiadanie pedagogiczne**;
- **metoda erotematyczna**;
- **praca z tekstem**;
- **opis**;
- **wyjaśnienie**;
- **instruktaż**.

METODY POSZUKUJĄCE

- **heureza** (techniki: 1. nauczyciel wspólnie z uczniami ustala pytania dotyczące omawianej lektury; 2. uczniowie w grupach formułują pytania do lektury);
- **metody problemowe**:
  - burza mózgów;
  - metoda sytuacyjna;
  - metoda przypadków (biograficzna);

[1] Opracowane w oparciu o: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, pod red. B. Myrdzik, Lublin 2000; Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa-Kraków 1996; B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987; M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej – refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999; A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków 1988; E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995; *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Lublin 1997.

- metoda inscenizacji (symulacyjna);

- **metoda projektu**;
- **rozmowa**;
- **analiza dokumentacyjna**;
- **gry dydaktyczne**;
- **dyskusja:**
  - wielokrotna;
  - konferencyjna;
  - panelowa;
  - okrągłego stołu.

Techniki dyskutowania:

- dywanik pomysłów;
- metaplan;
- technika śnieżnej kuli;
- pomyśl – omów – przedstaw;
- 6 x 6 x 6;
- za i przeciw;
- przesłuchanie;
- drzewko decyzyjne.

METODY ĆWICZENIOWE

- **drama** i techniki dramowe, np.: inscenizacja, rozmowa, żywy obraz, pantomima, pomnik, mapa topograficzna;
  - interpretacja pozawerbalna tekstu;
  - interpretacja porównawcza;
- **metody kształcenia sprawności językowych** (wg Anny Dyduchowej):
  - analizy i twórczego wykorzystania wzorów;
  - norm i instrukcji;
  - przekładu intersemiotycznego;
  - okazjonalnych ćwiczeń praktycznych/sprawnościowych;
  - praktyki pisarskiej;
- **metody kształcenia poprawności ortograficznej:**
  - przepisywanie;
  - pisanie z pamięci;
  - pisanie ze słuchu;
  - pisanie z komentowaniem;
  - programowanie;
  - algorytmizacja;

- **ćwiczenia:**
  - analityczne;
  - redakcyjne;
  - skojarzeniowe;
  - słownikowo-frazeologiczne;
  - w poezjowaniu;
  - uzupełniające (teksty z luką);
  - w tytułowaniu (zmiana tytułu);
  - „wiersz połówkowy”;
  - transformacje tekstów;
  - opracowanie mapy mentalnej;
  - warsztaty literackie;
  - projektowanie komiksów, video-klipów itd.

METODY EKSPONUJĄCE

- **ekspozycja nagrań:** filmowych, muzycznych, teatralnych, radiowych, telewizyjnych itp.;
- **pokazy** (wizualizacje) połączone z przeżyciem, **demonstracje**;
- **impresyjno-eksponująca**;
- **analiza wykonawcza**.

METODY AKTYWIZUJĄCE UCZNIÓW

Są to metody, które pobudzają aktywność intelektualną, werbalną, operacyjną uczniów. Nauczyciel jest organizatorem, partnerem i wspomagającym proces kształcenia.

Przykładowy wykres aktywności: uczniów i nauczycieli w trakcie stosowania metody

NAZWA METODY	AKTYWNOŚĆ NAUCZYCIELA	AKTYWNOŚĆ UCZNIA
HEUREZA	Duża aktywność n-la. Zadaje on pytania, zmierzające do potwierdzenia wybranej przez niego linii tematycznej. Dialog heurystyczny dotyczy najczęściej faktów (historycznych, literackich, językowych). Spełnia rolę instrumentalną lub pomocniczą, rzadko rozwija samodzielność myślenia i działania.	Uczeń próbuje sprostać oczekiwaniom nauczyciela, często zgaduje odpowiedź. Większość uczniów nie rozumie pytań n-la, jego intuicji, w rezultacie traci zainteresowanie lekcją.
PROBLEMOWA (KLASYCZNA)	Organizuje sytuację problemową, pomaga sformułować problemy, organizuje pracę w grupach. Uczestniczy w podsumowaniu pracy uczniów.	Formułuje problemy, hipotezy, pracuje nad ich rozwiązaniem, formułuje wypowiedź argu-mentującą przyjęte rozwiązania. Dyskutuje.
ROZMOWA	Podsuwa temat. Nawiązuje rozmowę. Poważnie traktuje swoich rozmówców jako partnerów.	Stawia pytania wiedzotwórcze nauczycielowi, tekstowi kultury, samodzielnie próbuje szukać odpowiedzi.

PROJEKT	Wyjaśnia zasady organizacyjne projektu, formułuje lub akceptuje tematykę, podpisuje kontrakt, pilnuje kolejnych faz wykonania projektu, ocenia wykonanie.	Uczeń wybiera zagadnienie, samodzielnie zdobywa informacje, przetwarza je, wykorzystuje w nowych sytuacjach. Referuje je w zespole. Pracuje samodzielnie lub w grupie.
PRZEKŁAD INTERSEMIO-TYCZNY	Ustala zadania, organizuje pracę w grupach, wyjaśnia trudności, kieruje wartościowaniem.	Wykonuje różne działania, kreując obrazem, rysunkiem lub doborem muzyki sensy ukryte w znakach tekstu kultury. Wyjaśnia zastosowany przez siebie sposób odczytania sensu.
DRAMA, GRY DYDAKTYCZNE	Wyjaśnia techniki dramy lub gry dydaktycznej, organizuje sytuację dydaktyczną, bierze udział w ocenie wykonania i w dyskusji na temat sensu zastosowania wybranej metody.	Dzięki tej metodzie uczeń odgrywa określoną rolę, tworzy tekst, który jest transformacją wypowiedzi bohatera literackiego lub postaci historycznej, wczuwa się w sytuację, doświadcza zdarzeń obcych w jego egzystencji.
DYSKUSJA	Wyjaśnia, czym jest dyskusja, ustala reguły prawidłowego dysputowania, kieruje dyskusją. Wprowadza różne techniki dyskusji.	Uczy się tworzenia dłuższej wypowiedzi, posługiwania się argumentami i kontr-argumentami. Przyswaja umiejętność kulturalnego różnienia się w jakiejś sprawie.
6 KAPELUSZY MYŚLOWYCH DE BONO	Wyjaśnia zasady obowiązujące w każdym kolorze kapelusza, uczy dyscypliny mówienia zgodnie z przyjętym kolorem – konsekwencji w dotrzymywaniu reguł, pokazuje korzyści intelektualne metody.	Uczy się dobierania faktów i argumentów, a także środków językowych w sytuacjach nacechowanych emocjami bądź racjonalnym rozumowaniem. Kształtuje precyzję językową i intelektualną.
ĆWICZEŃ ANALITYCZNYCH	Informuje o zadaniach, wcześniej wyjaśnia sposób wykonania działania, ewentualnie sam wykonuje pokaz czynności, kontroluje przebieg ćwiczeń uczniów.	Otrzymuje narzędzia analizy i interpretacji tekstu. Uczy się dostrzegania i analizowania języka, określania funkcji zastosowanych środków językowego wyrazu.

Literatura podstawowa

- Myrdzik B. (red.), *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, Lublin 2000.
- Uryga Z., *Godziny polskiego*, Warszawa-Kraków 1996.
- Chrząstowska B., *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej – refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków 1988.
- Polański E., *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1995.
- Wiśniewska H., Plisiecki J. (red.), *Wokół szkoły i nauczyciela*, Lublin 1997.

Literatura uzupełniająca

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1994.
- Bortnowski S., *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 55–81.
- Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, wyd. 2, Warszawa 1993.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metody*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 353–383.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego: dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990.
- Wiśniewska H., *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych)*, [w:] *Schematyzm w kształceniu literackim i językowym*, red. H. Wiśniewska, Lublin 1986, s. 149–160.

PRZYKŁADOWE ZASTOSOWANIE

METOD AKTYWIZUJĄCYCH W LICEUM

Stanisław Grochowiak
„Menuet”

Podaj mi rączkę trumienko. Konik
Wędzidło gryzie, chrapami świszcze.
Już stangret wciska czaszkę na piszczel,
Dziurawą trąbkę bierze do dłoni.

A więc ruszymy na jednym kole,
Pod poszarpanym w nic baldachimem.
Ale wesoło! Mam mandolinę,
Z której wygnamy oślepłe mole.

He, He, trumienko, gdzieś jest cmentarzyk,
Gdzie przykucniemy z wielką ochotą,
Żeby przykryci spierzchłą kapotą
Bardzo intymnie sobie pogwarzyć.

Mysz nas nawiedzi, przyfrunie sowa,
Szakal przyczłapie z obwisłą szczęką,
Kornik zacyka do drzwi tak cienko,
Jakby żałował czegoś trumienko,
Jakby żałował…

Cele lekcji:

- Uczeń:
  - potrafi samodzielnie wyszukiwać stosowne informacje i wykorzystać je na lekcji.
  - zna pojęcie kontekst;
  - zna różne rodzaje kontekstów;
  - potrafi wskazać w tekście zastosowanie idei korespondencji sztuk;
  - potrafi określić sens zastosowanej w utworze gry z tradycją;
  - buduje dłuższą wypowiedź interpretacyjną i waloryzacyjną.
- Projekt – dobieranie kontekstów potrzebnych do interpretacji utworu /przed lekcją, w czasie wolnym ucznia/.
- Estetycznego wygłaszania utworów.
- Ćwiczenia analityczne.
- Rozmowa tematyczna.
- Dyskusja.
- Elementy heurezy.

Materiały i środki dydaktyczne:

- słownik terminów literackich;
- płyta z nagraniem utworów L. Boccheriniego *Menuet* i F. Liszta *Totentanz* /*danse macabre*/;
- średniowieczne i barokowe obrazy tańca śmierci;
- „Oda do turpistów" J. Przybosia.

Przebieg lekcji

DZIAŁANIA NAUCZYCIELA	DZIAŁANIA UCZNIA
Sprawdza materiały przygotowane przez uczniów.	Przygotowują informacje kontekstowe. **Konteksty muzyczne** (uzasadniają ich wybór): Pożądane informacje: ℘ menuet to francuski taniec dworski, który wywodzi się z zabaw ludowych. Utrzymany jest w metrum ¾ i umiarkowanym tempie. Menuet był tańczony parami, składał się z prostych kilku figur: ukłonu, podania prawej ręki, podania lewej ręki, podania obu rąk oraz figury zet. Największą popularność zdobył na dworze Ludwika XIV, gdzie Lully wprowadził go do baletu i opery (Jean Baptyste, kompozytor, też tancerz, skrzypek, kompozytor nadworny, współpracował z Molierem – komediobalety); ℘ menuet to także określona forma muzyczna, dwuczęściowa, a od czasów Mozarta trzyczęściowa, w baroku był on częścią suity, natomiast w klasycyzmie stał się trzecią, obowiązującą częścią form opartych na cyklu sonatowym, m.in. sonaty, symfonii, koncertu. Utwór powinien być wykonywany z gracją i elegancją. Ruchy tancerzy w menuecie są automatyczne, wydają się wręcz marionetkowe, wykluczają rozmowę, sprzyjają spojrzeniom, bliskość zastępuje konwencjonalny układ kroków i gestów. Kompozycja podporządkowana jest ściśle regułom i konwencjom.
	Odtwarzają nagranie *Menueta* Boccharinego.
Proponuje wysłuchanie *Menueta* Grochowiaka.	Przygotowani uczniowie recytują wiersz. Pożądana jest interpretacja różnicująca: tonem poważnym i ironicznym.
Zadaje pytanie, które może uczynić tematem lekcji: *Menuet* S. Grochowiaka wyrazem analogii czy sprzeczności z muzyką?	
Prosi o wyrażenie wstępnych opinii na temat związków z muzyką.	Uczniowie wyrażają spontanicznie swoje spostrzeżenia i intuicje. Ich intuicje mogą dotyczyć

	następujących kwestii: Wiersz Grochowiaka kieruje naszą uwagę na stary taniec francuski – w kierunku wykwintnej kultury dworskiej z XVII i XVIII wieku, wprowadza zarazem atmosferę tańca dworskiego, sztywnego, pełnego elegancji.
Czy można przyjąć, że tytuł utworu pełni rolę quasi-gatunku, gdyż następuje w tym miejscu tradycyjne formy funeralne: tren, lament, requiem czy marsz żałobny?	Dyskusja. Praca w grupach – szukanie argumentów za i przeciw.
Co w wierszu Grochowiaka zbliża do menueta muzycznego?	Możliwe ustalenia uczniów: Zbieżność ładu i porządku „nad miarę" w brzmieniu, bardziej niż w konstrukcji utworu: ➢ 4 stopy trocheiczno-amfibrachiczne, pierwszy daktyl; ➢ rola powtarzających się samogłosek, ➢ koło nie tylko jako część pojazdu, ale i figura taneczna w menuecie; ➢ dbałość o brzmieniową warstwę utworu, przebieg frazy, stałe formuły rytmiczne to ogniwa łączące tekst literacki z muzyką.
Związki z innymi sztukami.	Omawiają uczniowie z grupy „plastycznej". ℘ pierwsze wrażenia odsyłają nas o średniowiecznych wizualnych wyobrażeń o śmierci (ikonografia średniowiecza i baroku – *danse macabre* – korowód prowadzony przez śmierć); ℘ prezentacja plansz z wizualizacjami lub pokaz przygotowanej prezentacji medialnej.
Zanim jednak odpowiemy na to pytanie, odnajdźmy reminiscencje średniowiecznego tańca śmierci w wierszu.	Przewidywane ustalenia: ➢ Taniec jako choreograficzny układ – korowód prowadzony przez śmierć. ➢ Motyw śmierci wyrażają elementy świata kalekiego i zdeformowanego: a. stangret, który zamiast czapki „wciska czaszkę na piszczel"; b. dziurawa trąbka, baldachim „poszarpany w nic", c. zdezelowany pojazd o jednym kole; d. spierzchła kapota; e. szakal i kornik zwierzęta, które uczestniczą w procesie rozkładu ciała i rzeczy. Wniosek: zgodność menueta słownego z dźwiękowym.
Czy tylko? Słownictwo, które buduje sytuacje liryczną – zwrotu do adresata – tworzy pole semantyczne, kontrastujące z harmonią i elegancją formy: ➢ dysonans związany z partnerką tańca – trumienką; ➢ motyw miłosnego spotkania – cmentarnej randki „pod spierzchłą kapotą". Czy zwróciliście uwagę – zdrobnienia?	Wybierają wyrazy. Dyskutują.
Proszę zastanówcie się nad rolą deminutiwów w tekście. Porozmawiajcie o tym w grupach.	Dyskusja, prezentacja ustaleń.

Zatem groteska na temat śmierci? A może wiersz Grochowiaka można by potraktować jako parodię epitafium, w którym więcej czarnego humoru niż lęku przed śmiercią? Hipoteza warta rozważenia szczególnie w kontekście ostatniej strofy utworu zakłócającej konstant sylab: „Jakby żałował czegoś, trumienko, Jakby żałował…”	Możliwe ustalenia: Wiersz jest zbudowany na dysonansach, antytezach, skrajnych znaczeniowo elementach, które tworzą opozycje: - śmierć – zabawa; - radość – śmierć; - życie – śmierć - sztuka – śmierć.
Możliwy komentarz nauczyciela: Motyw zabawy, która w kulturze bywa symbolem sztuki, został tutaj wyeksponowany celowo. Grochowiak stwarza w nim karykaturę sztuki upiększającej prawdę o egzystencji ludzkiej. Obnaża miałkość konwencji (rola umuzycznienia) preferującej tradycyjny porządek, podważa estetyczny kanon wyobrażeń i oczekiwań. Wiersz jest formą polemiki z estetyką ładu i harmonii, w pewnym sensie jest jednym z programowych utworów estetyki brzydoty – turpizmu. (wyjaśnienie pojęcia). Zapoznanie uczniów z utworem *Oda do turpistów* Przybosia.	
Prosi uczniów o sformułowanie odpowiedzi na pytanie postawione w temacie.	Propozycje uczniów.
Praca w domu: motywy muzyczne w literaturze. Wybrać dwa przykłady i je zinterpretować.	

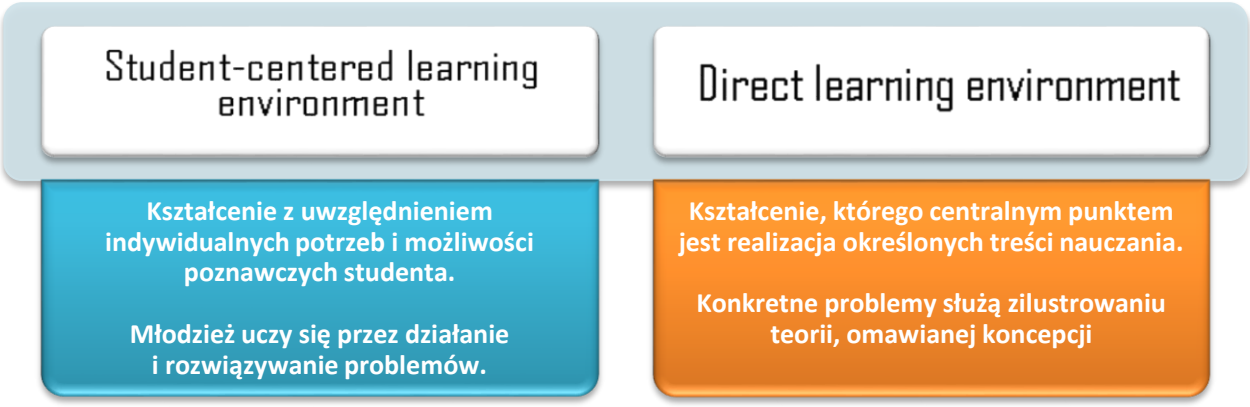
Literatura:

1. Biernacka D., *Od słowa do działania*, Warszawa 2001.
2. Bortnowski S., *Scenariusze półwariackie, czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1995.
3. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce 2000.
4. Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976.
5. Uryga Z., *Godziny polskiego*, Warszawa–Kraków 1996.

NOWOCZESNE FORMY KSZTAŁCENIA

UWAGI WSTĘPNE

W literaturze wskazywane są dwa modele nauczania[1]:



Zgodnie z koncepcją konstruktywizmu, aby młody człowiek mógł zdobyć wiedzę, musi świadomie zaangażować się intelektualnie w proces kształcenia. Uczeń bowiem rozwija się „w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruując własną wiedzę oraz wykorzystując wiedzę już posiadaną”[2]. Z tego względu należy preferować pierwszy z wymienionych modeli kształcenia (SCLE), w którym dominuje nauczanie problemowe, zachęcanie do działań praktycznych i konstruowanie wiedzy w oparciu o współpracę i dyskusję. W XXI w. taki profil kształcenia wymaga ponadto wprowadzenie takich form zajęć i metod ich prowadzenia, które wspomagają nabywanie kompetencji przydatnych we współczesnym świecie. Młody człowiek powinien zatem nie tylko umieć wykorzystywać posiadaną wiedzę w konkretnych sytuacjach, w rozwiązywaniu praktycznych problemów, ale też umiejętnie korzystać z dostępnych narzędzi elektronicznych, obecnych w niemal wszystkich sferach życia[3]. Rozmaite urządzenia oraz zasoby cyfrowe pozwalają natomiast nauczycielowi na projektowanie różnorodnych, złożonych zadań.

[1] D.H. Jonassen, *Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student-Centered Learning Environments*, [w:] *Theoretical Foundations of Learning Environments*, red. D.H. Jonassen, S.M. Land, 2000. Za: B. Michałowicz, Dorota Sidor, *Metody aktywizujące w konstruktywistycznym środowisku uczenia się na e-zajęciach*, [w:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2010, s. 111–117.

[2] G. Chorab, Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym, „Szkoła – Zawód – Praca” 2017, nr 13, s. 46.

[3] Z. Osiński, *W poszukiwaniu efektywnych metod kształcenia uniwersyteckiego*, „E-mentor” 2010, nr 2(34), http://www.e-mentor.edu.pl/mobi/artykul/index/numer/34/id/729 [data dostępu: 4.07.2019 r.].

DEFINICJE

ZALETY E-LEARNINGU

1. Wygoda logistyczna – możliwość wyboru miejsca, w którym uczeń podejmie kształcenie, i elastyczne rozplanowania indywidualnego czasu prywatnego.
2. Swoboda w realizacji materiału, który jest podzielony na minimoduły, z którymi uczeń może się zapoznawać według samodzielnie ustalonego porządku.
3. Możliwość korzystania z zasobów edukacyjnych w krótkich odstępach czasowych i bez wcześniejszego przygotowania bądź planowania.
4. Możliwość omijania treści już znanych, wielokrotnego zapoznania się z tym samym materiałem lub uzupełniania wiedzy z interesującego ucznia zakresu dzięki zamieszczeniu zasobów dodatkowych i linków odsyłających do treści rozwijających czy uzupełniających.
5. Możliwość uczestnictwa w kształceniu w sytuacji, gdy uczeń jest chory i nie może brać udziału w zajęciach realizowanych w przestrzeni szkolnej.
6. Możliwość wykorzystania rozmaitych form prezentacji materiału dydaktycznego (schematy, diagramy, infografiki, fotostory, videostory, animacje, wizualizacje 3D).
7. Możliwość monitoringu postępów edukacyjnych dzięki zróżnicowanym formom kontroli przyrostu wiedzy i umiejętności (quizy, gry itd.). Ponadto szansa realizacji projektów grupowych i możliwość obserwacji zaangażowania oraz wkładu poszczególnych uczniów.

8. Rozwijanie samodoskonalenia, kształcenie umiejętności informatycznych, ale też systematyczności i organizacji własnej pracy.

WADY E-LEARNINGU

1. Brak osobistego, bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, co może wzbudzać wśród części uczniów poczucie osamotnienia, opuszczenia i braku wsparcia, a także zwiększać ryzyko niesamodzielnej pracy młodzieży.
2. Obawa ucznia przed koniecznością samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Zagrożenie wzrostu niepewności co do właściwego kierunku rozwoju.
3. Ryzyko realizacji zadań wskutek niesamodzielnej pracy ucznia.
4. Ograniczone kontakty z rówieśnikami wskutek zapośredniczenia.
5. Zagrożenie nieskutecznością kształcenia w przypadku uczniów posiadających słabą motywację do nauki oraz niewypracowany jeszcze nawyk systematyczności czy brak umiejętności zarządzania czasem.
6. Niska efektywność w przypadku doskonalenia praktycznego wykorzystania wiedzy bądź przekazywania wiedzy skomplikowanej, rozmytej, zawierającej przeciwstawne i rywalizujące ze sobą ujęcia. Najprościej mówiąc: „im bardziej skomplikowane treści, czy to ze względu na ich niejednoznaczną wymowę czy ze względu na sposób używania, tym bardziej pomocne są interakcje, umożliwiające pogłębione rozumienie”[4].

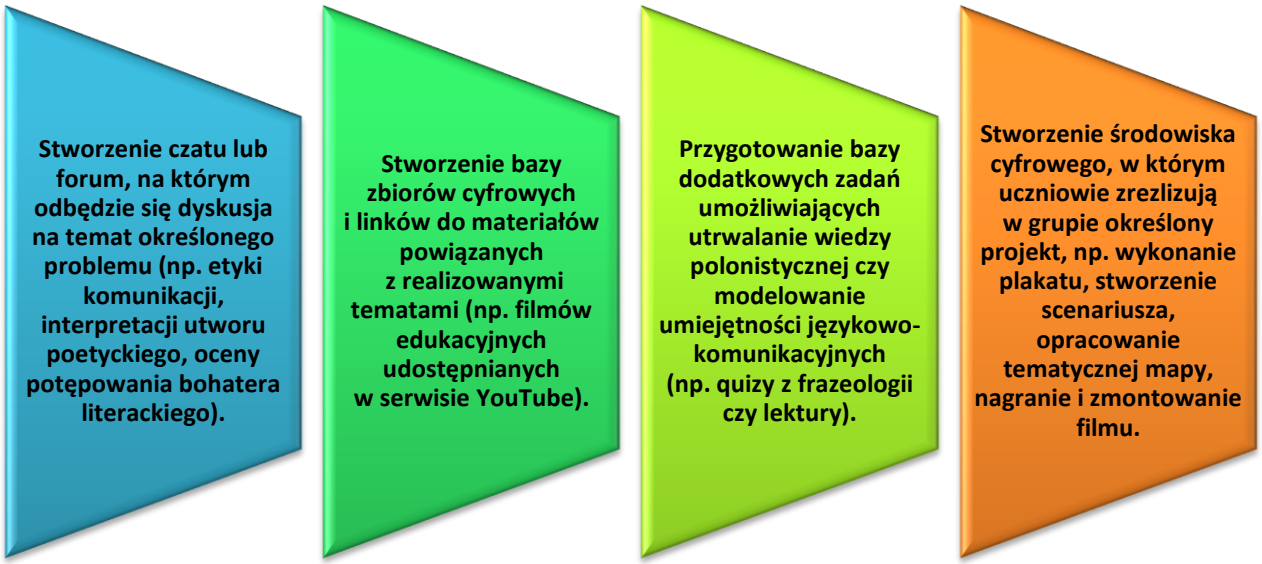
ROZWIĄZANIA DLA LICEUM

Ze względu na wymienione powyżej wady oraz fakt, że młodzież licealna nie posiada jeszcze w pełni wykształconych umiejętności umożliwiających efektywne samokształcenie, e-learning należy traktować jako formę mogącą wspomagać edukację tradycyjną. Platforma wirtualna winna więc funkcjonować na zasadach swoistej wirtualnej klasy, gdzie mamy „edukatora (nauczyciela), który przekazuje uczestnikom materiały, jest ich konsultantem (np. na czacie i forum), udziela uczestnikom (uczniom) informacji zwrotnych i pomocy, sprawdza postępy w nauce (wysyła wiadomości). Z drugiej strony mamy uczestników szkolenia (uczniów), którzy zapoznają się z prezentowanymi przez nauczyciela materiałami, rozwiązują ćwiczenia, realizują zadania, komunikują się zarówno z edukatorem, jak i innymi uczestnikami, i przechodzą testy”[5].

[4] J. Woźniak, *e-Learning w biznesie i edukacji*, Warszawa 2009, s. 60.
[5] J.J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, Warszawa 2012, s. 93.

Nauczyciele mogą korzystać z bezpłatnych platform e-learningowych (np. Moodle 3.0, Claroline, OLAT) posiadających polskojęzyczne menu i pozwalających na projektowanie efektywnego procesu kształcenia realizowanego w sposób synchroniczny lub asynchroniczny. Zaprojektowane funkcje umożliwiają m.in. opracowanie materiału dydaktycznego, przygotowanie prezentacji multimedialnej, wygenerowanie pliku audiowizualnego, skonstruowanie słowniczka pojęć, stworzenie quizu czy testu, a także konsultacje z prowadzącym i dyskusję między uczniami.

W szkole ponadgimnazjalnej platformę edukacyjną można wykorzystać m.in. w następującym zakresie:



Zapamiętaj!

Można spotkać opinie, że e-learning jest „pracą z »bezduszną maszyną«, w chaotycznym, ubogim pod względem oferty i niezrozumiałym środowisku, bez kontaktu z nauczycielem i innymi uczniami”[6]. Trzeba mieć jednak świadomość, że internet jest naturalną przestrzenią funkcjonowania współczesnej młodzieży. Posługiwanie się komputerem i przeglądarką internetową już u kilkulatków jest niemalże wrodzoną zdolnością, co dostrzegli chociażby twórcy podstawy programowej zalecający kształcenie umiejętności efektywnego korzystania z technologii informacyjnych już na etapie wczesnoszkolnym. Nieustanne obcowanie ze zdobyczami techniki i wynikająca z tego biegłość w posługiwaniu się digitalnymi instrumentami przekładają się z kolei na „szczególne preferencje naukowe lub style nauki, znacząco różniące się od pokolenia ludzi epoki przedcyfrowej”[7]. Uczeń intuicyjnie będzie wiedział, które zakładki kliknąć i jakie funkcje wybrać, aby dotrzeć do przeznaczonych dla niego materiałów i właściwie z nich skorzystać.

[6] A.I. Brzezińska, E. Hornowska, K. Kaliszewska-Czeremska, J. Matejczuk, *E-learning. Nowe wyzwania rozwojowe i edukacyjne?*, „Remedium” 2011, nr 9(223), s. 1.

[7] R. Mysior, *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci*, „Remedium” 2014, nr 9, s. 7.

Literatura podstawowa

- Czerkawski J.J., *E-learning dla dorosłych*, Warszawa 2012.
- Dziak A., *Edukacja polonistyczna w dobie digitalizacji*, Lublin 2012.
- Godzic W. (red.), *Humanista w cyberprzestrzeni*, Kraków 1999.
- Hyla M., *Przewodnik po e-learningu*, Kraków 2007.
- Morbitzer J., *O niektórych mitach edukacji wspieranej komputerowo*, „Konspekt" 2002/2003, nr 13, s. 30–35.
- Plebańska M., Kula I., *E-learning – treści, narzędzia, praktyka*, Warszawa 2011.

Literatura uzupełniająca

- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2008.
- Dziak A., Żurek S.J. (red.) *e-Polonistyka*, Lublin 2009.
- Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011.
- Kosmala J., *Nauczyciele wobec procesu informatyzacji edukacji*, Częstochowa 2008
- Strykowski W. (red.), *Od nowych technik nauczania do edukacji wirtualnej*, Poznań 2006.
- Szmigielska B. (red.), *Edukacja w dwóch światach offline i online*, Kraków 2011.

PYTANIA I ĆWICZENIA DYDAKTYCZNE – STRUKTURA I FUNKCJE

Teoretyczne rozważania nad istotą pytania pojawiły się dopiero w wieku XVIII (od Kanta i neokantystów) i XIX, by współcześnie stać się ważnym przedmiotem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych, podejmujących ten temat w wielu szczegółowych aspektach: językowym, metodologicznym, antropologicznym, epistemologicznym, hermeneutycznym i in. O ile formalną stronę pytań podjęli w swoich badaniach logicy, to ich filozoficzną naturą i rolą w procesie poznania – hermeneutyka, w świetle której pytanie zakłada uznanie uprzedniości pytania wobec wszelkiego poznania i mówienia.

RÓŻNE UJĘCIE PYTANIA

- *log.* – pytanie nie jest zdaniem w sensie logicznym, gdyż żadne zdanie pytajne nie jest oczywiście ani prawdą, ani fałszem. Z punktu widzenia logiki – w skład zdania pytajnego wchodzi partykuła pytajna, mająca postać zaimka lub przysłówka pytajnego, pytajnik oraz zdanie w sensie logicznym, np. Czy Ziemia jest kulą? W każdym zdaniu pytajnym jest „dana pytania" (tutaj: Ziemia jest kulą) i zaimek pytajny.

  Logicy wyróżniają:
  - **pytania rozstrzygnięcia**, np. Czy słońce świeci?
  - **pytania dopełnienia**, np. Kto odkrył Amerykę? Dlaczego nie było ciebie na wykładzie?

  Uwaga: Pytania rozstrzygnięcia mają ograniczony zasięg stosowania, gdyż motywują do odpowiedzi: tak – lub – nie. W dydaktyce wymagają uzupełnień, np. Czy rację ma Kreon, czy Antygona? Podaj stosowną argumentację.

- *jęz.* – pytania, podobnie jak polecenia, należą do wypowiedzeń dyrektywnych, za pomocą których nadawca wpływa na zachowania odbiorcy. Aby uznać zdanie za pytanie, muszą być spełnione następujące warunki:
  - nadawca coś wie,
  - czegoś nie wie,
  - chce się czegoś dowiedzieć.

  Struktura pytania: operator (np. dlaczego) i obiekt pytania (w dialogach często stosuje się równoważniki zdań).

Pytania dydaktyczne – stanowią podstawowe instrumentarium pracy nauczyciela, służą mu do realizacji celów poznawczo-kształcących (zadania poznawcze) oraz sprawdzania osiągnięć uczniów (zadania kontrolne) i dotyczą bezpośrednio treści kształcenia.

Obsługują one takie sfery działalności lekcyjnej, jak:

- kierowniczo-organizacyjna;
- dyscyplinująca i związana z nauczaniem;
- wspomagająco-naprowadzająca, np. Co rozumiemy przez określenie „postawa"?

Pytania te – ze strony nauczyciela – przydatne są w 1 części lekcji, gdy nabywanie wiedzy odbywa się w toku rozumowania indukcyjnego. Za ich pomocą nauczyciel kieruje obserwacją, opisem i analizą.

Pytania dydaktyczne są pytaniami pozornymi (główna funkcja – kontrolna), gdyż wymagają one odtworzenia posiadanej wiedzy – egzamin, sytuacja kontrolna, np.:

Czy umiesz już.:

- opisać różne postacie zła, które niesie wojna?
- rozpoznać korzenie antysemityzmu?
- znaleźć i wyartykułować argumenty na rzecz pacyfizmu?[1]

Czy już przemyślałeś…

- Kim jesteś?
- Jaka jest twoja hierarchia wartości?"[2]

RODZAJE PYTAŃ

- **Pytania proste:** Czy treść wyrażeń zmienia się?
- **Złożone z dwoma operatorami**: Czy w dramacie można mówić o pełnej charakterystyce postaci, czy tylko o postawie? Czy i jak Prus wyraził w *Lalce* swoją opinię o wynalazkach technicznych?
- **Pytania deskryptywne** – wymagające opisania określonego elementu lub zjawiska, np. Czy w zdaniu poprawnie użyto formy wyrazu *rodzynek*? (*rodzynek*/*rodzynków*). Nadawca kieruje uwagę na właściwości, cechy, relacje i funkcje elementów i zjawisk.
- **Pytania wyjaśniające**, np. Jak intonujemy kadencję i antykadencję w wierszu?
- **Pytania klasyfikujące**, np. Jakie są rodzaje epitetów?

[1] *Skarbiec. Wypisy z ćwiczeniami dla klasy 1 liceum*, s. 206.
[2] *Ibidem*, s. 280.

- **Pytania porównawcze**, np. Jakie są różnice między opisem i opowiadaniem?
- **Pytania o funkcję**, np. Jaką rolę pełnią epitety w wierszu *Deszcz jesienny*?
- **Pytania o wyjaśnienie**, np. Dlaczego w wierszu Grochowiaka elementy funeralne są określane przez zdrobnienia? Czym można to uzasadnić?
- **Pytania wartościujące**, np. Jak oceniasz postawę Balladyny? Czy warto kupować to czasopismo? Które – Twoim zdaniem – z wypowiedzi krytyków filmowych o filmie A. Wajdy *Zemsta* są słuszne?

To były przykłady pytań, które może kierować nauczyciel do uczniów albo uczeń do nauczyciela, kolegów i do interpretowanego tekstu. Pytania właściwe – autentycznie poznawcze są wówczas, gdy pyta uczeń: stawia problemy, analizuje je, wyciąga wnioski, uzasadnia oceny, ocenia itp.

DLACZEGO TAK WAŻNE SĄ PYTANIA UCZNIÓW?

Ich pytania ujawniają najczęściej dotychczasową wiedzę i niewiedzę, przeświadczenia, wątpliwości, pomysły interpretacyjne itp. Większość z nich uczniowie sami mogą rozstrzygnąć. Bywają jednak takie, na które dzieci nie są w stanie samodzielnie odpowiedzieć, gdyż ich zakres wykracza poza posiadaną wiedzę i kulturę.

W każdej metodzie znajdą zastosowanie pytania, różne są ich rodzaje i funkcje. Szczególną rolę pytania odgrywają w **dialogu heurystycznym (heurezie) i rozmowie**.

Sztuka **rozmowy** jest nie tylko sztuką umiejętnego posługiwania się pytaniami i argumentami wobec swojego rozmówcy, ale przede wszystkim próbą **wspólnego rozumienia**. W rozmowie uczymy dzieci szacunku wobec rozmówcy, często odmiennie myślącego od nas, a także tego, że możemy w danej kwestii nie mieć racji. Rozmowa może nie mieć końcowych konkluzji, może kończyć się znakami zapytania, tematami do przemyślenia.

Oto przykładowe wypowiedzi inicjujące rozmowę:

- Spróbujmy porozmawiać o… /np. przyjaźni, na temat wolności, o dzisiejszej lekcji/.
- Ciekawa jestem Waszych sądów na temat…
- Lord Jim – w świetle waszych czytelniczych odczuć.
- Porozmawiajmy o tolerancji w naszej szkolnej społeczności.

ĆWICZENIA

Ćwiczenie polega na wykonywaniu pewnej czynności według przyjętych zasad i norm. Istotą ćwiczeń jest opanowanie jakiejś umiejętności w takim stopniu, że staje się **sprawnością**. Ćwiczenia mogą dotyczyć zadań praktycznych bądź teoretycznych. Zanim uczeń nauczy się interpretować tekst, wcześniej powinien opanować instrumentarium retoryczne, które pozwoli mu rozpoznawać w utworze swoiste cechy języka. Służą temu ćwiczenia przedmiotowe, w tym szczególnym przypadku **ćwiczenia analityczno-interpretacyjne**.

Każde ćwiczenie analityczne zaczyna się poleceniem, które ma wywołać określone działania ucznia, np.

- Wypełnij brakujące w tekście wyrazy, będące nazwami cech.
- Wypisz z przytoczonego tekstu słowa odnoszące się do przestrzeni.
- Podkreśl w wierszu wszystkie epitety określające przestrzeń.
- Podziel podany fragment wiersza na sylaby, zaznaczając elementy rytmiczne /rym, akcentowanie i inne/.
- Wypisz związki frazeologiczne, które łączą się w naszym języku z wyrazami: słoń i motyl. Określ na ich podstawie zasadę kompozycyjną wiersza.
- Wypisz z tekstu:
  - **zdanie opisowe** (wzór: „Utwór jest napisany rytmem wiersza tonicznego” – opis faktu);
  - **zdanie analityczne** (wzór: „W omawianym wierszu […] rytmika – obok refrenu – jest wyznacznikiem gatunkowym” – rozważanie funkcji różnych elementów utworu).

W **drugiej fazie działań interpretatorskich pytania zwracają uwagę na funkcję** wyodrębnionych elementów w utworze – lub inaczej – **na sensy w nich ukryte.** Często wówczas ćwiczenie zamienia się w zadanie o kilku operatorach, np.:

- Opisz z punktu widzenia narratora, jakim przemianom ulega życie wsi w prozie Myśliwskiego. Wybierz słowo oceniające: postęp – regres.
- Według Marii Janion, Konrad Wallenrod jest bohaterem sumienia. Przedstaw swoje stanowisko w kilku punktach, w jaki sposób Konrad Wallenrod mógłby usprawiedliwić swoje postępowanie, uwalniając się w ten sposób od jego etycznych skutków?

- Opisz karę, która spotkała Kaina. Wyraź swoją opinię: czy jest ona adekwatna do jego czynu?
- Wypisz z przedstawionej interpretacji – **zdanie interpretacyjne** (wzór – „…w wierszu zawarta jest także refleksja nad kruchością humanistycznych wartości świata kultury" – wyjaśnianie sensu utworu w kontekstach – np. współczesnej kultury)[3].

Zadania złożone, wymagające porównywania lub działania zbiorowego /projekt/:

- Porównaj język poetycki Różewicza i Baczyńskiego na podstawie ich wierszy: *Pokolenie* i *Zostawcie nas.*
- Porównaj dwa obrazy wsi przedstawione przez Myśliwskiego i Stasiuka:
  - „[…] scharakteryzuj wartości ważne dla każdego z narratorów;
  - wybierz wieś, w której czułbyś się najlepiej"[4].
- „W odwołaniu się do własnych obserwacji, wiedzy poddajcie klasowej dyskusji następujące aspekty sygnalizowanego w tekście zjawiska:
  - rodzaje sytuacji losowych, które bywają wykorzystane przez „złodziei ludzkich serc";
  - okoliczności, które sprzyjają uprawianiu sygnalizowanego w tekście procederu;
  - konsekwencje omawianego zjawiska w wymiarze społecznym i indywidualnym;
  - warunki wiarygodności rozmaitych akcji charytatywnych;
  - dewaluacja cierpienia wystawionego na widok publiczny (jak najlepiej sprzedać ludzkie cierpienie);
  - problem komercjalizacji innych wartości konstytuujących człowieczeństwo (miłość, intymność, wstyd – por. programy telewizyjne z cyklu *talk show*);
  - możliwe sposoby ochrony ludzkiej godności i pielęgnowania ludzkiego miłosierdzia w kontekście omawianych kwestii"[5].

Zapamiętaj! Dwóch ludzi, stawiając sobie pytania i poszukując na nie odpowiedzi, szybciej pokona trudności i zbliży się do prawdy, niż każdy z nich z osobna. Warunkiem jednak prawdziwej rozmowy poznawczej jest upewnianie się, czy partner nadąża. W edukacji partnerem nauczyciela jest uczeń.

[3] *Skarbiec. Wypisy z ćwiczeniami dla klasy 1 liceum*, s. 158. Tamże polecenie sprawdzające: „Czy umiesz już… odróżnić poziom opisu i analizy, na którym podstawą działania są ścisłe fakty literackie?".

[4] *Skarbiec. Wypisy z ćwiczeniami dla klasy 1*, s. 35.

[5] Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, J. Waligóra, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa II. Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum – przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować, uporządkować wiedzę. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Warszawa 2003, s. 6.

Literatura podstawowa

- Ajdukiewicz K., *Zdania pytajne*, w: tegoż: *Język i poznanie*, t. I, Warszawa 1985.
- Koj W., *Pytania i polecenia w kształceniu systemowym. Analiza operatorów*, Katowice 1994.
- Nocoń J., *Pytania i polecenia w podręcznikach do nauki o języku*, Opole 1997.
- Zabielska M., *Pytania pozorne we współczesnej polszczyźnie mówionej*, „Prace Filologiczne“ 1988, t. XXXIV.

Literatura uzupełniająca

- Jarosz H., *Pytania w funkcji innej niż pytajna*, „Język Polski”, LXVI, z. 5, 1986, s. 352-358.
- Danielewiczowa M., *Zdania pytajne o funkcji ekspresywnej*, [w:] *Język a Kultura*, t. 4, *Funkcje języka i wypowiedzi*, red. J. Bartmiński, R. Grzegorczykowa, Wrocław 1991, s. 159-168.
- Myrdzik B., *Czy rozmowa jest metodą?*, w: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, red. B. Myrdzik, Lublin 2003.
- *W kręgu faktów i postulatów. Kształcenie porozumiewania się*, red. S. Gajda, J. Nocoń, Opole 1994.
- Searle J.R., *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, przekł. B. Chwedeńczuk, Warszawa 1987.

RODZAJE I FUNKCJE ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH

CZYM SĄ ŚRODKI DYDAKTYCZNE?

- Według **Czesława Kupisiewicza** „dostarczają uczniom bodźców sensorycznych oddziałujących na wzrok, słuch, dotyk itd.”[1].
- Zdaniem **Wincentego Okonia** wzbogacają proces dydaktyczny i zwiększają jego efektywność, „są w stanie reprodukować wszystkie czynności werbalne nauczyciela, a oprócz tego całe bogactwo dźwięków, również materiałów wizualnych”[2].
- Inne określenia **środków dydaktycznych**: **pomoce naukowe**.
- W literaturze zachodniej poświęconej edukacji zalicza się je do **mediów**, które przekazują informacje za pośrednictwem słów, obrazów i dźwięków.

RODZAJE ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH

- **słowne –** teksty drukowane lub pisane, np. podręcznik, słowniki, encyklopedie itd.;
- **wizualne/wzrokowe – proste -** modele, wykresy, tabele, obrazy, mapy;
- **techniczne środki wzrokowe –** diaskop, mikroskop, grafoskop, czytnik, programy medialne prezentujące obrazy;
- **audialne/ słuchowe** – radio, magnetofon, płyty CD;
- **wizualno-audialne** – film**,** TV, komputer, internet, płyty DVD.

FUNKCJE ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH

a. **poznawcza** – umożliwienie bezpośredniego poznania fragmentów rzeczywistości;

b. **kształcąca** – narzędzie rozwijania zdolności poznawczych (wyobraźni, myślenia, spostrzegania, pamięci) oraz uczuć i woli młodzieży;

c. **dydaktyczna** – źródło wiadomości dla uczniów, ułatwienie zrozumienia, utrwalenia i sprawdzenia stopnia opanowania wiedzy; sprawdzenie stopnia opanowania wiedzy;

d. **motywacyjna** – wywołanie pozytywnego nastawienia do uczenia się poprzez budzenie zaciekawienia i zainteresowania dla przedmiotu poznania; oddziaływanie na strefę emocjonalną;

e. **wychowawcza** – pobudzenie strefy emocjonalnej, wywołanie przeżyć i kształtowanie postaw uczniów.

[1] Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976, s. 242.
[2] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 304

MEDIA W SŁUŻBIE POLONISTY

- Dydaktyka medialna wymaga od nauczyciela polonisty nie tylko wiedzy przedmiotowej i dydaktycznej w tradycyjnym pojęciu, ale umiejętności posługiwania się nowymi technologiami komunikacyjnymi.
- Wykorzystanie komputera i internetu:
  - korzystanie z informacji (baz danych, słowników, encyklopedii, bibliografii, przewodników itp.) na CD-ROM-ach.
  - wytwarzanie pomocy dydaktycznych o dobrej jakości, podatnych na natychmiastowe uaktualnienie.
- Programy edukacyjne, np. pakiety multimedialne: *Gry i zabawy biblijne*, Wydawnictwo Pasterz; *Na tropach ortografii*; *Zacznij od dziś. Egzamin po gimnazjum*.
- Podręczniki multimedialne, np. *Czytam i piszę; Multimedialna baza wiedzy* (kl. III gimn.).
- Programy prezentujące materiał nauczania, np. nagrania czytanej i śpiewanej poezji; słuchowiska radiowe, *Mickiewicz – almanach multimedialny*.
- Biblioteki i księgarnie internetowe, np. *Polska Biblioteka Internetowa*; *Portal E-book*.
- Serwisy informacyjne wydawnictw edukacyjnych, np. WSiP, Stentor.
- Witryna czasopism.
- Portale poświęcone autorom, np. Adamowi Mickiewiczowi, Stanisławowi Wyspiańskiemu, Zbigniewowi Herbertowi, Wisławie Szymborskiej i in.
- Galerie internetowe, np. *The Web Gallery of Art*, *Galeria malarstwa polskiego*.
- Video-wykłady.
- Ekrany dydaktyczne (zastępujące dawne plansze, mogą być tworzone w klasie przez uczniów jako podsumowanie procesu poznawczego).

UWAGI METODYCZNE

- Środki dydaktyczne powinny być dostosowane do procesu edukacyjnego i możliwości percepcyjnych uczniów.
- Nie mogą być one „ozdobą” lekcji, zawsze muszą być powiązane z celami i metodami.
- Stosowanie nawet najlepszych środków dydaktycznych nie gwarantuje osiągnięć procesu lekcyjnego, gdyż nie zastąpi kreatywności nauczyciela i aktywności uczniów.
- Kreda i tablica są nadal użyteczne, ale trzeba pamiętać o innych środkach dydaktycznych, oddziałujących na różne sfery percepcji.

ZASADY PRZYGOTOWANIA PREZENTACJI MULTIMEDIALNEJ

Forma

- Jednolite, niejaskrawe tło, które nie odwraca uwagi od treści.
- Tekst zapisany czytelną czcionką, którą będzie widać z różnych punktów sali.
- Umieszczamy na jednym slajdzie max. 8-10 wersów tekstu.
- Stosowujemy różne graficzne formy prezentacji treści (diagramy, wykresy).

Przygotowanie

- Kontrola poprawności zapisów na slajdach (ortografia, interpunkcja).
- Sprawdzenie kolejności slajdów; powinny być kompatybilne z przebiegiem lekcji.
- Kontrola działania prezentacji (ryzyko zmiany układu slajdów).
- Kontrola sprawności sprzętu.

Prezentacja

- Slajdy zmieniamy co kilka minut, aby utrzymać uwagę uczniów.
- Nie mówimy „do ekranu". Trzeba podtrzymywać kontakt wzrokowy z młodzieżą.
- Nie czytamy tekstu zamieszczonego na slajdzie, uczniowie zrobią to szybciej.
- Ekspozycję powinno kończyć podsumowanie najważniejszych treści.

Literatura podstawowa

- Juszczuk S. (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informatycznym*, Toruń 2002.
- Goban-Klas T., *Komputer narzędziem humanisty*, Kraków 1993.
- Jedliński R., *Słuchowisko radiowe w kształceniu polonistycznym*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Kraków 2001.
- Filiciak M., Ptaszek G. (red.), *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semiotyka*, Warszawa 2009.
- Książek-Szczepanikowa A., *Ekranowy czytelnik. Wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Multimedia i literatura*, „Polonistyka" 2007, nr 6.
- *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Toruń 2006.

Literatura uzupełniająca

- Lorens R., *Nowe technologie w edukacji*, Warszawa–Bielsko-Biała 2011.
- Migdałek J., Stolińska A. (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela. Nowe wyzwania edukacyjne*, Kraków 2011.
- Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M., *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, przekł. P. Szmyd, Warszawa 2015.
- Plichta P., Pyżalski J. (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, Łódź 2013.

NOTOWANIE I NOTATKI

DEFINICJE

1. **Notatka** – krótki tekst, uwaga, spostrzeżenie zapisane w celu zapamiętania, a także sposób utrwalenia najważniejszych informacji oraz wyników samodzielnego myślenia.
2. **Notowanie** – czynność zapisywania poznawanych treści, towarzyszących temu zdarzeń, skojarzeń i interpretacji. Notowanie wspomaga uczenie się, czyli celowe i zorganizowane zapamiętywanie.

RODZAJE NOTOWANIA I NOTATEK

Linearne

- **ADNOTACJA**
  Krótka charakterystyka artykułu lub książki, przedstawiająca najważniejsze zagadnienia w nich zawarte.
- **STRESZCZENIE**
  Ujęta w zwięzłej formie treść książki lub artykułu, oddająca własnymi słowami sens teksu oryginalnego.
- **KONSPEKT**
  Szkic książki lub artykułu, zawierający główne tezy, ich rozwinięcie, konkretne przykłady i często krytyczne uwagi.
- **PLAN**
  Odzwierciedlenie zawartości tekstu przez podanie węzłowych, strukturalnych punktów jego treści.
- **TEZY**
  Wynotowane, językowo przekształcone twierdzenia, uzasadnione treścią książki bądź artykułu.
- **CYTAT**
  Dosłownie wypisane twierdzenia autora, z zaznaczeniem źródła, z którego zostały zaczerpnięte.
- **NOTATKA W DWU KOLUMNACH**
  Powstaje na podzielonej na dwie części stronie; po prawej w formie listy zapisujemy istotne informacje, do których formułuje się pytania zapisywane po lewej stronie

Nielinearne

- **MAPA MYŚLI**
  Indywidualna kombinacja kolorów, ikon i innych technik, ułatwiająca zapamiętanie określonych treści; zwykle konstruowana wg schematu: umieszczanie głównego tematu na środku kartki; od centralnego tematu promieniście odchodzą linie, nad którymi wypi-sywane są słowa-klucze.
- **TECHNIKA ROZGAŁĘZIEŃ**
  Rozwinięcie mapy myśli; schemat działania: umieszczenie głównego tematu na środku kartki; od centralnego tematu promieniście odchodzą linie zakończone słowami-kluczami stającymi się kolejnymi centrami, wokół których zapisywane są nowe pomysły; celem tego sposobu notowania jest zapisywanie wszelkich myśli w formie schematu ukazującego, w jaki sposób idee łączą się ze sobą i wokół jakich zagadnień skoncentrowana jest największa sieć rozgałęzień, które można rozwijać, aby pogłębić temat.

Oprac.na podstawie: Bar J., *Formy wypowiedzi w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej*, Opole 1976; Rzeźniczak K., *Jak się uczyć, żeby się nauczyć? Notatka tradycyjna i mind-map*, „Biblioteka w Szkole", 1998, nr 11-12; Zaśko-Zielińska M., Majewska-Tworek A., Piekota T., *Sztuka pisania*, Warszawa 2008.

INNE PODZIAŁY I RODZAJE NOTATEK

KRYTERIUM	RODZAJE NOTATEK	WARIANT REALIZACYJNY
LICZBA ADRESATÓW	**Indywidualna**	Adresowane przez jednego ucznia
		Zapisane
		Wklejone do zeszytu
	Grupowa	Adresowane do zespołu
		Eksponowane w sali
		Zapisane na plakacie
AUTOR ZAPISU	**Zaproponowane przez nauczyciela**	
	Samodzielne zapisy uczniowskie	
CZAS POWSTANIA ZAPISÓW	**Lekcyjne**	
	Domowe	
	Mieszane (zapisy sporządzane w trakcie zajęć, ale ostateczna redakcja – w domu)	
RODZAJ ZAPISU	**Linearne** (ciągłe)	
	Tabelaryczne	
	Schematyczne	Grafy
		Diagramy (wektorowe, porównawcze, drabinowe, tarczowe, kołowe, w formie piramidy)
		Mapki konturowe
	Plakatowe	Metaplan
		Łańcuch skojarzeń
		Mapa myśli
		Drzewko decyzyjne

OCENIANIE

CELE OCENIANIA

- **diagnoza –** określanie indywidualnych potrzeb i przyczyn trudności każdego ucznia;
- **informacja o efektywności procesu nauczania –** opisywanie rozwoju i postępów uczniów, ewaluacja i modyfikowanie procesu nauczania;
- **ocenianie dla stopnia –** różnicowanie i klasyfikowanie uczniów;
- **upowszechnianie osiągnięć uczniów –** określanie stopnia opanowania standardów, porównywanie osiągnięć klas i szkół;
- **ewaluacja programów nauczania –** ocena efektywności różnych modeli kształcenia.

FUNKCJE OCENY SZKOLNEJ

- **Ocena szkolna jest informacją** o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku. Komentarz ten dotyczy zarówno warunków uczenia się, sposobu uzyskiwania informacji o wyniku oraz poprawnej interpretacji wyniku, jak również sposobu wykorzystania tej informacji w toku dalszego uczenia się.
- **Ocena skupia się na gromadzeniu i scalaniu informacji, a ocenianie to proces dochodzenia do opinii lub przyswajania wartości. Jest więc procesem ustalania i komunikowania ocen szkolnych na podstawie wyników sprawdzania.**
- **Trzy płaszczyzny oceniania:**
  - ✓ ustalanie wymagań programowych;
  - ✓ budowa skali ocen;
  - ✓ ustalenie oceny osiągnięć.
- **Wartość oceniania zależy od:**
  - ✓ wymagań programowych;
  - ✓ ich precyzji;
  - ✓ klarowności, a przede wszystkim od ich jawności;
  - ✓ od obiektywizmu osobistego nauczyciela;
  - ✓ obiektywizmu punktowania wypowiedzi /pisemnej/;
  - ✓ obiektywizmu dydaktycznego – konsekwencja stosowania w ocenianiu jednolitych **wymagań /standardy/**.

- **Funkcje oceniania:**
  - ✓ **klasyfikacyjna** – wyrażona za pomocą umownego symbolu, służy zróżnicowaniu uczniów zgodnie z przyjętą skalą;
  - ✓ **diagnostyczna** – wspiera rozwój ucznia, na bieżąco kontroluje jego postępy i określa indywidualne potrzeby.
  - ✓ D. Sołtys i M.K. Szmigiel wyróżniają jeszcze inne funkcje kontroli i oceny: sterująco-metodyczną; psychologiczną; wychowawczą, społeczną.

MODELE OCENIANIA

- Ocenianie holistyczne /intuicyjne/
- Ocenianie analityczne /kryterialne/.
- **Zalety i wady podejścia analitycznego**:
  - ✓ **zalety**: daje informacje rzetelne, porównywalne, ścisłe, zdecydowanie bardziej pewne. Należy je polecić w wypadku egzaminów zewnętrznych;
  - ✓ **wady**: nie uwzględnia w pełni struktur wiedzy; nie daje gwarancji jakości w zastosowaniu pełnym, niewyizolowanym.
- **Zalety i wady podejścia holistycznego**:
  - ✓ **zalet**y: pozwala ustalić, jak uczeń stosuje swoje umiejętności, jak potrafi je powiązać. Informacja pozyskana w ten sposób dotyczy użytku, jaki uczeń może zrobić ze swojej wiedzy. Uczeń sam wybiera, rozwiązuje zadania zawarte w tekście. Sprawdza się w wewnątrzszkolnym ocenianiu;
  - ✓ **wada**: oceny są znacznie mniej pewne, zależą od oceniającego: od jego preferencji.
- Ocenianie szkolne powinno wykorzystać zarówno ocenianie holistyczne, jak i analityczne.

CO I JAK OCENIAĆ – DYLEMATY PRAKTYKA

- Skala stopni.
- Jak oceniać osiągnięcia przedmiotowe tylko jednym stopniem? Wiedza, umiejętności czy postawa ucznia?

OCENIANIE RÓŻNYCH FORM AKTYWNOŚCI

Ocenianie prac pisemnych

- **otwartych** – ustalenie kryteriów: poziom merytoryczny /temat i zakres jego realizacji/; poziom strukturalny /kompozycja/; poziom językowy: styl, składnia, ortografia, interpunkcja;

- **zamkniętych (teksty)** – zapoznanie uczniów z punktacją i przyjętą skalą ocen;
- **ćwiczenia pisemnego** – według zasad i norm;
- **pisanie recenzji –** zaczynamy od pozytywów; indywidualizujemy wypowiedź, rzeczowo wskazujemy niedociągnięcia i sposób ich uniknięcia w przyszłości, sumujemy walory i braki (argumentacja), wystawiamy ocenę końcową.

Klasyfikacja błędów:

- **merytoryczne** (rzeczowe i logiczne);
- **błędy językowe** (b. gramatyczne; b. leksykalne; b. stylistyczne);
- **błędy zapisu** (ortografia, interpunkcja, grafia).

Sposoby oznaczania błędów (rzecz., log., gram., o., i., s. itd.).

Ocenianie wypowiedzi ustnej:

Kryteria: poziom informacji, narracji (kompozycja wypowiedzi, język, wykorzystane materiały itd.)

- **Test polonistyczny (nauczycielski) – co sprawdzać?**
  - **treści nauczania;**
  - **stopień opanowania treści** (rozumienie, wyjaśnianie).
- **Rodzaje testów** (według T. Patrzałka):
  - **różnicujące** (stopień trudności);
  - **sprawdzające** (wymagania programowe).
- **Testy sprawdzające:**
  - **diagnostyczne;**
  - **sumujące.**
- **Planowanie testu:**
  - **wybór zakresu tematycznego;**
  - **opracowanie zadań;**
  - **standaryzacja zadań i testu.**
- **Typologia zadań:**
  - **otwarte** (rozprawka, krótka wypowiedź, wypowiedź z luką);
  - **zamknięte** (test wyboru wielokrotnego, prawda – fałsz, dobieranie danych).
- **Punktowanie wypowiedzi.**
- **Dwie wersje testu (A, B).**
- **Kwalifikowanie wypowiedzi na stopnie.**

Wewnętrzny system oceniania:

- Programy nauczania.
- System dydaktyczny nauczyciela: badanie skuteczności metod nauczania, preferencji uczniów co do stosowanych metod i technik nauczania, adekwatności stosowanych metod i inne.
- Proces kształcenia:
  - diagnoza wstępna wiadomości i umiejętności uczniów;
  - badanie osiągnięć szkolnych uczniów;
  - diagnoza przyczyn niepowodzeń szkolnych;
  - mocne i słabe strony kształcenia;
  - efekty kształcenia;
  - proces wychowawczy w szkole;
  - doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Zewnętrzny system oceniania – standardy egzaminacyjne.

Literatura podstawowa

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1995.
- Bednarkowa W., *Osłoń przed stopniami! O! słoń przed stopniami. O szkolnym ocenianiu*, Kraków 2000.
- Kozak W., *Jak korzystać z testów*, [w:] *Nowe wyzwania dla polonisty. Metodyka. Pomiar. Ewaluacja*, red. B. Myrdzik, Lublin 2002, s. 29-35.
- Kozak W., *O ocenianiu inaczej*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w edukacji polonistycznej*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000, s. 139-159.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.
- Ochęduszko J., *Ewaluacja osiągnięć uczniów w szkolnym systemie oceniania*, Bydgoszcz 1998.
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.
- Patrzałek T., *Metodyka testu polonistycznego*, Warszawa 1977.
- Sołtys D., Szmigiel M.K., *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Kraków 1997.
- Stróżyński K., *Ocenianie*, Kielce 2000.

Literatura uzupełniająca

- Domańska Z., *O kontroli prac pisemnych i poprawie błędów*, „Polonistyka 1970, nr 6.
- Kniagninowa M., *Poprawa i ocena prac pisemnych przez nauczyciela. Poprawa prac pisemnych przez uczniów*, [w:] *Prace pisemne z języka polskiego*, Warszawa 1966.

NAJCZĘSTSZE BŁĘDY POPEŁNIANE W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

BŁĘDY METODYCZNE NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

I. Błędy w konstruowaniu lekcji:

- Nieprzemyślane bądź nieadekwatne do planowanego przebiegu cele lekcji.
- Temat – wniosek podawany na początku procesu lekcyjnego, zabijający zainteresowanie uczniów.
- Prowadzenie lekcji bez logicznego planu, zdanie się na żywiołowość zachowań nauczycieli i uczniów.
- Nieprzestrzeganie zasad dydaktycznych, np. poglądowości, przystępności materiału, systematyczności, łączenia teorii z praktyką.
- Nieharmonijna struktura lekcji – przerost części wstępnej /powtórzenie materiału/, pobieżność w prezentowaniu nowych treści, brak części podsumowująco-kontrolnej.
- Nadużywanie dedukcyjnego toku lekcyjnego (podającego).
- Jednostronność i schematyczność w stosowaniu metod nauczania.
- Zadania domowe nieprzemyślane lub podawane w pośpiechu bez komentarza metodycznego.

II. Błędy w opracowaniu materiału:

- Niedostatek przygotowania merytorycznego nauczyciela. Brak udziału w formach doskonalenia zawodowego.
- **Lekcje poświęcone liryce:**
  - braki w estetycznym wygłaszaniu utworu/np. uczeń dukający tekst/;
  - brak części lekcji przygotowującej do odbioru/ rozmowa wstępna, ciekawe informacje o autorze lub utworze itp./;
  - pomijanie rozmowy z uczniami na temat czytelniczych wrażeń z lektury;
  - „dopadanie" wiersza stereotypowymi pytaniami w rodzaju: Kim jest podmiot liryczny? Do kogo się zwraca? itp.;
  - pomijanie pytań uczniów (chodzi o pytania, które uczeń postawiłby tekstowi, autorowi lub nauczycielowi w związku z omawianym tekstem);
  - niedostatek ćwiczeń analitycznych lub ich nadmiar w sytuacji, kiedy tekst napisany jest w znanej uczniowi poetyce;
  - dychotomiczny tok analizy (najpierw treść, a potem forma);

- linearny tok analizy (kolejność działań uczniów podyktowana następstwem zwrotek wiersza);
- pomijanie zadań interpretacyjnych /pojedynczego utworu, interpretacji porównawczej/ w pracach klasowych i domowych.

- **Lekcje poświęcone dramatowi:**
  - **epizacja dramatu** – linearnie omawianie zdarzeń z utworu /streszczanie/, pomijanie zagadnienia ich wyboru i celowości w dramacie;
  - pomijanie swoistości dramatu jako dzieła literackiego i teatralnego;
  - niedocenianie kształtu językowego dramatu /rola i ukształtowanie dialogów/;
  - pomijanie właściwości teatralnych wpisanych w tekst, w tym roli didaskaliów, budowy postaci, czasu i przestrzeni scenicznej;
  - rzadkie oglądanie i omawianie na lekcji przedstawień teatralnych;
  - pomijanie przekładu dramatu jako tekstu literackiego na znaki teatralne.

- **Lekcje poświęcone małym i dużym formom epickim**:
  - ograniczenie procesu lektury do streszczenia zdarzeń i charakterystyki postaci oraz najbardziej wyrazistych sensów utworu;
  - pomijanie roli narratora i ukształtowania narracji;
  - schematyczność tematów lekcji i prac domowych;
  - pomijanie ćwiczeń w transformacji tekstu, np. zastąpienie narracji 3-osobowej 1-osobową; skracanie i wydłużanie tekstu, zamiana dialogów na narrację i odwrotnie itd.

- **Lekcje poświęcone nauczaniu języka**:
  - traktowanie języka jako abstrakcyjnego systemu;
  - schematyczność tematów językowych lub hasłowość, np. bezokolicznik.
  - podający tok nauczania;
  - zbyt mała ilość ćwiczeń: leksykalnych, frazeologicznych i semantycznych oraz ortograficznych, które kształtują sprawność językową/ funkcjonalizm/;
  - definiowanie pojęć przed obserwacją zagadnienia;
  - pozorny dialog heurystyczny: zadawanie zbyt dużej liczby pytań, niezostawiających ani miejsca, ani czasu na własne przemyślenia ucznia.

Literatura podstawowa

- Kotarbiński T., *Sprawność i błąd*, wyd. 3, Warszawa 1960.
- Półturzycki J., *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa 1985.
- Rutkowiak J., *Błędy dydaktyczne początkujących nauczycieli*, Gdańsk 1974.

Literatura uzupełniająca

- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, wyd. 4, Warszawa 1970.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 2, Warszawa 1976.
- Półturzycki J., *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983.

EDUKACJA LITERACKO-KULTUROWA NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE ŚREDNIEJ
(WYBRANE ASPEKTY)

Na początek: Kilka myśli o szkole, edukacji i lekcjach polskiego

- „Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swojej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, ale musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja" – H. Arendt

- „Jestem przekonany, że wystarczy Słowackiego usunąć z programu szkolnego, a pokolenia przyszłych Polaków przestaną wiedzieć, kto to był" – K. Wyka

- „Manipulowanie kanonem lektur szkolnych jest w ogólności dość niebezpieczne. Kanon szkolny choć nieraz w odruchu krytycznym traktowany – i słusznie – lekceważąco, groteskowo i satyrycznie, wyznacza jednak narodową przestrzeń kultury. Nie może być ona zapełniana produktami narodowej kultury tworzonej w języku angielskim. To byłby dopiero neokolonializm kulturalny" – M. Janion

- „Trzeba nauczyć młodych ludzi czytać krytycznie, stawiać dziełu pytania (nawet arcydziełu), nie zgadzać się z bohaterem (nawet najsympatyczniejszym) bądź autorem (choćby wieszczem czy noblistą), zastanawiać się: Czy powinienem uwierzyć narratorowi? Czy zamierzam być taką osobą, jaką chciałby widzieć we mnie człowiek opowiadający tę historię? Czy zaakceptowałbym autora w gronie moich najbliższych przyjaciół? Czy ta przyjaźń wniesie coś wartościowego w moje życie? Co sprawia, że chcę dalej prowadzić z nim rozmowę?" – A. Janus-Sitarz

- „Lekcje polskiego to bodaj jeden z niewielu fragmentów rzeczywistości, gdzie można jeszcze poruszać sprawy związane ze smakiem estetycznym, gdzie nawet wypada mówić o sztuce i o tym, jaką odgrywa ona rolę w egzystencji człowieka. W końcu lekcje polskiego przygotowują do czegoś więcej niż zaliczenia kolejnego egzaminu […] ich zadaniem było i powinno być nadal zainteresowanie młodego człowieka kulturą duchową, widzianą przez pryzmat doświadczenia nauczyciela oraz przez pryzmat tego, co wie o świecie uczeń. Oczywistością jest mówienie w tym kontekście o znaczeniu języka w komunikacji i wartości samego języka" – M. Wróblewski

- „W systemie szkolnym – w jego obecnym kształcie – lekcja polskiego jest newralgicznym miejscem procesu edukacyjnego […] gdyż na lekcji prowadzonej przez polonistę integruje się cała wiedza szkolna, jak i pozaszkolna […] polonista uczy scalać i rozumieć świat […] uczy też, jak nie zamykać oczu na złożoność świata, na jego nieskończoną zmienność […] lekcje polskiego jak żadne inne rozstrzygają o kształcie rzeczywistości, w jakiej przyjdzie nam żyć, kiedy uczniowie dorosną i urządzą wszystko po swojemu. Taka pespektywa rysuje się – czy tego chcemy, czy nie – ilekroć polonista przystępuje do pracy. Decyduje o tym praktyka szkolna" – P. Próchniak

Sygnalizowany w tytule problem – oprócz tego, że wpisuje się w nurt wielu dyskusji nad edukacją polonistyczną w „epoce internetu", dotyczy powszechnie odczuwanej dziś potrzeby przewartościowania i rozszerzenia tradycyjnych form uczestnictwa w kulturze oraz związanych z nimi procesów kształcenia. Konieczność taką narzucają dynamicznie rozwijające się nowe media i multimedia, technologie informacyjno-komunikacyjne oraz będące ich częścią wszechobecne ekrany, którym przypisuje się w nawiązaniu do historii czytania, czytelnictwa i kultury książki przełomowe znaczenie kulturotwórcze (tzw. wiek ekranów).

> „Przestrzeń egzystencji człowieka jest nasycona różnymi typami ekranów, co powoduje, iż niektórzy badacze widzą w nich nową kategorię kulturową, natomiast współczesną formację społeczną określają wręcz społeczeństwem ekranu. Pokolenie współczesnych nastolatków – z uwagi na stałe użytkowanie przez nich mediów audiowizualnych – to »ekranolatki« […] natomiast relacje międzyludzkie to coraz częściej relacje między ekranami rozmaitych technologii komunikacyjnych. […] Obok ekranów będących wytworem kultury, cywilizacji, techniki istnieją również ekrany natury, na przykład wody czy nieba. […] Ekran funkcjonuje jednocześnie jako okno na: rzeczywistość społeczną (telewizja), na iluzję rzeczywistości (film i kino), jak również zapowiedź alternatywnych form egzystencji (różne formy komunikacji sieciowej), które otwierają przed użytkownikiem dosyć duże pole działań autokreacyjnych, jak w grach komputerowych, czatach czy blogach"[1].

Warto podkreślić, że w czasach panowania hipermediów i dynamicznego rozwoju cyberkultury – jak zauważa wielu piszących na ten temat autorów – tradycyjna lektura kojarzona głównie z logosferą, tj. kulturą myśli, słowa, sensu i mądrości wcale nie traci na znaczeniu. Odwrotnie postrzegana jest jako niezastąpiony środek kształcenia tak deficytowych w czasach „płynnej nowoczesności" dyspozycji, jakimi są: refleksyjność, myślenie krytyczne, rozumienie, wartościowanie itd. Zdaniem wielu autorów rodząca się na naszych oczach cyberkultura generuje nowe – obok tradycyjnych – sposoby czytania/kulturę czytania, którą cechuje selektywność, wyrywkowość, „skakanie to tu – to tam", nielinearność, recepcja hipertekstowa itd.

„Nowe ekranowe czytanie" odbywa się przez czynność klikania myszą czy „skakanie po kanałach", ma charakter wizualny i tabularny, intersemiotyczny, polimedialny, wielozmysłowy, interakcyjny itd. Nie rozwijając bardziej opisu zjawisk charakteryzujących „ekranową kulturę czytania" warto podkreślić, że tym co stale przewija się w poświęconych jej publikacjach jest konieczność aranżowania sytuacji edukacyjnych, które wspierałyby młode pokolenie w zdobywaniu kompetencji niezbędnych do samodzielnego i wartościowego funkcjonowania w różnych wymia-

[1] A. Ogonowska, *Od społeczeństwa ekranów do społeczeństwa nadzoru*, [w:] tejże, *Między reprezentacją a symulacją. Szkice z socjologii mediów*, Kraków 2007, s. 191–209.

rach życia (realnego i wirtualnego, materialnego i duchowego, indywidualnego i społecznego, wspólnotowego i sieciowego itd.). Chodzi tu zwłaszcza o kompetencje medialne i informacyjne, które – co trzeba mocno podkreślić – powinny być ściśle powiązane (i jako takie rozwijane) z kompetencjami wpisanymi w obszar edukacji literackiej i kulturowej[2]. W myśl założeń teoretycznych stanowią one niezbywalny komponent edukacji ogólnej (są jej rozszerzeniem), tworzącej podstawę dla „stawania się człowieka". Niezależnie od ekspansji nowych mediów, postępującej technicyzacji i cyfryzacji osobowość człowieka, jego tożsamość, autonomia, podmiotowość powinny być i są ciągle rozumiane m.in.:

> „– jako kształtowanie i rozwijanie w ludziach ich człowieczeństwa, co wymaga osobistego poznania, zrozumienia i przeżywania kultury (zarówno jej dziedzictwa, jak też kultur aktualnej) oraz uwewnętrzniania fundamentalnych wartości humanistycznych, a także wzbudzania dążeń do ich realizacji w różnych płaszczyznach aktywności, co pozwoli każdemu człowiekowi odkrywać i urzeczywistniać sens własnego życia; […]
> – jako rozwijanie sfery estetycznej (wrażliwości, umiejętności) człowieka oraz wielostronny rozwój psychiczny zapośredniczony obcowaniem ze sztuką, pięknem […];
> – jako wprowadzanie w świat wartości i kultury symbolicznej wzbogacającej życie człowieka o wartości pozautylitarne […] Można je nazwać wychowaniem w duchu wartości humanistycznych i do uczestnictwa w kulturze symbolicznej oraz wielostronnym rozwojem psychicznym, rozwijaniem bogatej i autonomicznej osobowości pod wpływem i w procesach tego uczestnictwa"[3].

W świetle tego co zostało dotąd powiedziane, można wywnioskować, że projektowanie edukacji literackiej i kulturowej współczesnych uczniów, powinno zakładać łączenie różnych form udziału w kulturze (tradycyjnych i związanych z medio- i technosferą). To bardzo ważne, zwłaszcza że, jak słusznie przekonują niektórzy badacze:

- „[…] nie ma tak naprawdę większej różnicy pomiędzy tradycyjną a elektroniczną formą rejestru treści literackiej, jeżeli słowo wchodzi w interakcje z nieograniczoną wyobraźnią i wrażliwością odbiorcy, które same w sobie są podstawowym źródłem wszelakich »efektów specjalnych«. […] technologia jako czynnik pomocniczy w udoskonalaniu doświadczenia czytelniczego [działa tak, że] wszystko w gruncie rzeczy opiera się na tym samym scenariuszu: człowiek sięga po książkę, daje się w nią wciągnąć i czuje, się w pewnym sensie uczestnikiem czytanej opowieści"[4];
- „W wyobraźni ludzkiej zalążek idei hipertekstu mieścił się w przypisach i glosach, umieszczanych na marginesach książki. Ich miejsce w hipertekście zajęły linki, dzięki którym tekst główny niemal unosi się w powietrzu. […] Hipertekst […] jest ponad-

[2] Zob. Z.A.Kłakówna, *Kształcenie językowe jako rozwijanie kompetencji kulturowej*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 37–50.

[3] Dz. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2004, s. 199–200.

[4] M. Skibińska, *Technicyzacja kultury czytelniczej*, http://www.pkult.amu.edu.pl/2_2009/Skibinska_Technicyzacja.pdf [data dostępu: 30.08.2017].

terytorialny, pozbawiony wymiarów czasowych i przestrzennych. Wyłania się jako *Liber mundi* z wielomilionowych codziennych połączeń użytkowników Internetu”[5];

- „Ekran komputera stał się czymś w rodzaju multiksiążki, korzystającej z bazy zeskanowanych dokumentów piśmiennictwa w cyfrowej księdze świata”[6].

W kontekście przytoczonych opisów współczesne szkolne lekcje czytania realizowane w ramach edukacji kulturowo-literackiej powinny być dla młodych ludzi niedającym się przecenić doświadczeniem, które dzięki umiejętnie zorganizowanym sytuacjom dydaktyczno-wychowawczym będą sprzyjać uczeniu się kultury literackiej i pozaliterackiej (w tym filmowej, teatralnej, artystycznej, audiowizualnej itd.) w jej rozległych powiązaniach z aksjo-, medio- i technosferą, kulturą życia codziennego. Warto sprzyjać temu, by uczniowie czytanie lektur szkolnych łączyli z odwoływaniem się do różnych źródeł informacji (o lekturze, jej realizacjach, adaptacjach itd.), w tym do internetu, publikacji słownikowo-encyklopedycznych, sieciowych forów dyskusyjnych, tekstów użytkowych oraz innych tzw. paratekstów. Nie można pomijać faktu, że dziś:

> „Teksty literackie funkcjonują zazwyczaj w pewnym otoczeniu, obejmują również inne – istniejące w określonym porządku względem siebie – teksty. Owe parateksty, ulokowane na peryferiach medialnej kategoryzacji, której podlegają, odsyłają do właściwego tekstu literackiego, przyjmując na przykład postać zaadresowanej do czytelnika reklamy wydawniczej umieszczonej na odwrocie książki, spełniającej w istocie funkcję zaproszenia do lektury”[7].

Młody człowiek przekonany, że dzięki wyjaśnieniom z innych źródeł udało mu się coś lepiej zrozumieć, w analogicznej sytuacji podczas przyszłej, tj. innej lektury, poszuka wyjaśnień „na własną rękę”. Będzie odkrywał, że dzięki czytaniu więcej wie, lepiej jest mu zrozumieć siebie, innych, świat. Ważne, by dobrze zaprojektowany proces edukacji – respektujący podmiotowość ucznia i realia, w jakich wzrasta – pozwalał młodym ludziom odnajdować w czytaniu różnych tekstów kultury, tak między innymi opisywane doświadczenia:

> „Człowiek ciekawy świata w każdej lekturze […] znajdzie coś ciekawego. […] Potrafi wszystkim się zaciekawić i takie czytanie […] stanowi największą przyjemność. […] Czytanie ponadto można uprawiać praktycznie wszędzie i przez całe życie […]. Bardzo niewiele jest takich przyjemności, które tak niewiele kosztują, nigdy się nie kończą i nie wymagają od nas specjalnych przygotowań. /…/ Prawdziwa przyjemność czytania polega […] także na

[5] A. Dróżdż, cyt. za *Ibidem*. Zob. też: *Przyszłość książki*, red. G. Ninberg, przeł. J. Rzepa, A. Szatkowska, Warszawa 2013.

[6] A. Dróżdż, *Od liber mundi do hipertekstu. Książka w świecie utopii*, wyd. 2, Warszawa 2009, s. 254. Zob. też: R. Chymkowski, *Czytanie z ekranu – wstępny zarys problematyki*, „Przegląd Humanistyczny” 2002, nr 1; N. Carr, *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013.

[7] J. Paech, *Niezwykły świat paratekstualności*, [w:] *Pogranicza audiowizualności*, red. A. Gwóźdź, Kraków 2010, s. 59. Zob. też: M. Maryl, *Życie literackie w sieci. Pisarze, instytucje, odbiorcy wobec przemian technologicznych*, Warszawa 2015. Zob. też: A. Ślósarz, *Lektury szkolne po remediacji druku*, [w:] *Edukacja wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017; A. Ślósarz, *Wideoliteratura jako ekspresja pełni emocjonalnego doświadczenia*, „ANNALES. EDUCATIO NOVA” 2017, nr 2.

tym, że odkładamy książkę, patrzymy w niebo i myślimy, czy to o tym, co przeczytaliśmy, czy też o niebieskich migdałach. Poza tym /…/ wstępujemy do wspólnoty /…/ tych wszystkich, którzy czytali lub czytają tę samą książkę. /…/ Prawdziwa rozkosz czytania polega na tym, by móc czytać godzinami bez przerwy, by odejść całkowicie od otaczającego nas świata, a pogrążyć się w świecie lektury. /…/ Kto umie czytać, ten /…/ nigdy w życiu nie będzie się nudził. Nuda jest bardzo niebezpiecznym zagrożeniem zarówno dla ludzi, jak i całego społeczeństwa!”[8].

Ciekawym rozwinięciem/uzupełnieniem przywołanej wypowiedzi są refleksje Andrzeja Dróżdża, które warto tu przywołać jako znaczące źródło inspiracji dla edukacji kulturowo-literackiej współczesnych nastolatków:

„Każdy czytelnik otwierający książkę ma w sobie coś z bohaterów utopii literackich – podróżników, rozbitków i marzycieli zwiedzających krainy nierealne. Książki zachęcają do koczownictwa, do przechodzenia od jednego tytułu do drugiego, po przewertowaniu kilku kartek, do pomieszkiwania w otwartych krajobrazach rozdziałów. […] Najbardziej zdeterminowani chętnie powiedzieliby o sowich książkach słowami Heraklita „tutaj także uobecniają się bogowie. […] Książki, które przypominają o ponadczasowych wartościach, przywracają, człowiekowi wiarę, wolność, traconą moc. […] W przestrzeni książek istnieją święte miejsca naznaczone heroizmem, do których czytelnik powraca, jak w oczyszczającej pielgrzymce, by się utwierdzić w przekonaniu o słuszności swojego wyboru. Heraklitowe „także i tu”, wypowiedziane z myślą o miejscu, gdzie mieszkają bogowie, pomaga zrozumieć przestrzeń książek, w których czytelnicy zamieszkują z bohaterami swoich lektur. W ten sposób powstają ich małe ojczyzny wyobraźni, zamieszkiwane pozornie i naprawdę, o których granice były i są toczone niekończące się spory”[9].

Odpowiedzialny i kompetentny nauczyciel, organizując proces kształcenia literackiego i kulturowego „ekranowych czytelników”, jaki są współcześni uczniowie będzie miał na uwadze oprócz starych, niezawodnych środków, nowe narzędzia i technologie, w tym: serwisy i portale społecznościowe, światy wirtualne, blogi, gry sieciowe, otwarte zasoby edukacyjne, „teksty kultury uczestnictwa” itd.[10] Ich wykorzystaniu powinno towarzyszyć podzielane przez wielu przekonanie, że sukcesy w świecie nieustannego i bardzo szybkiego rozwoju technologicznego i komunikacyjnego będą mogły odnosić tylko te osoby, które potrafią zrównoważyć swój rozwój indywidualny, społeczny i technologiczny. Chodzi o „dążenie do *harmonia mundi* – tj. osiągania pożądanego stanu równowagi między człowiekiem, naturą i technologią, by to człowiek – parafrazując słowa Alvina Toflera – odnosił triumf nad techniką, a nie odwrotnie”. Pomocne w tym mogą być: „dobrze rozwinięty umysł, pasja do nauki i umiejętność praktycznego wykorzystania wiedzy…”, uznawane za

[8] M. Król, *Czytanie*, „Tygodnik Powszechny” 2006, nr 33, s. 16.

[9] A. Dróżdż, *Od liber mundi…*, s. 346-347. Zob. też: Ch. Vandendorpe, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, przeł. A. Sawisz, Warszawa 2008.

[10] Zob. I. Pulak, *Kompetencje informacyjne i medialne nauczyciela/ucznia we współczesnym świecie*, [w:] *Edukacja w przebiegu życia: od dzieciństwa do starości*, Kraków 2010; *Teksty kultury uczestnictwa*, red. A. Dąbrówka, M. Maryl, A. Wójtowicz, Warszawa 2016.

nowe klucze do przyszłości i opisywane szerzej w ramach badań nad kompetencjami informacyjnymi i metapoznawczymi[11].

Edukacja literacka i kulturowa w realiach współczesności spod znaku oddziaływania nowych mediów i technologii – jeśli ma być skuteczna, na miarę XXI wieku, „z uczniem pośrodku" – nie może pomijać tych zjawisk, kontekstów i uwarunkowań, którym przypisuje się ważne znaczenie i traktuje jako epokowe wyzwania między innymi dla szkolnej edukacji. Są wśród nich – oprócz już wyżej przytaczanych – następujące zagadnienia, formy i możliwe oddziaływania:

FORMY ODDZIAŁYWAŃ EDUKACYJNYCH	MOŻLIWE REALIZACJE W RAMACH KSZTAŁCENIA KULTUROWO-LITERACKIEGO (PRZYKŁADOWE ZADANIA DLA UCZNIÓW – „EKRANOWYCH CZYTELNIKÓW")
Rozwijanie kompetencji podmiotowych, w tym kompetencji narracyjnych, społecznych, komunikacyjnych niezbędnych do budowania tożsamości (w jej wymiarze osobowym, wspólnotowym, kulturowym).	Prowokowanie – uczniów w ramach „literackich spacerów po Internecie" - do osobistych refleksji (a potem dzielenia się nimi na forum klasy) na tematy wymykające się jednoznacznym rozstrzygnięciom, a jednocześnie z różnych powodów ważnych dla osobowego i wspólnotowego rozwoju, np.: „Czy w dobie komputeryzacji, nowoczesności, otwartych granic między państwami potrzebna jest znajomość *Epilogu, Inwokacji „Pana Tadeusza"* A. Mickiewicza oraz *Mojej piosnki* (II) C. Norwida?"
Włączanie zagadnień związanych z edukacją medialną w proces „wychowania do i przez lekturę" literacką oraz inne media.	- Przygotuj prezentację multimedialną na temat wybranej lektury szkolnej. - Zapoznaj się internetowymi opiniami na temat wybranych lektur szkolnych, a potem przygotują własne zdanie na ten temat.
Stwarzanie możliwości nabywania kompetencji informacyjno-komunikacyjnych i medialnych w ramach edukacji literackiej i kulturowej.	Np. Porównaj wpisy na forum poświęconym lekturom szkolnym, a następnie przedstaw wyniki własnych ustaleń i swoje zdanie na ten temat.
Sprzyjanie integracji różnych form uczestnictwa w kulturze realnej i wirtualnej.	Np. „Zredaguj wpis do Wikipedii", „Odpowiedź na e-mail lub sms", „Zrecenzuj stronę WWW" (wybraną, poświęconą jednej z „naszych" lektur,[12].
Dowartościowywanie miejsca i roli etycznych norm, zasad postępowania, etyki mowy i komunikacji, tworzenia więzi, wzmacniania duchowości i rozwoju duchowego itd.	Np. Motywowanie do stawiania pytań inspirowanych lekturą[13]: Co i dlaczego jest ważne dla człowieka we fraszce Jana Kochanowskiego *Na dom w Czarnolesie*?; Dlaczego Mały Książę szukał przyjaciela? Czym motywowane były decyzje bohaterów książki i filmu *Kamienie na szaniec*?.

[11] Raport Labor Secretary's Commision on Achieving Necessary Skills, *What Work Requires of Schools* (Komisja do spraw Osiągania Niezbędnych Umiejętności powołana przez Ministra Pracy USA, *Czego pracodawcy oczekują od szkół*). Cyt. za: A. Cudowska, *Rozwijanie zdolności metapoznawczych dziecka jako niezbywalny element jego podmiotowego bycia w świecie*, [w:] *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, pod redakcją J. Izdebskiej, Białystok 2008.

[12] A. Ślósarz, *Szkolny polonista wobec imperium ekranów*, [w:] *e-polonistyka*, red. A. Dziak, S.J.Żurek, Lublin 2008, s. 166.

[13] „Myślenie pytajne to wszelkie procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokoju poznawczego, a wywołanych przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudność o charakterze intelektualnym, emocjonalnym i praktycznym". Cyt. za: K.J. Szmidt, *Teoretyczne i metodyczne podstawy rozwijania zdolności „myślenia pytajnego"*, [w:] *Dylematy edukacji artystycznej a potencjał twórczy człowieka*, red. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006.

Integrowanie w praktyce edukacyjnej kultury słowa i obrazu, audio- i wideosfery, multimediów, pierwotnej i wtórnej oralności, piśmienności i telepiśmienności jako alternatywnych form aktywności lekturowej.	Np. Wybierz do realizacji jedno z podanych zadań, korzystając z dostępnych źródeł informacji (w tym Internetu): - Skandal na obrazach czy nie? – dyskusja wywołana niektórymi kreacjami Matki Bożej w malarstwie europejskim. - Profanacja czy nobilitacja arcydzieł? *Ostatnia Wieczerza* oraz inne dzieła sztuki w trybach współczesnej reklamy.
Uwzględnianie zagadnień interkulturowych w treściach kształcenia polonistycznego, motywowanie do poszukiwania i odkrywania dialogu kultur w tradycji i współczesności.	Np. Czytanie interpretacyjne dokumentów międzynarodowych, określających prawa człowieka i narodów do wolności, eksponujących znaczenie dziedzictwa kulturowego oraz uniwersalnych wartości w budowaniu relacji międzyludzkich, wzajemnego porozumienia (fragmenty *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, fragmenty homilii Jana Pawła II itd.).

Źródło: opracowanie własne[14].

„Ekranowi czytelnicy" w świetle publikowanych badań potrzebują wsparcia w zdobywaniu narzędzi pozwalających poruszać się pewnie, bezpiecznie, odpowiedzialnie i mądrze w „informacyjnej dżungli", chroniących przed „samotnością w sieci", „samotnością duszy", jałowością myśli i działań. Nie ulega wątpliwości, że tzw. „cyfrowi tubylcy" – jak się ich często tytułuje – wcale nimi nie są. Trudno uznać bowiem za takowe „dzieci sieci" i nieco od nich starsze nastolatki, które pod wpływem długotrwałych kontaktów z ekranowymi mediami i nowoczesną technologią mają problemy z koncentracją, wyciąganiem ogólnych wniosków czy przyjmowaniem szerszego punktu widzenia. Doskwiera im „płytki umysł"[15], będący konsekwencją zbyt silnego zanurzenia w świecie nowych mediów, bezradność wobec zalewu informacji, których nie potrafią rozumieć, interpretować, wartościować, czy robić z nich użytek. W konsekwencji coraz mniej ludzi – w tym ludzi młodych - jest zdolnych do tak dziś cenionej kreatywności, sztuki tworzenia siebie w realiach ciągle zmieniającego się i niepewnego świata[16]. Tego typu diagnozy motywują do formułowania postulatów pod adresem szkoły, jej miejsca w kulturze i w życiu młodych ludzi:

> „Współczesna szkoła, chcąc zachować swoją legitymację i uzasadnienie bytu, nie może odejść od faktu, że poznanie rzeczywistości przez człowieka dokonuje się w społeczeństwie, a ono z kolei konstruuje swoje modele poznawcze w oparciu o przekazywane mnożnikowo modele i wzorce. Czy przyjmie na siebie rolę instytucji, która przygotowuje ucznia do odpowiedzialnego i świadomego korzystania z różnorodnych środków multimedialnych, gdyż mają one wpływ na formowanie zasad życia i postaw? Nie wiadomo. Warto natomiast podkreślić, że dla szkoły nadal i niezmiennie pozostaje wyzwaniem kształtowanie kompetencji intelektualnych i moralnych uczniów oraz przygotowanie ich do uczestnictwa w rozumieniu i interpretacji zjawisk kultury, ale także przygotowanie do życia w społeczeństwie. Uczeń powinien podejmować wysiłek sublimacji potrzeb i wartości, a szkoła otwierać przed nim

[14] Zob. B. Bodzioch-Bryła, *Z nowymi medi@mi „w kulturze" i „o kulturze". Studia Kulturoznawcze*, Kraków 2015.

[15] Zob. N. Carr, *Płytki umysł, op. cit.*; F.S. Jensen, A. Ellis Nutt, *Mózg nastolatka. Jak przetrwać dorastanie własnych dzieci*, tł. K. Sosnowska, Warszawa 2014.

[16] A. Karpińska, *Dydaktyczne myślenie o szkole jako miejscu edukacyjnej szansy – dydaktyczne dylematy i strategie*, [w:] *Edukacja w perspektywie wyzwań współczesności*, op. cit. , s.31.

perspektywy odbioru kultury wolnej od trywializacji, nihilizmu, i popularnej dostępności. Szkoła z pewnością nie musi być miejscem, w którym analiza zjawisk rzeczywistości odbywa się według zasady tłumaczenia z »łatwego na łatwiejsze«. Społeczny projekt życia intelektualnego i duchowego zakłada istnienie pewnego, realizowanego racjonalnie i krytycznie, obowiązku ze strony środowisk wychowawczych i nauczycielskich. Nie mogą one ulegać regułom urynkowienia, żywiołom emocjonalności i tymczasowości”[17].

Obecnie – jak twierdzi wielu znawców zagadnień związanych z edukacją kulturową i literacką – konieczne jest łączenie różnych orientacji/metodologii postępowania lekturowego, zwłaszcza tych, które uwzględniając złożoność uwarunkowań antropologicznych i aksjologiczno-kulturowych, projektują aktualnych czytelników między innymi jako podmioty otwarte na interakcję, dialog, komunikację z Innym w procesie budowania tożsamości; jednostki zdolne do twórczego przekraczania siebie, wykazujące się myśleniem interpretacyjnym i wartościującym, „pytajnym”, szukające sensu życia w przestrzeni kultury dawnej i współczesnej, charakteryzujące się „twórczą orientacją życiową” itd. Praktyka edukacyjna zorientowana na modelowanie tak rozumianych zachowań lekturowych wymaga rewizji dotychczasowych strategii organizowania sytuacji odbioru tekstów kultury w szkole. Wiąże się to m.in. z postulowanym przechodzeniem:

OD	OD
• autonomizacja, nadrzędność tekstów kultury - podrzędność czytelników; • puryzm formalistycznych analiz; • dzieło ujmowane jako struktura dających się ująć znaczeń, zbiór jasno wysłowionych twierdzeń, stale niezmiennie odtwarzanych; • rekonstrukcja zastanych konwencji i znaczeń tekstu oderwana od osobistych doświadczeń aktualnych czytelników; • historyczno-literackie, biograficzne i strukturalistyczne strategie interpretowania literatury i innych tekstów kultury; • lektura „poza zasadą przyjemności”, traktowana jako obowiązek, powinność; • instrumentalne traktowanie literatury; • schematyzm interpretacji, ujednolicone strategie odbioru; • standaryzacja wiedzy o literaturze, standardowa metodyka czytania; • uprzywilejowane (homogenicznością kultury) miejsce dla konkretnych dzieł - niezmienność, „sztywność kanonu”; • nauczyciel jako „depozytariusz słuszności” w zakresie interpretacji tekstu itd.	• dowartościowywanie roli czytelnika w procesie lektury, rozumianej jako tworzenie znaczeń przez czytających; • doświadczenie czytania kojarzone ze spotkaniem z tym, co inne i nieoczekiwane, wymagające twórczej interpretacji rozumianej jako odpowiedź na głos tekstu; • etyczne odczytywanie tekstu, rozwijanie wrażliwości empatycznej, poczucia odpowiedzialności za tekst; • przełamywanie alienacji czytania „prywatnego” i włączanie go w obieg instytucjonalnego dyskursu literatury; • motywacje i konsekwencje lektury w realnym życiu; realne i możliwe związki czytania z rzeczywistością; • wyzyskanie możliwości tkwiących w literaturze dla budowania modelu „dobrego życia”; • „intymny świat doświadczania lektury”; • przełamywanie stereotypów interpretacyjnych; • nauczyciel - jako ten, który zarazem otwiera dzieło na różne interpretacje - indywidualne odczytania i stoi na straży lojalności wobec tekstu i odpowiedzialności za tekst itd.

[17] B. Klebeko, *Czytelnik w mediosferze – współczesny uczeń wobec wyzwań obowiązkowych lektur szkolnych*, [w:] *Edukacja wobec przemian kulturowych*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2017.

MODELE SZKOLNEGO CZYTANIA

MODEL PSYCHOLOGICZNY

⇒ główny przedmiot zainteresowania lekturowego to twórca, a jego dzieło (tekst kultury) pojęty jako wyraz, udokumentowanie jego przeżycia duchowego (psychologiczny portret);
⇒ próba odtwarzania w procesie odbioru indywidualizmu autora, struktury jego psychiki, twórczych motywacji, inspiracji;
⇒ usiłowanie identyfikowania się z autorem (teoria „wczucia”);
⇒ znaczenie utworu utożsamiane z intencją jego twórcy; intuicja w odczytywaniu tych intencji;
⇒ dzieło pojmowane jako wyraz ekspresji twórcy;
⇒ odwoływanie się do biografii autora i dokumentów z jego życia (jako kontekstów utworu).

MODEL HISTORYCZNY

⇒ odczytywanie znaczeń utworu, jakie miał on dla pierwotnego odbiorcy, współczesnego powstania utworu;
⇒ tekst kultury traktowany jako źródło wiedzy o epoce, którą reprezentuje i której świadectwo stanowi;
⇒ znaczenie utworu jest niezależne od intencji komunikowania, odnosi się do historycznego i społecznego kontekstu;
⇒ dążność do odtwarzania pierwotnych okoliczności powstania utworu i procesu twórczego oraz znaczenia tekstu dla współczesnego mu odbiorcy;
⇒ interpretacja – analiza historyczna (założenia genetyczne, wyjaśniające;
⇒ tekst komentowany w świetle faktów i zjawisk epoki, z której pochodzi;
⇒ uczniowie nie interpretują tekstów, lecz z sensami utworów stykają się za pośrednictwem podręcznika, popularnych lub naukowych opracowań (również bryków).

MODEL IMMANENTNY/ERGOCENTRYCZNY

⇒ tekst literacki (tekst kultury) jest bytem autonomicznym, niezależnym od intencji komunikowania, a także znaczenia, jakie miał dla pierwotnego czytelnika lub może mieć dla czytelnika aktualnego;
⇒ tekst jest strukturą znaczącą, której elementy zyskują znaczenie w odniesieniu do innych składników tej samej struktury tekstowej;
⇒ zadaniem interpretatora jest rekonstrukcja owej struktury;
⇒ znaczenie tekstu ujawnia się w trakcie odkrycia całościowej struktury owych wewnętrznych relacji;
⇒ podstawą kształcenia kulturowo-literackiego jest lektura dzieła, a nie informacja o nim;
⇒ warunkiem obcowania z tekstem literackim jest poznanie pojęć literackich i kształtowanie umiejętności posługiwania się nimi;
⇒ dzieło sztuki traktowane jako przedmiot poznania, stawiający odbiorcy zadania intelektualne i estetyczne, które trzeba rozpoznać w procesie analizy i interpretacji, zmierzającej ku opanowaniu norm czytania „znawców”;
⇒ upodrzędnienie znaczenia wyobraźni, przeżyć, refleksji, doświadczeń społeczno-kulturowych interpretatora.

MODEL HERMENUTYCZNY (rekomendowany dla szkolnej edukacji literackiej)

⇒ przedmiotem interpretacji jest znaczenie samego tekstu, odkrywanie jego sensu;
⇒ rozumieć trakt to traktować go jako wypowiedź skierowaną do konkretnego czytelnika (koncepcja dialogu z tekstem i za pośrednictwem tekstu);

⇒ znaczenie prawdy/prawd uobecnionej w tekstach kultury (i odkrywanej w procesie odbioru);
⇒ zinterpretować tekst to przyswoić go sobie, uczynić bliskim, „swoim" coś, co było obce, „cudze", zaktualizować znaczenie tekstu;
⇒ interpretacja jako forma samopoznania, wzbogacenia możliwości własnego sposobu istnienia;
⇒ obcowanie z tekstami kultury jest formą obcowania z tradycją kulturową, przezwyciężeniem dzielącego od niej dystansu;
⇒ znaczenie tekstu powstaje w toku interpretacji, przez przyswojenie go, tzn. odniesienie zawartego w nim przekazu do sytuacji egzystencjalnej interpretatora;
⇒ interpretacja jako dialog z tekstami kultury (jako doświadczenie kulturowe);
⇒ „nobilituje" w pewnym sensie te sposoby odbioru tekstów kultury, które cechują tzw. przeciętnych czytelników;
⇒ teksty kultury jako prowokacja do stawiania pytań (dialogowy model lektury).

„CZYTANIE KONTEKSTOWE" W TEORII I PRAKTYCE KSZTAŁCENIA POLONISTYCZNEGO

W świetle literatury przedmiotu „czytanie kontekstowe" to „określony sposób myślenia o literaturze i kulturze – sposób ujmowania rzeczywistości kulturowej. […] jest ono podporządkowane budowaniu w świadomości ucznia systemowego obrazu kultury. Trzeba to robić stale bez końca, systematycznie, pokazując ciągi znaków, związanych z nimi znaczeń, operujących nimi tekstów. […] nauczanie uwzględniające kontekst – zarówno sytuacyjny jak i kulturowy – jest jedną z ważniejszych dróg prowadzących do literatury. […] Chodzi tu zarówno o kontekst doświadczeń ucznia, jak też o kontekst wskazywany przez nauczyciela i omawiany tekst. Każda lektura omawiana jest – chcemy czy nie – szeroko pojętym kontekście uczniowskiego doświadczenia, szkolnego i pozaszkolnego. Kontekst nie jest tylko pojęciem teoretycznoliterackim, jest też cechą otaczającej nas rzeczywistości. Wszystkie teksty, werbalne i niewerbalne, z którymi styka się uczeń, łącznie z reklamami , kreskówkami, komiksami, plakatami, współistnieją ze sobą jako komunikaty odbierane świadomie lub nieświadomi. Czytając teksty literackie trzeba i te konteksty uwzględniać i uczyć, jak je rozpoznawać i wartościować. […] Znajomość kodu kulturowego należy do sfery myślenia kontekstowego. Kontekst to […] także dyspozycje odbiorcy, jego wiedza, doświadczenie i związane z nimi oczekiwania. W tym ujęciu kontekst to także system kultury […]. O kontekście w nauczaniu możemy mówić wtedy, gdy zderzenie tekstów Stawarza jakąś nową jakość, pobudza do myślenia, kieruje myśl ku czemuś, czego w samym utworze widzieć nie mogliśmy. Kontekst pogłębia lub wręcz umożliwia interpretację" (Ewa Korulska).

Zofia Agnieszka Kłakówna podkreśla, że: „Kontekst jest jak powietrze. Nic nie dzieje się w próżni. Nie żyjemy w próżni i edukacja nie dzieje się w próżni. Na co dzień mówimy: »w

kontekście, zależnie / niezależnie od kontekstu, wyrwane z kontekstu / wpisane w kontekst« itp. Łacińskie *con-textus* znaczy: »spojony, mający związek z czym, nieprzerwany lub: związek, przebieg«. […] nie ma tekstu bez kontekstu. Relacje między nimi dają się natomiast charakteryzować różnie: jako znaczące albo mało czy w ogóle nieistotne, bliskie-odległe, łatwo dostrzegalne – trudno uchwytne, oczekiwane – zaskakujące, inspirujące – obojętne […] przy projektowaniu zajęć trzeba bezustannie zwracać uwagę na konieczność aktywizowania kontekstu zewnętrznego czytanych tekstów i wykonywanych ćwiczeń, tj. do życiowych obserwacji i doświadczeń uczniów".

KONTEKSTY LEKTUROWE I KULTUROWE W KSZTAŁCENIU POLONISTYCZNYM WG PROGRAMU „TO LUBIĘ!"

Wybrane strategie włączania różnych kontekstów w sytuację odbioru tekstów kultury:

- świat spoza podręcznika stanowi kontekst dla oferty lekturowej;
- kształcenie językowe pozostaje w ścisłej korelacji z kształceniem kulturowo-literackim;
- starannie analizowany jest wewnętrzny kontekst proponowanych jako lektura utworów;

Zderzenia tekstów i kontekstów – wybrane możliwości:

- niezależne wobec siebie teksty w zestawieniu zwracają uwagę na powszechny charakter jakiegoś zjawiska kulturowego;
- zestawienia w których niezależne wobec siebie teksty w zderzeniu służą pogłębianiu jakiegoś pojęcia;
- zestawienia słowa i obrazu;
- podręcznikowe (również pozapodręcznikowe) komentarze jako konteksty interpretacyjne;
- zestawienia zakładające interpretację porównawczą
- zestawienia, w których jeden tekst jest ilustracją drugiego;
- zestawienia rozmaitych tekstów, które mogą stanowić interpretacyjny kontekst historycznoliteracki, teoretycznoliteracki, filozoficzny, polityczny, socjologiczny czy biograficzny. (Zofia Agnieszka Kłakówna)

„Kluczową rolę w edukacji polonistycznej odgrywa czytanie kontekstowe, będące podstawowym elementem kształtowania świadomości kulturowej ucznia. Kontekst rozumiany jako zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia sensu jakiejś całości literackiej [i pozaliterackiej] inspiruje kulturowo nauczyciela do twórczego wykorzystania kontekstów w

procesie interpretacji. […] O liczbie, rodzajach, miejscu i sposobach wykorzystania kontekstów decyduje nauczyciel. To on musi rozstrzygnąć, jakie widzi możliwości i zakres wykorzystania przywołanych układów odniesień. Dobrze będzie, jeśli postara się patrzeć na nie przez pryzmat egzystencjalnych doświadczeń młodych czytelników, pamiętając, że wspólne doświadczenia egzystencjalne są kluczem do rozumienia tradycji przez młodych" (Bożena Olszewska).

KONTEKSTY CZYTANIA TEKSTÓW KULTURY

- **konteksty macierzyste**: biograficzny, historyczno-kulturowy, filozoficzny, artystyczny, aksjologiczny, ideowy, polityczny, literacki, estetyczny;
- **konteksty doświadczeń osobistych aktualnego czytelnika** (kulturowe, społeczne, językowo-komunikacyjne, aksjologiczne itd.) warunkowane; poziom moralnej, aksjologicznej i emocjonalnej inteligencji, preferencje i wybory, kody odbioru i normy czytania.

„Układ odniesienia – kontekst – przywołany w akcie lektury decyduje o jakości odbioru, a tym samym warunkuje funkcjonowanie społeczne dzieła […]. Im rozleglejsze konteksty interpretacyjne uruchamiamy w aktach lektury szkolnej, tym pełniejsze rozumienie utworu i tym pełniejsze jego oddziaływanie…" (Bożena Chrząstowska).

POJĘCIA ZWIĄZANE Z PROCESEM LEKTURY

- **wstępne rozpoznanie całości** poszukiwanie nadrzędnego sensu utworu, dominanty tematyczno-problemowej; swobodne wypowiedzi (metoda impresyjno-eksponująca), formułowanie hipotez interpretacyjnych
- **opis i analiza**;
- **interpretacja** – „praca myśli, która polega na odszyfrowywaniu sensu ukrytego w sensie widocznym, na rozwinięciu poziomów znaczeniowych, zawartych w znaczeniu dosłownym" (Paul Ricoeur);
- **konkretyzacja** – ujmowana jest jako i n t e r p r e t a c j a czytelnicza – tzn. czytelniczy sposób rozumienia i dookreślania utworu, warunkowany budową dzieła oraz indywidualnymi predyspozycjami czytelnika oraz stereotypem odbioru utrwalonym w danej kulturze […] konkretyzacja dokonuje się poprzez przywoływanie kontekstów;
- **rozumienie i wartościowanie**. Zwieńczeniem postępowania interpretacyjnego jest wartościowanie – nie w sensie stawiania ocen, ale w sensie uświadamiania sobie, czym jest

dla nas utwór, do którego tajemnicy staraliśmy się zbliżyć. Kończąc pracę interpretacyjną uczestnicy rozmowy powinni spróbować wypowiedzieć swój sąd o wartości omawianego utworu w kontekście swoich dotychczasowych doświadczeń lekturowych.

„Zaktualizować znaczenie tekstu to odkryć prawdę zawartą w nim […] i odnieść ją do sytuacji egzystencjalnej interpretatora" (Barbara Myrdzik)

FRAGMENTY OPRACOWAŃ ZWIĄZANYCH Z OMAWIANĄ PROBLEMATYKĄ

Czy i po co są potrzebne konteksty literackie w praktyce edukacyjnej? „[…] po to, by mądrzej, szerzej i wnikliwiej interpretować utwory […] Sztuka interpretacji polega między innymi na szukaniu kontekstu, czyli na odniesieniu dzieła do jakiegoś systemu poglądów filozoficznych, psychologicznych plastycznych, aksjologicznych, historycznych, itp. […] na odwołaniu się do skojarzonej z utworem sytuacji […] na wskazaniu podobieństw lub różnic między utworem literackim a dziełem przynależnym do innego rodzaju sztuki. Konteksty interpretacyjne przeciwstawiają się samowystarczalności literatury i jej wyizolowaniu spośród innych dziedzin sztuki, pozwalają łączyć różne zjawiska i świat wyjaśniać przez analogie"(Stanisław Bortnowski).

„Jak analizuje się teksty? Tak, jak się je kocha (nienawidzi). Bo przecież, zanim zacznę roztrząsać wiersz, już wiem, że jest piękny (ciekawy, odpychający itd.) A jeżeli rozważanie zostało ufundowane na ocenie, to ocena – zakończona w niedowiedzionym, zbudowana na emocjonalnym […] u początku badań tekstu stoi zawsze – stoi i stoi! – romans z tekstem […] ten romans zaczyna się od fascynacji niezrozumiałym"[18].

„Efektywne uczenie reguł języka literatury może odbywać się w bezpośredniej łączności z nauką o języku i na podstawie dobrej znajomości języka ogólnego" (Bożena Chrząstowska[19]).

„»literatura« […] obejmuje nie tylko literacką twórczość piśmienną i ustną, ale także jej związki z innymi dziedzinami sztuki (plastyką, muzyką, teatrem, filmem, telewizją)" (Tadeusz. Patrzałek[20]).

[18] Romans z tekstem, „Teksty"1974,nr3, s.3-4.
[19] B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 343.
[20] T. Patrzałek, *Zarys taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury, Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnej interpretacji tekstów literackich oraz zagadnienia procesu historycznoliterackiego*, wyb. i oprac. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław 1988, s.147.

konteksty : „[…] towarzyszące utworowi uwarunkowania, objaśniające jego genezę i wspomagające analizę […] punkt odniesienia dla rezultatów przeprowadzonej interpretacji i wartościowania utworu" (T. Patrzałek).

„Układ odniesienia – k o n t e k s t – przywołany w akcie lektury decyduje o jakości odbioru […] warunkuje funkcjonowanie społeczne dzieła, wpływ na psychikę odbiorcy. Im rozleglejsze konteksty interpretacyjne […] tym pełniejsze rozumienie utworu i tym pełniejsze jego oddziaływanie pedagogiczne. […] Teoretycy odbioru wyróżniają dwa zasadnicze rodzaje kontekstów: **kontekst macierzysty** dzieła i **kontekst osobisty odbiorcy** […] uwarunkowany kulturowo i społecznie" (B. Chrząstowska).

PROJEKTOWANIE I ZASTOSOWANIE TEKSTÓW STERUJĄCYCH LEKTURĄ

„Każdy tekst sterujący stanowi ciąg powiązanych ze sobą instrukcji działania, sformułowanych w formie pytań i poleceń, czyli zadań, oraz niezbędnych informacji merytorycznych. Zadania te i informacje łączy określony w tytule i/lub zwrocie do czytelnika zamysł analityczno-interpretacyjny, który decyduje też o charakterze podjętego problemu. Oddzielna karta, zwierająca segment – problem, wchodzi w skład zestawu tekstów sterujących dla kilku poziomów uczniowskich (co najmniej – trzech). […] W ten sposób tworzy się układ złożony z kilku wariantów. Ich zróżnicowanie wynika z wielokierunkowego podejścia do utworu oraz z uwzględnienia indywidualnych cech osobowych wychowanków. Za pomocą tekstu sterującego lekturą uczeń odkrywa ukryte sensy dzieła. Ma on jednak spory margines pozostawiony własnej aktywności, domyślności, inwencji. Może w czasie lekcji, w porozumieniu z nauczycielem i innymi uczniami, cierpliwie i nawet wielokrotnie powracać do utworu, poszukując w nim odpowiedzi na zadane tekstowi pytania. Jest to ważne polonistyczne ćwiczenie, bowiem „utwór jest nie tyle odpowiedzią, co pytaniem – wciąż oczekującym na nowe odpowiedzi; nie tyle definitywnym rozwiązaniem, co zadaniem do rozwiązania (na różne sposoby); nie tyle aktualizacją, co potencjalnością, która domaga się za każdym razem aktualizacji odbioru" (Alicja Rosa).

ZASADY PROJEKTOWANIA ZADAŃ LEKTUROWYCH /karty pracy/

⇒ Określenie celu pracy w postaci problemu lub tematu, aby uczeń zdawał sobie sprawę z sensu własnego działania i czuł się odpowiedzialny za własną pracę.

⇒ Język pytań, poleceń powinien być precyzyjny, zrozumiały dla uczniów, dlatego należy unikać nieznanych im wyrazów, zawiłych konstrukcji syntaktycznych w objaśnieniach i formułowaniu zadań.

⇒ Liczba zadań na jednej karcie powinna być ograniczona, dostosowana do wieku ucznia, czasu lekcji.
⇒ Zadania powinny koncentrować się na wybranym problemie, nie mogą być zbyt oddalone od siebie pod względem treści i zakresu, ale nie powinny też układać się w serie złożone z bardzo licznych i drobiazgowych pytań i poleceń.
⇒ Zadania powinny korespondować ze sobą.
⇒ Należy posługiwać się pytaniami problemowymi, głównie otwartymi (o przyczynę, o skutki, o wyjaśnienie, o ocenę, o uzasadnienie), bo inspirują one rozmowę z utworem oraz częste do niego powroty.
⇒ Zadania lekturowe powinny być zróżnicowane pod względem poziomu, a zależy on od trudności wybranego problemu i od jakości pytań i poleceń, bowiem za pytania
łatwe uznaje się te, na które można znaleźć odpowiedzi wyeksplikowane w utworze; za pytania o średnim stopniu trudności te, które wymagają usuwania luk w tekście i odkrywania prostych sensów; za trudniejsze – pytania o przykłady, za trudne – pytania o wytłumaczenie złożonych sensów, o wyjaśnienie przyczyn i skutków oraz pytania wymagające syntetyzowania, krytycznej oceny utworu, a także wnioskowania.
⇒ Wzmacnia lub osłabia walory tekstów sterujących opracowanie graficzne (min. jakość pisma, odstępy, czcionka, rozmieszczenie pytań i poleceń, światło, kolorystyka, itp.)

(Na podstawie : A.Rosa, *Kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem …*, w: *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z.Urygi i Z.Budrewicz, Kraków 2001, s.99 – 101)

„PRACA POD KIERUNKIEM" JAKO METODA KSZTAŁCENIA UMIEJĘTNOŚCI LEKTUROWYCH

Jest to forma realizowana w dwóch wariantach: indywidualnym i grupowym. Nauczyciel przygotowuje dla uczniów materiał w postaci utworów literackich lub ich fragmentów, materiałów kontekstowych oraz formułuje polecenia i instrukcje działania. Obserwuje przebieg pracy uczniów, w razie potrzeby pomaga im i kieruje podsumowaniem oraz oceną działań. Jest to forma pracy warta zastosowania z tego względu że uczeń może samodzielnie pracować z tekstem na podstawie otrzymanej instrukcji. Wzrasta wtedy jego aktywność i intelektualne zaangażowanie w proces odbioru dzieła.

JAK ORGANIZOWAĆ SYTUACJĘ DYDAKTYCZNĄ, BY ZACHĘCIĆ DO LEKTURY?

Zacznijmy od pytania: **Czego powinien wystrzegać się nauczyciel**?

1. Traktowania wprowadzającego ogniwa lekcyjnego schematycznie. W praktyce wypełnia go zazwyczaj sucha informacja o tekście, czasami o jego genezie, miejscu utworu w twórczości jego autora, trochę biografii /nie zawsze potrzebnej/.
2. Nieprzygotowanej uczniowskiej głośnej lektury wiersza, fragmentu prozy lub dramatu. Czytanie „dukające" to niweczenie tym samym pierwszego wrażenia, jakie mógłby on wywrzeć na słuchaczach.
3. „Dopadanie" tekstu i uczniów pytaniami nauczyciela, często całą ich serią.

4. Narzucanie kierunku interpretacji.
5. Traktowania utworu jako przedmiotu, który działaniami kierowanymi przez nauczyciela można jak mechanizm otworzyć, zajrzeć do środka i ponownie złożyć bez żadnej zmiany.
6. Analizy, która kończy „działania na tekście", a nie otwiera na interpretację/ jej umiejętność jest brana pod uwagę w pracy maturalnej/.
7. Trzymania się jednej wersji interpretacji. Założenie, że jest to obiektywna, adekwatna, nieomal kanoniczna jej wykładnia.
8. Sytuacji nierzadkiej w praktyce szkolnej, kiedy nauczyciel swoją końcową /często powtarzaną dwu-trzykrotnie/ wypowiedzią sankcjonuje własną interpretację jako „wniosek z lektury", a uczniowie zapisują w zeszytach, potem recytują na następnej lekcji.

A jak może przebiegać w modelu interpretacji hermeneutycznej? Jak zorganizować „działania na tekście", by nie zaprzepaścić idei dialogu?

Oto kilka zaobserwowanych sytuacji dydaktycznych:

1. **Motywacja - wywołanie ciekawości poznawczej, rodzącej pytania typu: dlaczego**?

   Ciekawość poznawczą – zainteresowanie tekstem – wywołujemy przez uruchomienie przedsądów uczniów, co pozwoli nauczycielowi zorientować się w nastawieniach i zainteresowaniach czytelniczych uczniów.

   - Najlepszą metodą będzie tu rozmowa tematyczna, wiążąca się z sytuacyjne, choć nie zawsze bezpośrednio, z czytanym utworem, obejrzanym spektaklem teatralnym, filmem lub koncertem muzycznym.
   - Może to być wystawka przygotowana przez uczniów(np. dzieł pisarza, reprodukcji obrazów, fotosów filmowych itd.
   - Odegrana scenka dramowa, np. ilustrująca bierność wobec przemocy przed interpretacją „Campo di Fiori" Cz. Miłosza.
   - Zaprezentowanie autentycznego lub fikcyjnego wywiadu z autorem tekstu (na podstawie jego wypowiedzi i tekstów).
   - Wysłuchanie wypowiedzi uczennicy zafascynowanej twórczością poety, pisarza, kompozytora, reżysera,
   - Obejrzenie fragmentu filmu, przedstawienia telewizyjnego, wprowadzającego kontekst historyczny i itp.

   Pomysłów może być wiele, a te, które przytoczyłam, zaistniały na obserwowanych przeze mnie lekcjach w naszych szkołach ćwiczeń metodycznych.

2. **Wykonania głosowe tekstu.**

Przywołam w tym miejscu wypowiedź Mirona Białoszewskiego, który uważał, że nieuważnie przeczytany/wysłuchany utwór nie otworzy się, pozostanie niemy wobec czytelnika. Słuchanie jest integralną częścią czytania. Białoszewski, poeta bardzo wrażliwy na brzmienia słowa poetyckiego, pisał w *Rozkurzu*:

„ Pełne bycie poezji, to czytanie na głos, mówienie jej. Bo co to za poezja czytana po cichu? Stwierdziłem, że istnieją trzy rodzaje czytania:

Na głos.

Po cichu, ale z wyobrażeniem pełnego brzmienia.

Po cichu, ale bez wyobrażenia brzmienia.

Pierwsze dwa rodzaje oczywiste. Zacząłem kilka dni temu badać ten trzeci rodzaj. Zaskoczenie. Okazało się, że nie ma czytania bez wyobrażenia brzmienia" (Białoszewski, 1980, 95-96).

Pierwszym „działaniem na tekście" jest zatem jego głośna lektura, wykonanie głosowe, które jest już wstępną interpretacją. Utwór można różnie przeczytać, ofiarowując mu swoją wrażliwość, barwę głosu, zdolność wydobycia walorów brzmieniowych – całą muzykę w literaturze.

3. Rozmowa na temat głośnego wykonania i pierwszych odczytań utworu (tzw. „niewinne czytanie") rozpoczyna wielogłosowy z nim dialog. Dialog ten, mimo możliwego napięcia, a nawet początkowej niechęci, odtrącenia przez uczestników, doprowadzić może do porozumienia lub uzasadnienia odmowy. Nawet ten ostatni efekt jest lepszy niż bierny odbiór przekazu nauczyciela, gdyż wywołuje dynamiczną wymianę zdań, poglądów, aktualizuje dotychczasową wiedzę i gust czytelnika. Obserwowałam taką sytuację na lekcji poświęconej interpretacji wiersza *Koniec wieku XIX* Kazimierza Przerwy-Tetmajera. Wiersz interpretowano kolejno: z patosem, z ironią, refleksyjnie. Dyskutanci mieli różne opinie o tych recytacjach, w swoich wypowiedziach odnosili się do tekstu, cytując wybrane fragmenty, uzasadniając przekonania.

Działania na tekstach, sprzyjające rozwijaniu wyobraźni (w tym przekład intersemiotyczny): Wyobraź sobie, że…: organizujesz spotkanie… (np. ze sławnym polskim/światowym artystą/pisarzem. Kto to będzie? Dlaczego to on/ona? O co można byłoby go zapytać? Jakie byłyby prawdopodobne odpowiedzi na te pytania? – pod uwagę możesz wziąć zarówno artystów żyjących i już nieżyjących). Podobnie można byłoby zaaranżować inne sytuacje: **zamierzasz**

przeprowadzić wywiad z… (np. Jackiem Malczewskim, Olgą Bozańską); **piszesz** sprawozdanie z wyprawy do… (np. Egiptu); **ożywiasz** obraz poprzez zapisanie w dymkach komiksowych wypowiedzi postaci przedstawionych na obrazie (np. A. Renoira, *Altana*); **cytujesz** dzieło znanego artysty w obrazie, który sam zamierzasz namalować…; **zakładasz** muzeum/galerię…; **organizujesz** wspólnie z zespołem wystawę pod tytułem np. „Kobieta w sztuce" , „Tematy muzyczne w sztuce" , „Pory roku w sztuce", „Impresjoniści" (do wyboru lub inny pomysł. Po dzieła których artystów sięgniecie i dlaczego?); **przygotowujesz** audycję telewizyjną (ewentualnie **projektujesz** stronę internetową) poświęconą … (np. twórczości danego artysty albo wybranym dziełom sztuki, itp.); **przedstawiasz** swój głos w dyskusji na temat (np. „Komiks – literatura dla analfabetów czy moc wyobraźni?"; **udzielasz się** na forum internetowym na temat… (np. „Internet – ściek czy filar wolności słowa"); **piszesz** list do bliskiej Ci osoby z pobytu w…(Krakowie, Gdańsku, Paryżu, Rzymie lub innych mniej znanych miejscach. Co warto tam zwiedzić? Dlaczego?, itp.); **planujesz** swój pobyt w …; **sporządzasz** listę miejsc na świecie, które chciałbyś zobaczyć (uzasadnij krótko swój wybór) itd.

Inne rozwiązania sprzyjające motywowaniu ucznia aktywności lekturowej:

- zadania motywujące uczniów do refleksji historiozoficznych podejmowanych z perspektywy współczesnych doświadczeń społeczno-kulturowych po to, by nie tylko odkrywać stałość i zmienność zjawisk, ale przede wszystkim dostrzegać w tej przestrzeni ogólne (choć zmienne) prawidłowości rządzące światem, ludzkim życiem, wartościami, np.: *W wybranych mitach greckich wskaż sensy egzystencjalne – prawdy o ludzkim losie* (s.66); *Przedstaw koncepcję ludzkiego losu zawartą w cytowanej pieśni chóru (w tragedii Król Edyp) i porównaj ją ze znanymi ci refleksjami w Księdze Koheleta*[21];
- intertekstowe czytanie kultury i jej tekstów poprzez lekturę utworów (literackich, ikonicznych, muzycznych itd.) nawiązujących w różny sposób (np. jako reinterpretacje, transfiguracje, zróżnicowane stylizacje) do tych samych toposów, motywów, symboli, konwencji kulturowych, co sprzyja nie tylko poznawaniu ich zróżnicowania i oddziaływania, ale też uświadamia rangę kompetencji kulturowych w procesie budowania i rekonstruowania tożsamości, wchodzenia w interakcje z otaczającą rzeczywistością kulturową, np.: *Na czym polega reinterpretacja tradycji biblijnej w analizowanych na lekcjach utworach W. Szymborskiej („Żona Lota") i K. Zawistowskiej („Herodiada")*?[22];

[21] D. Chemperek, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecz*e. Klasa 1, cz. 1, Warszawa 2012, 186.
[22] *Ibidem*, s. 96.

Wskaż we współczesnej kulturze przykłady gry z tradycyjnymi motywami. Zdecyduj, które z tych przykładów są parodią. Co jest w nich ośmieszone i na czym to ośmieszenie polega? [zad. związane treścią rozdziału „Ideał i szaleństwo" poświęconego powieści *Don Kichot* – przyp. I.M.] [23];

- zachęcanie do wypowiedzi/dyskusji na tematy/problemy o znaczeniu uniwersalnym, cechujące się niejednoznacznością rozstrzygnięć, złożonością, dotykaniem realnych, właściwych człowiekowi dylematów, pytań, oczekiwań, dążeń, systemów wartości itd.: *Jak ty odczytujesz utwory autorów renesansowych? Co twoim zdaniem jest przekonujące dla człowieka XXI wieku? Z którymi poglądami pragniesz podjąć polemikę?*[24]; *Przedyskutujcie w klasie, w jakim stopniu „Treny" Kochanowskiego opisują doświadczenie straty po śmierci bliskiej osoby w sposób uniwersalny, a w jakim – są tylko świadectwem minionej epoki*"[25];
- silne eksponowanie w języku i komunikacji dydaktyczno-wychowawczej podmiotowości ucznia poprzez np. stosowanie w zadaniach, poleceniach, innych komunikatach środków zwiększających perswazyjność wypowiedzi podkreślających znaczenie indywidualnego zaangażowania (intelektualnego, emocjonalnego, behawioralnego) w konstruowaniu tożsamości osobowej, np. *Oceń zachowanie żony Lota. Co – twoim zdaniem – może ją usprawiedliwić? Sformułuj własny komentarz na temat kary, która dotknęła bohaterkę*"[26];
- aranżowanie sytuacji problemowych wymagających zajęcia krytycznej postawy wobec odnajdowanych w przestrzeni kulturowej (w tym literackiej) znaków, symboli, przykładowych relacji międzyludzkich, modeli życia itd.: *Która z analizowanych interpretacji mitu o Narcyzie wydaje ci się wartościowsza? Uwzględnij racje estetyczne, psychologiczne, społeczne*?; *Który model patriotyzmu (Horacego, Brodskiego, Norwida) wydaje ci się najbardziej współczesny? Uzasadnij swoje zdanie*[27];
- stosowanie zabiegów aktualizacyjnych w projektowaniu dialogu ucznia z kulturą (dawną i współczesną) i jej tekstami w celu „odnawiania", rewidowania, rozszerzania znaczeń utrwalonych w tradycji motywów, obrazów, symboli, egzemplifikowania ich współczesnych realizacji. Tego typu zabiegi w perspektywie edukacyjnej opisywane są m. in. jako: „aktualizacja historyczna" związana z przywoływaniem przykładów literackich

[23] K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura- Język – Dialogi*. Język polski. Liceum i technikum. Klasa 1 cz. 1, Warszawa 2012, s. 175.
[24] *Ibidem*, s. 185.
[25] *Ibidem*, s. 168.
[26] D. Chemperek, A. Kalbarczyk, op. cit., s. 94.
[27] *Ibidem*, s. 170, 222.

(lub innych) obrazujących stałą obecność przeszłości w teraźniejszości; „aktualizacja problemowo-syntetyczna" polegająca na zestawianiu współczesnych tekstów z dawnymi w celu odkrywania żywotności i uniwersalności niektórych problemów dotyczących ludzkiej egzystencji; „aktualizacja współczesna" zakładająca zestawianie treści współczesnej literatury z aktualną rzeczywistością itd.[28];

- włączanie w proces dydaktyczny przykładów związanych z kulturą popularną, ilustrujących charakterystyczne dla niej odwołania do tradycji w formie często kontrowersyjnych, intrygujących, niekonwencjonalnych zabiegów, chwytów, prowokacji. Przykładem może być opisane w jednym z projektów metodycznych omawianie *Ody do młodości* Adama Mickiewicza w zderzeniu z felietonowym „tłumaczeniem" tego utworu na język współczesny, jakiego dokonała Joanna Szczepkowska. Tego rodzaju zabieg odbrązowienia narodowego wieszcza poprzez dostrzeżenie w nim „rapera" XIX wieku można uznać za przykład wprowadzania w przestrzeń edukacyjną nowych sposobów zrywania z rutyną, schematem, „brykowymi odczytaniami". Sprzyja ponadto budowaniu poczucia przynależności do tradycji dzięki dostrzeganiu wspólnoty doświadczeń (aksjologicznych, pokoleniowych, ideowych), jaka niewątpliwie łączy młodych romantyków z aktualnymi czytelnikami *Ody*… Mickiewicza"[29];
- sprzyjanie rozwojowi autorefleksji, poszukującego i krytycznego myślenia, odkrywania pluralizmu znaczeń, interpretacji, rozumienia świata itd. poprzez włączanie w proces realizacji programu edukacji kulturowo-lekturowej – „zadań twórczych" – wymagających od dorastającej młodzieży „wykraczania poza standardowe umiejętności przedmiotowe" i podejmowanie prób wykazywania się kreatywnością, odkrywczością, oryginalnym myśleniem, zdolnością dzielenia się z innymi wiedzą, informacjami, umiejętnościami itd. Tego rodzaju sprawności są zaprogramowane w treści zadać, które wymagają od ucznia, np. wejścia w rolę autora eseju, komentującego treść złotej myśli: *Powiedz mi, co czytasz, a powiem ci, kim jesteś*; czytelnika i prezentera/recenzenta twórczości wybranego autora i napisania na ten temat tekstu do szkolnej gazetki; inicjatora i moderatora klasowych dyskusji/szkolnych debat na tematy kontrowersyjne, nurtujące, czy z innych względów warte nagłośnienia, „ruchu myśli", komentarzy itd.[30]

---

[28] E. Paczkowska, *Literatura współczesna a tendencje aktualizacyjne w polonistyce szkolnej dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] *Edukacja polonistyczna i literatura*, red. W. Sawrycki, M. Wróblewski, Toruń 2000, s. 163-174.

[29] Z.A. Kłakówna i in. *To lubię!* Książka nauczyciela. Klasa II, Kraków 2004, s. 394-396.

[30] Wiele ciekawych na to przykładów dostarcza koncepcja kształcenia polonistycznego opisana w programie B. Chrząstowskiej, *Uczę się sam…*, Poznań 2002. Program ten może być niezwykle cenną inspiracją dla autorów nowych

SPOSOBY KSZTAŁCENIA UMIEJĘTNOŚCI LEKTUROWYCH

W rozdziale podręcznika (*Skarbiec języka, literatury i sztuki. Wypisy z ćwiczeniami. Staropolskie korzenie współczesności*, kl. 3) zatytułowanym *Drzewo kultury*, znajduje się zadanie dla ucznia, polegające na interpretacji porównawczej dwu wierszy T.Różewicza, *Drzewo* i *Drewno*. Przed realizacją tego zadania uczeń ma możliwość przygotować się do tego dzięki treściom zamieszczonym w podręczniku. Są to:

a/ wzór lektury wiersza Zbigniewa Herberta *Sekwoja*;

b/ przeznaczone do samodzielnej lektury dwa inne wiersze przywołujące motyw drzewa;

c/ wprowadzone jako konteksty lekturowe wypowiedzi literaturoznawców na temat drzewnej metaforyki i symboliki;

d/ hasło „drzewo" ze *Słownika języka polskiego* i *Słownika tekstów kultury*;

e/ graficzna plansza drzewa kultury zamieszczona na wstępie rozdziału;

f/ instrukcja wykonania interpretacji porównawczej wraz z pytaniami pomocniczymi.

STRATEGIE PORÓWNAWCZEGO INTERPRETOWANIA UTWORÓW LITERACKICH

1. Odkrycie zasady zestawienia utworów (np. ten sam motyw, temat, topos, itp.): Co łączy zestawione teksty?
2. Ustalenie dominanty kompozycyjnej utworów i szukanie odpowiedzi: Co różni przywołane teksty?
3. Przyporządkowanie kontekstów interpretacyjnych – jako podstawa interpretacji.
4. Kompozycja interpretacji porównawczej. Interpretacja porównawcza jako „szkolny gatunek" wypowiedzi pisemnej, który w praktyce przyjmuje zróżnicowane formy, np.:
    - wypowiedź eseistyczna oparta na subiektywnych odczuciach, intuicji i zdolnościach;
    - wypowiedź zbliżona do krytyki literackiej, wywiedziona jednak nie z obserwacji tekstu, lecz znajomości opracowań;
    - sprawozdanie z „lektury rozumiejącej" argumentowanej cytatami, skupionej na problematyce utworu z pominięciem analizy i poetyki;
    - sumienne analizy porównawcze (nieco „szkolne", wyuczone, schematyczne, pozbawione kreatywności interpretacyjnej, indywidualizmu)

programów języka polskiego, które będą tworzone w związku zapowiedzią wdrażania (w 2017 r.) kolejnej reformy oświatowej.

- w pełni dojrzałe interpretacje porównawcze oparte na analizie i uwzględniające zróżnicowane konteksty.

METODY, TECHNIKI, GRY, ZABAWY, CHWYTY, ZADANIA, ĆWICZENIA I PROWOKACJE DYDAKTYCZNE STOSOWANE W EDUKACJI LITERACKIEJ I KULTUROWEJ (WYBÓR)

1) metoda problemowa (uczestnik zajęć postawiony wobec określonego problemu; stosowanie kart zadaniowych; wykorzystywanie materiałów źródłowych – analiza dokumentacyjna);
2) przekład intersemiotyczny;
3) metoda tekstu przewodniego;
4) ekspozycje, projekcje, wystawy materiałów;
5) analiza recytacyjna tekstu (ćwiczenia audialne, emisyjne, dykcyjne);
6) rozmowa (np. pytania kierowane przez ucznia do wybranych tekstów, zjawisk i twórców kultury);
7) teksty z lukami (stosowane też jako wypowiedzi niedokończone);
8) ćwiczenia redakcyjne (tworzenie tekstów inspirowanych kulturą i sztuką);
9) gry dydaktyczne (burza mózgów, gra: sytuacyjna, symulacyjna, biograficzna);
10) plakat/kolaż tematyczny – tworzenie;
11) ciągi skojarzeniowe – tworzenie;
12) mapy mentalne;
13) ćwiczenia słownikowe, eksplikacyjne itp.;
14) „……” w ogniu pytań (np. romantyzm, dadaizm);
15) „haki pamięciowe” (np. Co wspólnego z obejrzanym filmem, przeczytanym tekstem mają….”);
16) listy rankingowe – tworzenie;
17) krzyżówki tematyczne – układanie haseł pomocniczych;
18) dyskusja i techniki dyskusyjne (INTERNET – ściek czy filar wolności słowa);
19) analiza SWOT (dodatnie i ujemne strony zjawiska; szanse i zagrożenia);
20) porównawcze czytanie dzieł sztuki;
21) rozsypanki (wyrazowe, zdaniowe, akapitowe);
22) ćwiczenia na dobieranie, tj. rozstrzyganie – Co do czego pasuje?;
23) zagadki / mini testy / akrostychy;
24) metaplan;
25) projekt (indywidualny, zespołowy);
26) prezentacje (w tym multimedialne);
27) „plotka z czterech rogów”;
28) wykład, opowiadanie pedagogiczne, metoda erotematyczna;
29) drama i techniki dramowe (np. uczeń wchodzi w rolę wybranego artysty);
30) metoda impresyjno-eksponująca (np. spontaniczne wyrażanie przeżyć, emocji, refleksji doznanych pod wpływem określonego dzieła sztuki czy innego zjawiska kulturowego);
31) ćwiczenia intersemiotyczne i intertekstualne (np. wokół korespondencji sztuk – zastosowanie ekfraz literackich itp.);
32) interpretacje porównawcze tekstów kultury;
33) linia czasu (np. w formie ustalania: „Co było najpierw? Co było potem?”);

34) ćwiczenia kompozycyjne: tworzenie planów kompozycyjnych i dekompzoycyjnych tekstu literackiego;
35) ćwiczenia studyjne: różnorodne formy dokumentujące poszczególne etapy pracy nad rozprawką interpretacyjną, np. analiza tematu, dialog z tematem, redagowanie konspektu pracy;
36) ćwiczenia eksperymentalne (np. transformacje tekstów);
37) podróże literackie (poszukiwanie kontynuacji, nawiązań, miejsc wspólnych itd.);
38) …… itd.

PYTANIA I POLECENIA DYDAKTYCZNE

- pytania i polecenia (wskazówki, potwierdzenia, instrukcje, informacje sterujące, zadania lekturowe) jako kategorie dydaktyczne; edukacyjna funkcja pytań i poleceń;
- rodzaje pytań: a/ o rozstrzygnięcie ; b/ o uzupełnienie (pytania dopełnienia): proste i problemowe- tj. złożone (otwarte i zamknięte);
- różnice między pytaniami: struktura; stopień trudności; sposób odpowiadania na pytania;

RODZAJ PYTANIA	WŁAŚCIWOŚCI	PRZYKŁADY
O ROZSTRZY-GNIĘCIE	- stereotypowa struktura; - ograniczona liczba odpowiedzi właściwych; - nie wymagają intelektualnych dociekań;	Czy zgadzasz się ……..:
O UZUPEŁNIENIE	- część informacji jest podana w pytaniu; - nieokreślona ściśle liczba odpowiedzi;	kto?, co?, jaki?, kim?, czyj?, gdzie?, dlaczego?; Dlaczego „Siłaczka”? W jaki sposób A.Fredro przedstawił bohaterów „Zemsty”?
PROSTE	- nie wymagają złożonego procesu myślenia; - brakujący element dotyczy sprawy jednostkowej; - zawiera informację ułatwiającą odszukanie brakującego elementu odpowiedzi;	Z jakich formantów zbudowany jest wyraz pochodny?
PROBLEMOWE (ZŁOŻONE)	**otwarte**: wiele odpowiedzi właściwych; wymagają myślenia dywergencyjnego, samodzielności, silnej motywacji, wewnętrznej dyscyplin;	Jak inaczej mogłyby się potoczyć wydarzenia w omawianej lekturze?
	zamknięte: dozwalają jedną lub dającą się określić skończoną liczbę odpowiedzi właściwych; wymagają myślenia konwergencyjnego;	Co jest tematem pieśni *Czego chcesz od nas, Panie?*

OGÓLNIKOWE	- niejasne, nieprecyzyjne; - utrudniają odpowiedź;	np. Co wiesz o twórczości Wisławy Szymborskiej?

Cechy prawidłowo sformułowanego pytania:

- mają jasno określony cel ;
- stwarzają sprzyjające warunki do skojarzeń myślowych, rozumowania, wartościowania, oceny i wyborów;
- poprawność gramatyczna i stylistyczna;
- otwiera horyzonty poznawcze.

„Gdy nauczyciel pyta, wtedy on, a nie uczeń stawia problem. Pobudzenie do myślenia przy pytaniach pochodzi od nauczyciela, a nie od ucznia. Pytanie zmusza ucznia do myślenia w określonym kierunku i odbiera mu swobodę duchowej ruchliwości. Pytanie ma prowadzić do określenia tego, co nieznane. Gra pytań i odpowiedzi wymaga współpracy nauczyciela i ucznia.

Pytania nauczyciela niwelują zdolność stawiania pytań przez ucznia." (Gauding)

„Aby zmienić sytuację lekcyjną i zwiększyć samodzielność uczniów warto napisać pytania na tablicy. Mogą to być pytania szczegółowe, ogarniające dokładnie całość, może to być wyłącznie plan rozważań." Stanisław Bortnowski

Od pytań do poleceń: sformułuj…; ustal…; zaznacz…; zredaguj….; określ….; wynotuj…; przygotuj…;zredaguj; itd.

1. Przeczytaj jeszcze raz wiersz i postaw pytania, które pomogą w zrozumieniu jego sensu. Pamiętaj, że sens wynika z kształtu wiersza, z doboru słów i środków artystycznych.
2. Przeczytaj wiersz i postaw takie pytania, które nasunęły się Tobie po lekturze tekstu. Mogą to być pytania np. : do autora utworu; do współczytelników; analityczno-interpretacyjne; problemowe – wywołane lekturą.

Polecenie (do wiersza W. Szymborskiej „Muzeum"**)**: W formie pytań zapisz te myśli, które nasunęły Ci się po przeczytaniu wiersza. Pytania mogą zarówno tłumaczyć sens utworu, jak też wyrażać tylko Twoje wątpliwości i Twoje uczucie po poetyckiej wizycie w muzeum.

Sztuka formułowania pytań i poleceń – inspirowana taksonomią celów edukacyjnych Beniamina Blooma:

Poziomy myślenia	Proces
1. Wiadomości (zapamiętywanie i przypominanie)	Powiedz, co wiesz, co zapamiętałeś, jak przebiegały wydarzenia, opisz, odtwórz, zdefiniuj; powiedz co,

	kiedy, który, jak, gdzie, co; wymień, podaj, przedstaw itd.
2. Rozumienie (interpretowanie, wyjaśnianie, przeżywanie i pojmowanie)	Opisz własnymi słowami, powiedz, co o tym sądzisz, wytłumacz, porównaj, nawiąż, scharakteryzuj, określ, skojarz, uporządkuj;
3. Zastosowanie (wykorzystanie)	Jak możesz to wykorzystać? Do jakich refleksji cię to skłania? Co z tym można zrobić? Do czego to prowadzi? Co to uświadamia? Do czego motywuje? Rozwiąż ten problem. Przedstaw swoje hipotezy rozwiązań itd.
4. Analiza (badanie, sondowanie)	Jakie elementy można wyróżnić? Jak są uporządkowane? ; powody, przyczyny, problemy, rozwiązania, konsekwencje;
5.Synteza (integracja, łączenie)	Czym może różnić? Czym jeszcze? Co będzie jeśli?; rozwiń, popraw, wykonaj po swojemu;
6.Ocena (waloryzowanie, wartościowanie)	Co o tym sądzisz? Co być wolał? Dlaczego tak myślisz?

Poziomy myślenia	Przykłady zastosowania
1. Wiadomości (zapamiętywanie i przypominanie)	Jaki był przebieg wydarzeń? Co dziewczyna robiła w osadzie? Jak się tam znalazła?
2. Rozumienie (interpretowanie, wyjaśnianie, przeżywanie i pojmowanie)	Dlaczego tak się wszystko ułożyło? Które z wydarzeń było przełomowe? Dlaczego to?
3. Zastosowanie (wykorzystanie)	Co ty byś zrobiła na miejscu tej dziewczyny? Co stałoby się (najprawdopodobniej), gdyby nie trafiła do tych ludzi?
4. Analiza (badanie, sondowanie)	Które zachowania bohaterki wzbudziły twój podziw/uznanie/złość, itp.? Które z przedstawionych wydarzeń są realistyczne (prawdopodobne), a które fantastyczne?
5.Synteza (integracja, łączenie)	Wymyśl inne zakończenie tej książki? Opracuj jej wersję komiksową.
6.Ocena (waloryzowanie, wartościowanie)	Co sądzisz o tej książce, o jej bohaterach? Uzasadnij swoją odpowiedź. Komu byłbyś skłonny ją polecić? Jakie ta książka wpłynęła na ciebie? Jakie wyzwoliła refleksje, przeżycia?

EPIKA: MODELE OMAWIANIA UTWORÓW EPICKICH W SZKOLE ŚREDNIEJ

1. Lektura w całości. Omawianie poprzedzone ukierunkowaniem „domowego czytania" (np. zaznaczenie odpowiednich fragmentów; sporządzenie planu przebiegu wydarzeń; odnalezienie opinii – krytycznoliterackich, internetowych – związanych z książką, która ma być omawiana; sporządzanie mapy/plakatu/kolażu myśli i przeżyć wywołanych czytaną lekturą; podanie tematów/zagadnień, które będą uwzględnione podczas lekcji z danym tekstem; rozwiązanie testu znajomości lektury; ustalenie, co wspólnego z treścią książki mają podane (przez nauczyciela) nazwy, osoby, tytuły, wartości, daty, przedmioty itd.; przygotowanie informacji na temat kontekstów interpretacyjnych związanych z daną lekturą; przeprowadzenie mini sondaży / wywiadów/ankiety na temat czytanej lektury itd.

2. Analiza fragmentu większej całości (najlepiej powiązać ją z filmem/jego fragmentem i dobrze opracowanymi streszczeniami). Na kilku lekcjach (3-5) dokonuje się dokładnej analizy treści zawartej we fragmencie (fragmentach) książki. Akcent pada na stylistykę, język utworu, opisy, metody charakterystyki, wartości itd. Całość stanowi kontekst interpretacyjny.

3. Lektura zastąpiona adaptacją filmową. Wymaga znajomości filmu obejrzanego przed cyklem lekcji (przy czym jego odbiór powinien być poprzedzony odpowiednim ukierunkowaniem). W analizie należy skupić się na elementach charakterystycznych dla języka filmowego. Wskazane zastosowanie plakatów i recenzji filmowych.

4. Lektura ograniczona (przez polonistę) do omówienia wyznaczonego fragmentu/-ów utworu w kontekście (lub nie) całości, która stanowi kontekst interpretacyjny. Możliwe zderzenia fragmentów, zaczerpniętych z różnych utworów i zestawione ze względu na "miejsca wspólne"/ różnice w sposobie przedstawienia określonego tematu, motywu, itp. Na przykład na lekcji poświęconej postawom bohaterskim (fascynacji herosem) - w życiu i literaturze; poszukiwanie źródeł heroicznych bohaterskich kreacji: konfrontacja opisu walki w *Potopie* z relacją Ignacego Rzeckiego z kampanii węgierskiej (*Lalka).*

Metody, techniki, gry i ćwiczenia dydaktyczne, które mogłyby zostać zastosowane na lekcji z *Lalką* Bolesława Prusa

- Ułóż życiorys Wokulskiego ze wskazaniem momentów przełomowych dla tej biografii. Jak inaczej mogłyby ułożyć się losy tego bohatera? (metoda praktyki pisarskiej; gra biograficzna).
- Wyobraź sobie, że jesteś przyjacielem Wokulskiego (może to być bohater *Lalki* , np. Rzecki czy Szuman albo ktoś inny), chcesz, aby zrozumiał, iż Izabela to nie jest kobieta dla niego. Jakich argumentów użyjesz, aby go do tego przekonać? (drama);
- Czy Stanisław Wokulski i „spółka" mogą się dogadać? (dyskusja, np. w formie metaplanu);
- Który z bohaterów *Lalki* ma, twoim zdaniem, najciekawszą osobowość? Uzasadnij swój wybór. (ćwiczenie redakcyjne);
- Co sądzisz o przyjaźni Wokulskiego z Rzeckim? Jak zakochanie Wokulskiego zmieniło ich relacje? (problemowa);
- Co mogło wpłynąć na to, że Wokulski nie zakochał się w Wąsowskiej czy Stawskiej? (formułowanie hipotez interpretacyjnych);
- *Lalka* to powieść o… (technika wypowiedzi niedokończonej);
- Gdybyś to ty miał/miała połączyć ze sobą w pary wybranych bohaterów *Lalki*, to jakie to byłyby pary i dlaczego? (gra symulacyjna).

W publikacjach poświęconych roli lektury we współczesnej kulturze i edukacji zwraca uwagę wyraźna tendencja do przypisywania jej komunikacyjnych, interakcyjnych właściwości, kontekstowych uwarunkowań, wielopostaciowości, polifonicznych realizacji[31] itp. Lektura ujmowana jest m.in. jako:

- **dialog,** sytuacja komunikacyjna, wyrażająca się poprzez „poznawanie i samopoznanie" oraz odkrywanie nowego stanu świadomości pod wpływem lektury;
- **wyzwanie** interpretacyjne, prowokacja do myślenia, odnajdowania sensu/sensów, przywołania kontekstów lekturowych, rozszyfrowania znaczeń ukrytych, odczytywania aluzji, znaków, symboli itd.;
- **forma aktywności** (intelektualnej, emocjonalnej), będąca wyrazem uczestnictwa w kulturze;
- **dobro**, urzeczywistniające się w obcowaniu z tekstami kultury, w tym z utworami literackimi, które kumulują różne wartości, a co za tym idzie projektują różne punkty widzenia i rozmaite kryteria oceny, są nie dającym się przecenić środkiem rozszerzania sfery potrzeb duchowych jednostki. Potrzeb, na które składają się wartości wyższe, nadrzędne i uniwersalne, ale też przenoszone na działania powszednie. Wartości ideowe pomagają w formowaniu właściwych poglądów, a zawarte w literaturze myśli i idee ułatwiają określenie własnej tożsamości[32];
- **zaproszenie** do rozmowy, dyskusji z autorem, problemem wpisanym w tekst, współuczestnikami procesu lektury;
- **gra**, polegająca na zdobywanym przez czytelnika w akcie lektury przeświadczenia, że odnajdowane myśli, podsuwane wrażenia, refleksje, sugerowane uczucia, wszystko to rodzi się w nim samym, domaga uwewnętrznienia, doznania[33];
- **interakcja**, w której uczestniczą autor i czytelnicy, pozostający w określonej sytuacji i w określonym wobec siebie stosunku[34];

[31] Np. B.Chrząstowska, *O czytaniu*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B.Chrząstowska, Warszawa 1995, s.104; Z. A.Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003; B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999; R.Handke, *Lektura jako poznanie i samopoznanie*, „Polonistyka" 1997, nr 1.

[32] J. Misiewicz, *Światopogląd i forma. O artystycznych wartościach literatury*, Lublin 1983.

[33] J. Jarzębski, *Gra z Gombrowiczem*, Warszawa 1982; S. Bortnowski, *Gry z poezją; Gry z prozą i dramatem*, [w:] tegoż, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Kraków 2005 , s. 227 i 289.

[34] M.Głowiński, *Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej*, t. 3, Kraków 1998, s. 7-23.

- **motywacja** do podejmowania działań inspirowanych lekturą (werbalnych, pozawerbalnych, intersemiotycznych), będących świadectwem twórczego zaangażowania lekturowego[35] itd.

Przedstawione koncepcje lektury mogą znajdować zastosowanie w praktyce edukacyjnej w formie następująco opisanych rozwiązań:

- w kontekście omawiania tekstów romantycznych i współczesnych, związanych z motywem podróży, grozy i młodości: „Przygotuj wypowiedź na temat *Podróż a turysta*. Poprzyj swoje wywody odwołaniami do znanych ci opisów podróży, reportaży, przewodników turystycznych. […] Porównaj romantyczne i współczesne doświadczenia podróży. Czy, twoim zdaniem, współczesne podróżowanie jest »sztuką« w takim znaczeniu jak miało w wieku XIX? (s. 135); Przeprowadźcie dyskusję na temat grozy w sztuce współczesnej […] ustalcie, w których dziedzinach sztuki gotycyzm przejawia się najpełniej i najciekawiej. Określcie, jaki sposób posługiwania się elementami grozy bardziej do was przemawia i dlaczego (s. 103) Przeprowadź w klasie dyskusję o tym, w jakim stopniu artykuł *Generacja nic* wyraża pogląd na świat waszej generacji (s. 53)”[36];
- w nawiązaniu do lektury *Pana Tadeusza*, *Kordiana*, twórczości Norwida: „Przyjrzyj się zjawisku internetowych blogów i odpowiedz: a/Czy współczesne opowieści mają podobną jak w *Panu Tadeuszu* intencję zatrzymania z przeszłości tego, co ważne, wspierające, pokrzepiające? […] Po co i w jakiej formie ludzie współcześni opowiadają swoje historie innym? (s. 260); Uczyń dramat Słowackiego Kordian oraz cytowany fragment powieści Gombrowicza *Ferdydurke*, początkiem rozważań o kryzysach i wyzwaniach młodzieńczych poszukiwań swojego Ja (s. 215); Rozważ, jakie są współczesne relacje ludzi młodych i starych, jakie obowiązują formy zachowania się, np. w stosunku do mężczyzn Norwid cytował myśl Monteskiusza: Daleko więcej od mówienia wyrazić może nieraz milczenie i dodawał, że najdoskonalej tę prawdę wyraził Chrytsus, milcząc przed Piłatem. Przypomnij sobie bohaterów znanych z powieści lub filmu, którzy w milczeniu doświadczają swego losu, wyrażając w ten sposób bunt wobec zła. Napisz o jednym z nich opowiadania (s. 310)[37].

---

[35] Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

[36] S.Rosiek, E.Nawrocka, B.Oleksowicz, G.Tomaszewska, *Między tekstami*. Język polski. Podręcznik do liceum i technikum. Romantyzm (echa współczesne), GWOś. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2003.

[37] E. Brandeburska, B.Wnuk-Gełczewska, *Wśród znaków kultury*. Język polski. Kształcenie literacko-kulturowe Podręcznik do liceum i technikum. Klasa 2, MAC edukacja, Kielce 2003.

Podane przykłady organizowania procesu lektury są w moim przekonaniu bardzo ciekawym pomysłem zapewniania tekstom, reprezentującym polski kanon literacki, należne miejsce i rolę w doświadczeniach lekturowych współczesnych nastolatków. Tego rodzaju zabiegi pozyskiwania „dla lektury" mogą okazać się skuteczne, gdyż uwzględniają to, co ciągle w szkole bywa pomijane, zaniedbywane, a ma związek z realiami kulturowymi, w jakich funkcjonuje na co dzień młody człowiek[38]. Lektura – zwłaszcza tekstów dawnych – wspomagana znakami współczesności, kontekstem osobistych doświadczeń młodzieży, powinna sprzyjać nawiązywaniu dialogu z wpisaną w nie tradycją i odkrywaniu jej we współczesnym świecie. Stanowi też w jakiejś mierze odpowiedź na postulaty, dotyczące pilnej potrzeby podejmowania działań edukacyjnych, które byłyby świadectwem rzeczywistej odnowy w sferze kształcenia umiejętności lekturowych młodzieży:

> „W wymyślaniu sytuacji motywujących do czytania oraz tworzenia scenariuszy zajęć poświęconych lekturze pomaga świadomość, że ci młodzi ludzie, których dziś uczymy, nie są ani głupsi, ani mniej zdolni, ani bardziej leniwi, niż my byliśmy. Ale są inni. Co innego ich oburza, wzrusza, prowokuje do działania, zniechęca. Nauczyciel musi dobrze wsłuchać się w ich głosy, żeby umieć ich przekonać, że warto czytać"[39].

[38] Konieczność doceniania w procesie szkolnej lektury kontekstu doświadczeń osobistych ucznia podkreślała m.in. B.Chrząstowska, w swojej książce *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 56-77.

[39] A.Janus-Sitarz, *Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania"*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 220.

MATERIAŁY POMOCNICZE

MINISŁOWNICZEK WAŻNIEJSZYCH POJĘĆ

CELE NAUCZANIA to: 1) świadomie założone efekty, które zamierzamy uzyskać w wyniku kształcenia; 2) zamierzone właściwości uczniów, wyrażające się opanowaniem przez nich określonych czynności.

CELE OGÓLNE są ogólnikowe i „mgliste", ale długofalowe, przydatne do ustalania celów szkoły, edukacji lub jej etapu, a ponadto zwięzłe i holistyczne (łączą elementy poznawcze i wychowawcze). Wskazują kierunki działań pedagogicznych.

OPERACJONALIZACJA CELÓW polega na zamianie celów ogólnych na operacyjne. W toku operacjonalizacji cele ogólne ulegają następującym zmianom:

- **sprecyzowaniu** – odejście od wyrażeń ogólnikowych, niejasnych;
- **uszczegółowieniu** – jednoznaczne określenie pojedynczej, wykonalnej, obserwowalnej i mierzalnej czynności ucznia;
- **konkretyzacji** – w miarę dokładne określenie sytuacji, w której dokonuje się działanie oraz stanu końcowego, do którego to działanie zmierza;
- **upodmiotowieniu** – uczynienie uczenia podmiotem zaangażowanym, twórczym i odpowiedzialnym za własne działania.

Cele operacyjne wyrażone są opisem zachowań, jakie przejawiać mają uczniowie. Mogą one mieć charakter werbalny lub behawioralny[1].

Według K. Denka operacyjne cele edukacji to:

- precyzyjne sposoby wyrażania ogólnych celów kształcenia w postaci pytań, zadań, problemów i poleceń;
- opisy zachowań uczniów, jakie mogą przejawiać po ukończeniu lekcji;
- wskazania, co uczniowie będą umieli po zakończeniu lekcji, a czego – jak się zakłada – nie potrafili wykonać przedtem[2].

[1] Por. np. Ch. Galloway, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1988; B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002; K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2005.

[2] K. Denek, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Poznań 2001

Dochodzenie do celów operacyjnych jest czynnością złożoną i kilkuetapową. W drodze operacjonalizacji stosuje się następujące czynności:

1) zapisanie celu w postaci ogólnej;
2) przywołanie intuicyjnego obrazu ucznia osiągającego cel;
3) luźne zapisy celów operacyjnych;
4) selekcja luźnych zapisów;
5) sformułowanie celów operacyjnych;
6) sprawdzenie celów operacyjnych;
7) ewentualne powtórzenie etapów 2-7[3].

STRATEGIE KSZTAŁCENIA to droga, model wskazujący koncepcje nauczania-uczenia się i determinujący dobór metody. Bożena Chrząstowska wyróżnia cztery strategie:

- **Strategia „A”** – asocjacyjna (metody podające, np.: wykład, pogadanka, opowiadanie nauczyciela, praca z podręcznikiem, referaty koleżeńskie) – uczenie się przez przyswajanie gotowej wiedzy; uczeń w roli **słuchacza**.
- **Strategia „P”** – problemowa (metody poszukujące, np.: problemowa, heureza) – uczenie się przez rozwiązywanie trudności 9intelekt i zdolności do myślenia pojęciowego); uczeń w roli **badacza**.
- **Strategia „O”** – operatywna (metody działań praktycznych, np.: metody gier i zabaw, metody werbalne o charakterze ludycznym, takie jak: sąd literacki, plebiscyt, konkurs) – ukierunkowana na rozwój operatywności; metody działań praktycznych; uczeń w roli **wykonawcy**.
- **Strategia „E”** – emocjonalna (udział w wieczorach poezji, w seansach filmowych, teatralnych etc.) – uczenie przez przeżycie (wrażenia, emocje); uczeń w roli **czytelnika** (aktywnego, tj. przeżywającego, przedstawiającego wstępną interpretację, oceniającego tekst)[4].

METODA według T. Kotarbińskiego to „sposób zwykle z góry obmyślany dla zastosowania go w licznych, a podobnych przypadkach”. Wszyscy badacze podejmujący próby definiowania rzeczownika *metoda*, sprowadzają to pojęcie do czterech istotnych elementów:

[3] Patrz: B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2005.

[4] B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.

- określają oni metodę jako układ czynności nauczyciela bądź sposób postępowania nauczyciela z uczniami;
- eksponują świadomość, systematyczność, konsekwencję nauczyciela w pracy z uczniem (a więc planowość);
- podkreślają fakt, że metoda służy realizacji określonych celów;
- zwracają uwagę na jej charakter iteracyjny, czyli możliwość wielokrotnego zastosowania określonej metody[5].

Każda metoda jest dobra, jeśli:

- pobudza uczniów do wysiłku intelektualnego;
- kształtuje świadomość i kompetencje językowe oraz literackie;
- otwiera ucznia na lekturę;
- przekazuje wartości, a więc formuje wrażliwego i twórczego człowieka.

Metody muszą być **zróżnicowane**, aby zapewnić współdziałanie różnych sfer osobowości ucznia i doprowadzić do ukształtowania wszechstronnie rozwiniętego człowieka.

Cele i **treści nauczania** warunkują dobór metod.

Elastyczność metod oznacza, że nauczyciel powinien umieć zmienić metodę, jeśli wymaga tego sytuacja.

TECHNIKA nauczania jest pojęciem węższym od metody (w skład metody wchodzą różne techniki). Najpierw nauczyciel powinien wybrać określoną metodę, a dopiero potem wykorzystuje techniki realizujące daną metodę.

[5] Np.: K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1993; W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993; M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa 1995.

WZORY DOKUMENTÓW

SZABLONY DOKUMENTOWANIA PRAKTYKI

ARKUSZ OBSERWACJI LEKCJI*

(*wzór stosowany podczas praktyki ogólnopedagogicznej)

Obserwator …….. Data …… Czas obserwacji …….

Cel i przedmiot obserwacji …….

……

Miejsce …… (w przypadku lekcji należy określić: która klasa, jaki przedmiot)

Rodzaj obserwacji, zastosowana technika ……

Ogólne dane o osobach obserwowanych (np. liczba uczniów w klasie) i sytuacji (np. informacje dotyczące wyglądu sali, sytuacji poprzedzającej obserwację) ……

Czas	Zachowania nauczyciela	Zachowania uczniów	Uwagi obserwatora

Interpretacja i wnioski/ocena lekcji:

ARKUSZ OBSERWACJI LEKCJI*

(*wzór stosowany podczas praktyki ogólnopedagogicznej)

Data: ……
Klasa: ……
Temat: ……

Rodzaj/typ lekcji: ……

Główny/-e przedmiot/-y obserwacji: np. sposoby aktywizacji i rodzaje aktywności uczniów na lekcji ……

Kryteria oceny pracy uczniów na lekcji	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Aktywnie uczestniczą w zajęciach.					
2. Posiadają bogate słownictwo.					
3. Budują dłuższe wypowiedzi ustne.					
4. Budują zdania poprawne pod względem gramatycznym i stylistycznym.					
5. Dyskutują między sobą.					
6. Formy aktywności uczniów: ……. ……...					
7. Stawiają pytania.					
8. Chętnie angażuje się w działania org. na lekcji.					
9.Tempo mówienia(wypowiedź płynna, odpowiednia intonacja)					
Kryteria oceny pracy nauczyciela	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
1. Motywuje uczniów do dyskusji.					
2. Stosuje pozytywne wzmocnienia.					
3. Sprawnie komunikuje się z uczniami.					
4. Umiejętnie konstruuje pytania, polecenia i zadania dydaktyczne.					
5. Sprzyja komunikowaniu się uczniów między sobą.					
6. Motywuje uczniów do stawiania pytań.					
7. Dostrzega i koryguje błędy popełniane w wypowiedziach ustnych dzieci.					
8. Organizuje ciekawą formę pracy.					
9. Odznacza się kulturą języka.					
10. Uważnie słucha wypowiedzi uczniów.					
11. Pracuje z całą klasą.					

Znaczenie wskaźników cyfrowych:

1. Poważne zastrzeżenia
1- Poprawnie.
2- Dostatecznie.
3- Prawidłowo.
4- Bardzo dobrze, kompetentnie, ciekawie, niestereotypowo.

Refleksje, komentarze, propozycje rozwiązań alternatywnych

PROTOKÓŁ OBSERWACJI PRÓBEK ZDARZEŃ
(PRAKTYKA OGÓLNOPEDAGOGICZNA)

Obserwator ……..

Cel i przedmiot obserwacji ……

DATA	Kontekst sytuacyjny	Dokładny opis sytuacji	Uwagi
1. 2.			

Interpretacja i wnioski:

…….
(imię i nazwisko studenta/ki)

KARTA OBSERWACJI LEKCJI

prowadzonej przez studenta/kę ……
(imię i nazwisko)

w …….
(nazwa szkoły)

Data obserwacji: ……..
Klasa: ……

Temat lekcji

……

Uwagi dotyczące tematu

1. Poprawnie sformułowany
2. Niepoprawnie sformułowany
3. Motywujący
4. Niemotywujący
5. Podany przez nauczyciela/kę
6. Zaproponowany przez uczniów

Inne uwagi:
……..

Najważniejsze cele lekcji

Główny: ……
Operacyjne:

1. ……
2. ……
3. ……

Realizacja celów lekcji

1. Uczniowie zostali zapoznani z celami lekcji
2. Nauczyciel/ka nie zapoznał/a uczniów z celami lekcji
3. Nauczyciel/ka zapoznał/a uczniów z niektórymi celami
4. Całkowicie zrealizowane
5. Częściowo osiągnięte

Metody kształcenia

1. Kluczowa: …….
2. Rozwiązania wspomagające: ……

Uwagi dotyczące metod

1. Trafnie dobrane
2. Dobrane niewłaściwie
3. Stosowane umiejętnie
4. Stosowane nieumiejętnie

Formy organizacyjne lekcji

1. ……
2. ……

Uwagi dotyczące form organizacyjnych lekcji

1. Trafnie dobrane
2. Dobrane niewłaściwie

Ocena obejmowała następujące formy pracy (działania) uczniów

1. ……
2. ……
3. ……
4. Ocena nie wystąpiła

Inne uwagi: ……..

Uwagi dotyczące środków dydaktycznych

1. Trafnie dobrane
2. Dobrane niewłaściwie
3. Stosowane umiejętnie
4. Stosowane nieumiejętnie

Notatka z lekcji

1. Zredagowana przez uczniów
2. Zredagowana przez uczniów i nauczyciela/kę
3. Zredagowana przez nauczyciela/kę
4. Brak notatki

Inne uwagi:……

Praca domowa

1. Wyjaśniona
2. Niewyjaśniona
3. Dostosowana do możliwości uczniów
4. Zbyt łatwa
5. Zbyt trudna
6. Zindywidualizowana

Inne uwagi: ……

Gospodarowanie czasem

1. Właściwe gospodarowanie czasem

2. Niewłaściwe gospodarowanie czasem

Inne uwagi: ……..

Aktywizowanie uczniów

1. Nauczyciel/ka pracował/a tylko z wybranymi uczniami
2. Nauczyciel/ka pracował/a z różnymi (wszystkimi) uczniami
3. Nauczyciel/ka nie inspirował/a uczniów do pracy twórczej

Dyscyplina na lekcji

1. Nauczyciel/ka dbał/a o dyscyplinę na lekcji
2. Nauczyciel/ka nie dyscyplinował/a uczniów

Inne uwagi:……

Zaobserwowane działanie nauczycielskie, które warto zapamiętać i w przyszłości stosować w pracy z własnymi uczniami.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Pieczęć szkoły

KARTA OCENY

poziomu przygotowania pedagogicznego i przedmiotowo-metodycznego
studenta/studentki realizującego/-ej ciągłą praktykę nauczycielską

w szkole podstawowej / w gimnazjum / w szkole średniej*
w zakresie dydaktyki języka polskiego (liczba godzin: ……..)

*Podkreślić właściwe

Imię i nazwisko praktykanta/ praktykantki:
…….
Wydział i kierunek studiów :
…….
Wskazówki do wypełniania: Proszę wstawić **X** w polu, które najlepiej opisuje typowe lub najczęściej obserwowane zachowania praktykanta /-ki: brak - brak sytuacji do oceny tego obszaru;

0 - niedostatecznie **1** - zadawalająco		**2** - dobrze **3** - bardzo dobrze, kompetentnie, twórczo				
Opis działań studenta/-ki* *Opiekun/-ka praktyki może rozszerzyć zestaw kryteriów oceny	Brak możliwości oceny	0 pkt.	1 pkt.	2 pkt.	3.pkt.	Uwagi
I Przygotowanie merytoryczne praktykanta/praktykantki						
1. ST ma wiedzę z zakresu treści literackich, językowych i kulturowych.						
2. Potrafi dostosować posiadaną wiedzę merytoryczną do możliwości ucznia.						
3. Integruje treści przedmiotowe z treściami innych przedmiotów.						
4. Dostrzega i koryguje błędy popełniane przez uczniów.						
5.						
6.						
II Umiejętność planowania metodycznego i prowadzenia lekcji a/ p l a n o w a n i e l e k c j i						
1. Samodzielnie przygotowuje konspekty lekcji.						
2. Prawidłowo formułuje cele lekcji.						
3. Zna i właściwie stosuje kryteria doboru treści lekcyjnych.						
4. Uzasadnia decyzje związane z planowaniem przebiegu lekcji.						
5. Różnicuje dobór metod i technik kształcenia						
6.						
7.						
8.						

Opis działań studenta/-ki* *Opiekun/-ka praktyki może rozszerzyć zestaw kryteriów oceny	Brak możliwości oceny	0 pkt.	1 pkt.	2 pkt.	3.pkt.	Uwagi
b/ prowadzenie lekcji						
1. Przestrzega zasad prowadzenia lekcji.						
2. Rozsądnie gospodaruje czasem lekcji.						
3. Dba o porządek na lekcji.						
4. Uświadamia cele i zadania lekcji						
5. Tworzy sytuacje motywujące uczniów do udziału w lekcji.						
6. Organizuje zróżnicowane formy pracy ucznia na lekcji						
7. Stosuje ciekawe środki dydaktyczne (w tym multimedia)						
8. Dokumentuje przebieg lekcji (tematy w dzienniku; zapisy lekcyjne itp.)						
9. Sprawnie komunikuje się z uczniami						
10. Stosuje zróżnicowane metody i techniki dydaktyczne						
c/ k o m u n i k a c j a l e k c y j n a						
1. Umiejętnie konstruuje pytania, polecenia i zadania dydaktyczne.						
2. Motywuje uczniów do stawiania pytań.						
3. Uważnie słucha wypowiedzi uczniów.						
4. Dba o kulturę języka.						
5.						
6.						
III Ocenianie i ewaluacja						
1. Zna i stosuje zasady oceniania.						
2. Stosuje różne formy oceniania.						
3. Ocenia aktywność uczniów w toku lekcji.						
4. Uzasadnia ocenę.						
5. Formułuje wnioski edukacyjne na podstawie wyników oceny osiągnięć ucznia (np. dyktanda, testy, zadania domowe itp.)						
6.						

Opis działań studenta/-ki* *Opiekun/-ka praktyki może rozszerzyć zestaw kryteriów oceny	Brak możliwo-ści oceny	0 pkt.	1 pkt.	2 pkt.	3.pkt.	Uwagi
IV Autoprezentacja i kultura pedagogiczna						
1. Kultura osobista.						
2. Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych.						

3. Refleksyjna postawa wobec podejmowanych działań edukacyjnych i ich wyników.						
4. Relacje interpersonalne						
5. Samokontrola i samoocena.						
V Predyspozycje do pracy pedagogicznej i dydaktycznej						
1. Kontakt z uczniami.						
2. Zainteresowanie życiem szkoły						
3. Zainteresowanie uczniem i jego potrzebami.						
4. Diagnozowanie i ewaluacja sytuacji edukacyjnych.						

Inne:

OGÓLNA OCENA (w skali 2-5): ……..

…… …….

Podpis Praktykanta/-ki Podpis Opiekuna/-ki praktyki w szkole

miejscowość, data ……

KARTA SAMOOCENY STUDENTA/-KI

(PO PRAKTYCE PRZEDMIOTOWO-METODYCZNEJ)

- Imię i nazwisko studenta/-ki ……
- Praktyki odbyte w terminie od …… do …….
- Nazwa szkoły…….
- W klasach ……..…….

1. Oceń swój stopień zaangażowania w pracę:
   a) przygotowanie się do lekcji ……
   ……
   ……
   ……
   b) udział w innych działaniach szkolnych …….
   ……
   ……
   ……
2. W jaki sposób wykorzystałeś/-aś uwagi/wskazówki nauczyciela/-ki, przygotowując projekt lekcyjny? …….
   ……
   ……
   ……
   ……
3. Czego nauczyłeś/-aś się w trakcie odbywania praktyki? …….
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
4. Jakie trudności napotkałeś/-aś podczas odbywania praktyki? Czy poradziłeś/-aś sobie z nimi?
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
5. Co przyniosło Ci szczególną satysfakcję? ……
   ……
   ……
   ……
   ……
   ……
6. W jaki sposób praktyki wpłynęły na Twój stosunek do wykonywania zawodu nauczyciela/-ki?
   ……
   ……
   ……

……
……

7. Czy dostrzegasz obszary, w których powinnaś/-eś się jeszcze rozwinąć?

……
……
……
……
……

POWOŁYWANIE SIĘ NA AUTORYTET JAKO SPOSÓB WZMACNIANIA OCENY (NA PRZYKŁADZIE WYPOWIEDZI UCZNIOWSKICH)[1]

MAŁGORZATA KARWATOWSKA, LESZEK TYMIAKIN

W Polsce ludzie uwielbiają oceniać. Uwielbiają wystawiać cenzurki, stawiając swoich znajomych i nieznajomych w określonych miejscach i nazywać ich określonymi słowami.
Krzysztof Kieślowski

Ludzie spieszą się oceniać innych, bo boją się oceniać siebie.
Albert Camus

Najważniejszą formą ludzkiej inteligencji jest umiejętność obserwowania bez oceniania.
Serena Rust

1. Istota oceniania

Jeśli zaczniemy szkic od stwierdzenia, że ocenianie jest niemal organicznie wpisane w nasze relacje z innymi ludźmi, to z jednej strony zabrzmi ono niczym truizm, ale z drugiej pozwoli na zaakcentowanie konstatacji, że przywoływana aktywność stanowi „naturalny regulator kontaktów jednostki z otoczeniem, warunkuje postawy, zachowania i układy interpersonalne”[2]. Co prawda, sami nie lubimy być poddawani, zwłaszcza negatywnym, osądom; z łatwością jednak przychodzi nam ocenianie Drugiego. Sygnalizowane działanie zawsze cechuje duży stopień subiektywizmu, a ludzie – formułując liczne i różne oceny – nie tylko wyrażają własne emocje, ale równolegle i nierzadko dowodzą, że są lepsi od osądzanego podmiotu.

Tworzony „obraz ‘ja/my’ czy ‘ty/wy/oni’ zawiera z reguły wybrane elementy zbioru powtarzalnych składników (m.in. wyobrażenie o ciele, właściwościach psychicznych, cechach moralnych), choć ich konkretna treść i znaczenie zmieniają się zależnie od społecznych i psychologicznych warunków oraz stanów”[3], co sprawia, że oceny jako pewne całostki komunikacyjne nieprzerwanie ewoluują. Znamienne, iż na kształt własnego wizerunku, jak i na

[1] Tekst będzie opublikowany w: książce pod red. I. Morawskiej, M. Latoch-Zielińskiej, M. Karwatowskiej.
[2] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 463.
[3] I.S. Kon, *Odkrycie własnego „ja”*, przekł. L. Siniugina, Warszawa 1987, s. 37.

opinię o Innym niewątpliwy wpływ wywiera kultura,[4] determinująca zachowania wszystkich jednostek będących jej uczestnikami, podlegających jej i ją współtworzących.[5] Jan Paweł II słusznie utrzymywał, że jest ona dla każdej osoby „właściwym sposobem 'istnienia' i 'bytowania'. Człowiek bytuje zawsze na sposób jakiejś kultury"[6] – przekonywał papież.

Wymogi współczesności, szczególnie te, będące konsekwencją demokratyzacji, marketyzacji i internacjonalizacji[7], powodują, iż większość ludzi konstruuje nieco inne oceny na użytek własny i nieco inne na użytek otoczenia.[8] Zazwyczaj w obu przypadkach brane są pod uwagę opinie członków danej społeczności, chociaż w procesie formułowania ocen na własne potrzeby (dla siebie) częściej bywają uwzględniane postronne sądy dwuwartościowe (pozytywne i deprecjonujące), natomiast w ocenach tworzonych na użytek osób trzecich/grup społecznych coraz częściej i chyba coraz bardziej bezkrytycznie wykorzystuje się tylko te przekazy, które wartościują obiekt jednostronnie, by nie powiedzieć – tendencyjnie.

---

[4] Spośród wielu definicji pojęcia 'kultury' przywołujemy trzy przykładowe; oto one: a) „ogromny aparat, częściowo materialny, częściowo ludzki, a częściowo duchowy, za pomocą którego człowiek daje sobie radę z konkretnymi specyficznymi problemami, z którymi się styka" (B. Malinowski, *Szkice z teorii kultury*, Warszawa 1958, s. 29); b) „kultura lub cywilizacja jest to złożona całość obejmująca wiedzę, wierzenia, sztukę, prawo, moralność, obyczaje i wszystkie inne zdolności i nawyki nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa" (A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981, s. 19-20); c) „całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości gromadzony, utrwalany i wzbogacany w ciągu jej dziejów, przekazywany z pokolenia na pokolenie" (*Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, 1988, s. 1083); zob. też: M. Karwatowska, L. Tymiakin, *Inny jako konstrukt kulturowy w świetle skojarzeń studentów*, [w:] *Obcy/inny. Analiza przypadków*, red. M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec, Lublin 2017, s. 27-39.

[5] Jest to zawsze zależność dwustronna, ponieważ „osoba w stosunku do kultury jest podstawowym i pierwotnym punktem wyjścia. Nie ma osoby, która by nie tworzyła kultury, ale też nie ma osoby, która by mogła się rozwijać bez kultury" (A. Rodziński, *Osoba, moralność, kultura*, Lublin 1989, s. 27; por. L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993, s. 10).

[6] Jan Paweł II, *Przemówienie w siedzibie UNESCO w Paryżu 2 VI 1980*, nr 6, [w:] *Dokumenty nauki społecznej Kościoła*, cz. 1-2, Rzym-Lublin 1987). M. Ziółkowski (*Znaczenie – Interakcja – Rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*, Warszawa 1981, s. 161) stwierdza: „Ludzie zanurzeni we własnej kulturze nie zdają sobie zwykle sprawy, że odbiór świata uzależniony jest w dużej mierze od charakterystycznego dla tej kultury historycznie wytworzonego systemu kategorii. (...) Z drugiej jednak strony każda jednostka w różnych sytuacjach zdaje sobie sprawę, że istnieją poglądy i wiadomości, które należą tylko do niej, podobnie jak są też i takie, które należą jedynie do innych; że istnieje zatem sfera wiedzy prywatnej, indywidualnej".

[7] Zdaniem S. Gajdy (*Program polskiej polityki językowej*, [w:] *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*, red. J. Mazur, Lublin 1999, s. 39) „demokratyzacja przejawia się m.in. w spadku prestiżu odmiany literackiej oraz szerokim udziałem w komunikacji publicznej odmian kolokwialnych i środowiskowych; marketyzacja łączy się z obniżeniem w życiu społecznym rangi kultury wysokiej oraz wzmocnieniem pozycji kultury popularnej i populistycznej, a także czyni nosicieli polszczyzny użytkownikami kodu ograniczonego, o niskim stopniu alfabetyzacji; natomiast zderzenie się internacjonalizacji z nacjonalizacją widać z jednej strony w przejawach entuzjastycznego serwilizmu kulturowego i językowego, z drugiej – w popieraniu elementów rodzimych i ksenofobicznym stosunku do obcych".

[8] W literaturze amerykańskiej funkcjonuje na przykład pojęcie 'negocjowania obrazu własnej osoby', czyli proponowania komuś wykreowanego – na użytek danej sytuacji lub konkretnej relacji międzyludzkiej – własnego wizerunku (niekoniecznie prawdziwego) oraz podejmowanie działań dążących do uzyskania przynajmniej częściowej jego akceptacji przez interlokutora – por. J. Stewart, C. Logan, *Negocjowanie obrazu własnej osoby*, [w:] *Mosty zamiast murów*, red. J. Stewart, Warszawa 2000, s. 336-346.

W niniejszym artykule o ocenianiu wykorzystamy rezultaty wieloletnich badań własnych, prowadzonych w gimnazjach i liceach lubelskich, a dotyczących prac uczniowskich, w których charakteryzowano siebie bądź innych ludzi: znajomych, kolegów, członków rodziny. Ten gatunek szkolnej wypowiedzi uczyniliśmy w naszych poszukiwaniach wiodącym, ponieważ odwołuje się on do pewnych ustalonych schematów kompozycyjnych, z założenia – dobrze znanych gimnazjaliście i, tym bardziej, licealiście, a ponadto pozwalający nie tylko na ekspozycję zalet i wad wyglądu postaci, ale również jej cech „wewnętrznych" (np. osobowości, umysłu, usposobienia)[9]. Materiał analityczny – pochodzący głównie z Lublina i Chełma, a także z mniejszych miejscowości Lubelszczyzny: Rejowca Fabrycznego i Pawłowa – pozwala zauważyć, że wskazywany tu rodzaj postępowania werbalnego najczęściej wiąże się z postawą celowościową twórcy komunikatu. W przeciwieństwie do postawy zasadniczej, która „wyraża się w bezpośredniej akceptacji lub negacji wyobrażonego lub rzeczywistego zachowania własnego lub czyjegoś", postawa celowościowa ma miejsce wówczas, kiedy „aprobata albo odrzucenie wyobrażonego bądź rzeczywistego zachowania są uzależnione od specyficznego rozważenia rozmaitych możliwych wariantów zachowania się oraz od oceny ich skutków".[10] Dodajmy też, że egzemplifikacje wzbogacamy o wszelkie inne dostępne nam wypowiedzi (opowiadania, prośby, propozycje), w których zafunkcjonował komponent ewaluatywny.

Już na wstępie można zaznaczyć, że w ponad 80% pracach uczniowskich (miejsce zamieszkania ich autorów tylko w nieznacznym stopniu wpływa na odstępstwo od wskazanej normy – na wsi ten odsetek jest o 4% mniejszy) nastąpiło odwołanie do opinii innych osób – bez wyraźnej prośby o tego typu działanie. Wybór i wysoka frekwencja (przynajmniej w zebranym materiale) wymienionego sposobu przedstawiania siebie/kogoś/czegoś umożliwia jego interpretację jako znaku obyczajowego i – szerzej – kulturowego, zwłaszcza, że są to teksty zredagowane przez reprezentantów jednego socjolektu, w którym „istnieje coś w rodzaju zbiorowej świadomości i wspólnej struktury myślenia, zbiorowego czucia, systemu pracy i działania, zbiorowego obrazu siebie i sąsiadów"[11]. Z uwagi na popularność opisywanego zachowania komunikacyjnego[12] użyteczne wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, czyje opinie są najchętniej przywoływane i czym podyktowany jest wybór tych, a nie innych podmiotów wykorzystywanych w pozyskanych werbalizacjach?

---

[9] Zob. np. J. Bar, *Dydaktyka ćwiczeń w mówieniu i pisaniu*, Opole 1982.

[10] A. Podgórecki, *Poczucie prawne i moralne społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1968, s. 28 i 31.

[11] L. Dyczewski, *op. cit.*, s. 70.

[12] Szerzej na ten temat patrz: L. Tymiakin, *Przywoływanie opinii innych jako sposób mówienia o sobie (na przykładzie wypowiedzi piętnastoletnich uczniów)*, [w:] *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005, s. 371-381.

Zanim rozpatrzymy przedstawione kwestie, spróbujemy najpierw objaśnić kluczowe dla prowadzonych rozważań pojęcie przez przywołanie przykładowych objaśnień zamieszczonych w popularnych leksykonach. W *Wielkim słowniku języka polskiego* pod redakcją P. Żmigrodzkiego 'ocena' ma cztery definiensy:

1) 'wyrażenie poglądu, czy dana osoba lub rzecz jest dobra czy zła, na podstawie przyjętych kryteriów';
2) określona wielkość – 'określenie w przybliżeniu wielkości lub zasięgu czegoś';
3) określenie ceny – 'określenie pieniężnej wartości czegoś';
4) w szkole – 'obowiązująca w szkolnictwie miara postępów ucznia w nauce', czego synonimem jest rzeczownik *cenzurka*[13].

W *Innym słowniku języka polskiego* pod redakcją M. Bańki zamieszczono trzy (podobne do wcześniejszych) znaczenia interesującego nas hasła:

1) 'ocena jakiejś osoby, rzeczy lub sytuacji to 1.1. dokładna ich analiza, dokonana w celu wydania opinii o nich, zwłaszcza pozytywnej lub negatywnej; 1.2. opinia wydana o nich w wyniku takiej analizy';
2) 'ocena ilości lub wartości czegoś to określenie ilości lub wartości tego';
3) 'ocena to umowny symbol, zwykle cyfrowy, za pomocą którego nauczyciel wyraża swoją opinię o wiadomościach ucznia lub studenta'; synonimy są słowa: *nota*, *stopień*.[14]

W świetle zacytowanych definicji *ocenianie* wypadałoby rozumieć jako wygłaszanie „zdań orzekających o stopniu zgodności między modelem założonym a rzeczywistym stanem"[15], przy czym w literaturze przedmiotu najczęściej mówi się o ocenach emocjonalnych: moralnych i estetycznych oraz utylitarnych: sprawnościowych i prakseologicznych. Warto też przypomnieć, że o ile te pierwsze „nie wymagają kwalifikacji z punktu widzenia ich prawidłowości, a jedynie uzasadnienia w świetle obowiązujących kanonów moralnych, światopoglądowych lub estetycznych", o tyle te drugie wyraźnie i obligatoryjnie takiej kwalifikacji już podlegają[16].

2. Autorytet w ocenie

Bez wątpienia, autorytet w dobie postmodernistycznej ulega relatywizacji, ale nie oznacza to przecież, jako twierdzą niektórzy, że nastąpiła jego nieodwracalna śmierć.[17] Głosy badaczy

[13] wsjp.pl [data dostępu: 24.08.2018].
[14] *Inny słownik języka polskiego*, red. M. Bańko, Warszawa 2000, t. I, s. 1085.
[15] *Encyklopedia pedagogiczna*, *op. cit.*, s. 462.
[16] *Ibidem*, s. 462-463.
[17] Por.: W. Zieliński, *Status etyki w kulturze ponowoczesnej. Analiza propozycji Zygmunta Baumana*, Toruń 2001 czy W. Szumilas, *Postawy Polaków wobec religii w globalizującej się rzeczywistości*, [w:] *Religia i*

postulujących konieczność przywrócenia należnego miejsca systemowi wartości i moralnym autorytetom należałoby zatem (i z zasłużonym docenieniem) traktować jako wyraz uzasadnionej troski o jednostkę i społeczeństwo.[18]

Opracowania leksykograficzne, do których sięgamy po raz kolejny, podają na ogół dwa objaśnienia *autorytetu*. Na przykład *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* definiuje to słowo w następujący sposób[19]:

1) 'ogólnie uznana czyjaś powaga, wpływ, znaczenie' oraz dodaje: a) połączenia wyrazowe i frazeologię: autorytet moralny, naukowy; autorytet władzy, ojca, rodziców, nauczycieli; mieć, zdobyć, zyskać, zachować, utrzymać, podnieść autorytet; tracić autorytet; podkopać, podważyć, podrywać, zachwiać, obniżać, osłabiać czyjś autorytet; poddawać się, podporządkować się czyjemuś autorytetowi; powołać się na czyjś autorytet; czyjś autorytet maleje, wzrasta; b) wyrazy bliskoznaczne: posłuch, mir, poważanie, szacunek, powaga, wpływ, znaczenie, respekt, atencja, estyma, konsyderacja, rewerencja, prestiż, biblia;
2) 'człowiek, instytucja, doktryna, pismo itp., cieszące się w jakiejś dziedzinie lub w opinii pewnych ludzi szczególnym uznaniem, poważaniem'; do tego znaczenia dodane zostały wyrazy i połączenia bliskoznaczne: znawca, arbiter, wyrocznia, powaga, alfa i omega, augur, chodząca encyklopedia.

Według autorów *Wielkiego słownika wyrazów obcych i trudnych* 'autorytet' to:

1) 'człowiek ogólnie poważany ze względu na swą postawę moralną, mający wpływ na zachowanie i myślenie innych, cieszący się ogólnym szacunkiem instytucja, pismo itd.';

---

religijność w warunkach globalizacji: Pokolenie Jana Pawła II, Kraków 2007, s. 253-266. W. Szewczyk (*Postmodernizm a New Age we wspólnej przestrzeni*, „Społeczeństwo Otwarte", nr 6, 1996, s. 27) dowodził: „Autorytet legł w gruzach, bowiem zdemaskowano go jako uproszczenie przemocy. Przestał być punktem odniesienia, punktem wyjścia i zwornikiem sensu rzeczywistości. Te autorytety, które pozostały, uprawomocniają już tylko siebie. Znaczenia są bezpańskie i bezdomne. Rozsypana i rozczłonkowana rzeczywistość trwa w oczekiwaniu na autora. Należy ją ułożyć od nowa. Tyle tylko, że każdy może (i musi) zrobić to na własną rękę".

[18] I. Wagner (*Stałość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetów w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005, s. 7) pisała: „W ostatnich latach obserwujemy zjawisko pogarszania się statusu materialnego wielu polskich rodzin, a także proces marginalizacji zarówno bezrobotnej młodzieży, jak i spauperyzowanych rencistów i emerytów. Równocześnie wzrasta tempo dehumanizacji stosunków międzyludzkich, postępuje brutalizacja życia społecznego, zwłaszcza w środowisku młodzieży. […] Niezbędne jest także podmiotowe traktowanie wychowanka w celu przygotowania go do aktywnego uczestnictwa w zmieniających się immanentnie realiach współczesności. […] W tym zakresie szczególną rolę odegrać mogą osoby znaczące, obdarzone autorytetem, reprezentujące uznany porządek, reguły i normy, posiadające kompetencje, wiedzę i cieszące się uznaniem społecznym".

[19] *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, pod red. H. Zgółkowej, t. III, Poznań 1994, s. 94. Podobnie objaśniają to pojęcie inne leksykony, np. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. S. Dubisza, t. I, Warszawa 2003, s. 158 czy *Inny słownik języka polskiego*, *op. cit.*, t. I, s. 54.

2) ‘szacunek, poważanie, jakim się cieszy jakaś osoba lub instytucja’[20].

Aby uprawnione było mówienie o kimś jako o autorytecie, musi zachodzić pomiędzy nim i podmiotem uznającym go za wzór relacja szacunku i zaufania, przy czym podporządkowanie się autorytetowi powinno uwzględniać wolność jednostki. Innymi słowy, wzorzec nie może być narzucany arbitralnie, co słusznie podkreśla H. Rowid, dowodząc iż „rzeczywisty autorytet polega na dobrowolnym uznaniu wartości danej osoby czy znaczenia danej instytucji. Autorytet oparty wyłącznie na przymusie fizycznym czy moralnym ma charakter problematyczny i przemijający, uznawany jest tylko pozornie. Z chwilą załamania się czynników autorytatywnych i ustania przymusu autorytet rozpada się i zanika”[21]. Tę samą myśl jeszcze mocniej wyraził H.-G. Gadamer, którego zdaniem „ze ślepym posłuszeństwem na komendę dobrze pojęty sens autorytetu nie ma nic wspólnego”[22].

Przyjrzyjmy się teraz wskazywanym przez lubelską młodzież osobom bądź instytucjom mającym – ze względu na posiadaną wiedzę lub doświadczenie – prawo do formułowania opinii o wybranych/omawianych obiektach (ludziach, przedmiotach). Zaprezentujmy opiniodawców, których sądy warto przywołać, by potwierdzić (i oznajmić otoczeniu) własną ocenę. Wydaje się, że można ich podzielić na dwie zasadnicze grupy.

1. Pierwszą stanowią autorytety anonimowe, wśród których wymieniani są: ***inni***: *Inni uważają, że moje prace są godne uwagi*; **ludzie**: *Ludzie widzą w nim osobę wiecznie szczęśliwą, z nieustającym uśmiechem na twarzy*; **osoby**: *Wiele osób uważa mnie za wspaniałą koleżankę*. Implikowanej powszechności przywoływanej opinii często towarzyszy dążenie do jej zaakceptowania przez odbiorcę, realizowane m.in. wielkimi kwantyfikatorami perswazji,[23] np. leksemem ***każdy***: *Każdy twierdzi, że znakomicie wykonuję prace plastyczne*, podkreślającym

[20] A. Markowski, R. Pawelec, *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Warszawa 2001, s. 71. W *Małym słowniku etycznym* (red. S. Jedynak, Bydgoszcz 1999, s. 24) czytamy, że *autorytet* to „prestiż lub społeczne znaczenie przypisywane pewnej osobie, grupie osób lub instytucji ze względu na szczególnie ceniony w danym społeczeństwie system wartości. Specyficzną cechą każdego autorytetu jest zdolność do wzbudzania podziwu, respektu i najczęściej gotowości do jego naśladowania. Źródłem autorytetu są szczególne uzdolnienia, sprawności i osiągnięcia (zasługi) danej osoby, a często także jej wyróżniona pozycja społeczna, zakres sprawowanej władzy, rozległa i głęboka wiedza, podeszły wiek i rodzaj osobistego doświadczenia życiowego. Autorytet bywa niekiedy pojmowany rzeczowo; mówi się o autorytecie wiedzy, tradycji, nauki, religii itp. Ponadto często wyróżnia się także autorytet: wewnętrzny i zewnętrzny (wobec danej grupy społecznej), personalny i instytucjonalny, naturalny i charyzmatyczny, tradycyjny i nowoczesny, ogólnospołeczny i lokalny, rzeczywisty i pozorny, prawdziwy i fałszywy, moralnie chwalebny i moralnie naganny, pozytywny i negatywny itp. Autorytet może pełnić szereg istotnych funkcji społecznych, m.in. w procesie wychowania moralnego i kształtowania tzw. osobowości moralnej”. W tej dość obszernej definicji wskazane zostały: cechy, źródła, funkcje, jakie pełni autorytet w życiu jednostki, a także zwrócono uwagę na jego podziały ze względu na różne kryteria. Więcej na ten temat patrz: M. Karwatowska, *Autorytety w opiniach młodzieży*, Lublin 2012. Zob. także ustalenia na temat autorytetu, jego źródeł, funkcji m.in. w *Leksykonie filozofii klasycznej*, pod red. J. Herbuta, Lublin 1997 oraz w *Encyklopedii psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1998.

[21] H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 225.

[22] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków 1993, s. 268.

[23] Patrz: J. Bralczyk, *Język na sprzedaż*, Warszawa 1995.

kompletność zbioru dystrybutywnie albo też kolektywnie, jak ma to miejsce w wyrazie ***wszyscy***: *Wszyscy uważają, że ma charakterystyczną i rzadko spotykaną urodę*; a także (przy ocenianiu przez zaprzeczanie) zaimkiem rzeczownym ***nikt***: *Nikt nie uważa mnie za jakiegoś chuligana i rozbójnika*[24]. Nie ułatwiają identyfikacji agensa również nazwy o nieco węższym zakresie denotacyjnym, ale nadal bardzo szerokim, bo uwzględniającym tylko jedną precyzującą cechę zbiorowego opiniodawcy, tj. jego wiek. Chodzi o ***młodzież*** (*Większość młodzieży uznaje go za dobrego człowieka*), która stanowi dla ucznia grupę odniesienia porównawczego, czyli „umożliwiającego subiektywne przeciwstawienie własnej pozycji danej jednostki (czy jej kategorii społecznej) pozycji innych ludzi, a przez to kształtujące jej samoocenę", oraz grupę odniesienia normatywnego, tzn. generującego zachowania akceptowane przez zbiorowość, z którą jednostka chce się utożsamiać.[25]

Przywoływanie wypowiedzi opiniodawców anonimowych ma co najmniej znaczenie podwójne. Przy tworzeniu rzetelnej i zobiektywizowanej oceny liczy się bowiem: a) skala opinii (im więcej ludzi myśli podobnie, tym mówienie o cesze *x* staje się bardziej uzasadnione) oraz b) ograniczanie albo nawet wykluczanie (blokowanie) możliwości zweryfikowania przez odbiorcę określonej informacji.[26] Szczególnie przy tworzeniu portretów własnych uczniowie zapewniają sobie względne bezpieczeństwo komunikacyjne, stosując w wypowiedzi albo struktury bezpodmiotowe (*Mówi się o mnie, że jestem osobą niezwykle spokojną*), albo konstrukcje składniowe, w których podmiot można wprawdzie zwerbalizować, ale informacje o nim są bardzo zbliżone do wiedzy o agensie, uzyskiwanej ze zdań poprzedniego typu (*Mówią o mnie, że jestem bardzo śmiały*). Walor takich realizacji słownych zasadza się na ogólności wskazań autorów opinii, czemu też sprzyja (obok preferowanych konstrukcji syntaktycznych) używanie pojedynczych wyrazów o szerokiej denotacji – mało precyzyjnych, ale umożliwiających przekaz informacji nadrzędnej, dającej się ująć w formułę: ***każdy wie, że x***.

2. W skład drugiej kategorii wchodzą autorytety w różnym stopniu ujawniane (precyzyjniej wskazywane), a zaliczają się do nich:
   a) członkowie rodziny bliższej (określanej w wypowiedziach młodych ludzi synonimem ***najbliżsi***, np.: *Moi najbliżsi woleliby, bym była jeszcze bardziej otwarta*), tj.: ***rodzice*** (*Rodzice mówią, że jestem energiczna i przebojowa*), w tym: ***mama*** (*Mama postrzega mnie jako wrażliwą dziewczynę, która kocha tulipany i konwalie, a życie traktuje jak faworki –*

[24] Okazjonalnie w tym samym celu wykorzystywany jest przez uczniów zaimek ***niektóry***, wskazujący tylko część zbioru: *Niektórzy są nastawieni do mnie antypatycznie*.

[25] Za: M. Ziółkowski, *op. cit.*, s. 77.

[26] Zob. S. Barańczak, *Słowo – perswazja – kultura masowa*, „Twórczość" 1975, z. 7, s. 44-59.

kruche, słodkie i przyciągające) i ***tata***(*Według taty jestem bardzo zdolny*); a także ***babcia*** (*Jestem – jak bez przerwy powtarza moja babcia – dżentelmenem*) i ***rodzeństwo*** (*Rodzeństwo ma podobne zdanie o mnie*); oraz rodzina dalsza, czyli ***krewni*** (*Krewni śmieją się, że jestem najwyższy w naszej rodzinie*);

b) osoby powiązane z nadawcą więziami towarzyskimi: ***koledzy*** i ***koleżanki*** (*Koleżanki i koledzy traktują mnie poważnie*) oraz ***znajomi*** (*Znajomi twierdzą, że bardzo jestem sympatyczna*). W tworzonych charakterystykach sięga się też po opinie jednoznacznie pozytywnie oznaczonych ***przyjaciół*** (*W gronie przyjaciół jestem uważany za bardzo ruchliwego*) i ***przyjaciółek*** (*Przyjaciółki mówią, że jestem „szczera do bólu”*);

c) podmioty uczące: ***nauczyciele*** (*Nauczyciele twierdzą, że mam niezły talent do języków, a w połączeniu z moim zapałem do nauki, jestem w stanie osiągnąć zdumiewające efekty*), ***pedagodzy*** (*W oczach pedagogów jest postrzegany jako młodzieniec bardzo ambitny*) oraz ***wychowawcy*** (*Namyśl się i weź pod uwagę słowa wychowawcy naszej klasy*);

d) ludzie pozostający z nastolatkiem w bliskości miejsca zamieszkania: ***sąsiadki***(*Sąsiadka twierdzi, że bardzo ładnie śpiewam*) i ***sąsiedzi*** (*Sąsiedzi uważają, że potrafię ich naprawdę rozbawić*);

e) ***postaci fikcyjne***(*Posłuchaj, wydaje mi się, że powinnaś jej to powiedzieć, bo tak na pewno zachowałby się twoja ulubiona bohaterka literacka – Anna Shirley*);

f) jednostki o wysokiej randze społecznej, ogólnie znane, wykonujące szanowany zawód, eksperci. Myślenie respondentów wykorzystujących w ocenach informację o zachowaniach i opiniach wskazywanego autorytetu jest łączone z sugestią o potrzebie zachowań zbliżonych do wzorcowych, co dałoby się ująć w formułę: *warto osądzić/zrobić x, skoro osądził/zrobił x ktoś taki, jak Z*. Obiektem odniesienia może więc być: ***aktor*** (*W jednym z wywiadów Olbrychski stwierdził, że liczyć trzeba tylko na siebie i że tylko ciężką pracą dochodzi się do sukcesu*), ***gwiazda muzyki pop*** (*W gazetach i telewizji na ten temat wypowiadało się wiele osób, np. Tytus Hołdys*), ***ksiądz*** (*Ksiądz proboszcz wyraził już swoją zgodę*), ***lekarz*** (*Zawsze warto posłuchać lekarza. Pan S. ma duże doświadczenie i wykształcenie, więc zna skutki proponowanej kuracji i chce, żeby ludzie zdrowieli*), ***polityk***(*Skoro taki wielki polityk jak Kwaśniewski nie umiał zrobić magistra, to czego ty się łamiesz?*).

W przypadku autorytetów jawnych twórcą przywoływanego sądu jest jednostka konkretna, a to znacznie zwiększa możliwości zweryfikowania prawdziwości wygłaszanej asercji, na czym wcale nie musi zależeć cytującemu. W omawianej sytuacji wartość treści przytoczenia leży nie w szerokiej

reprezentacji, lecz w szczególnym znaczeniu cytowanej opinii dla jej obiektu, dlatego – jak wolno przypuszczać – poza asercją implikowana jest informacja: ***ktoś ważny dla mnie wie, że x***.[27] Tego typu postępowanie skutkuje używaniem nazw jednoznacznie wskazujących desygnat. Skoro zdanie przywoływanych w uczniowskich pracach opiniodawców staje się na tyle cenne, by je przytoczyć, zasadne wydaje się uznanie ich wszystkich (przynajmniej doraźnie/kontekstowo) za autorytety. Najtrafniej ową zależność ujął Z. Perz, stwierdzając: „Istota autorytetu polega na relacji oddziaływania określonej osoby na postępowanie odbiorcy (jednostki lub społeczności), z uwagi na pewną doskonałość, dzięki której ta osoba zyskuje pozycję wyższości"[28].

Wybór (kwalifikowanego jako najodpowiedniejszy) trybu postępowania uzależniony bywa od rozmaitych parametrów sytuacyjnych, w tym od rangi nadawcy i odbiorcy, ich nastawienia do generowanego/odbieranego przekazu, a także od rodzaju i wagi problemu, nierzadko wymagającego rozwiązania z jednoczesnym uwzględnianiem interesów również innych niż interlokutorzy podmiotów przywoływanych w czasie trwania interakcji. W omawianym zakresie można odnotować też pewną prawidłowość: otóż, autorytety desygnowane w sposób ogólniejszy/mniej dokładny (anonimowe) częściej uobecniają się w ramach ***strategii konformizacji***, odwołującej się „do wzorów i aktywności różnych osób", co ma wprowadzać zmiany w opiniach oraz zachowaniach odbiorczych, natomiast opiniodawcy wyznaczani precyzyjniej są bardziej charakterystyczni dla ***strategii przenoszenia kompetencji***, która polega na odwoływaniu się do zdania nie przypadkowego Innego, lecz do sądu eksperta.[29]

---

[27] Por. A. Awdiejew, 1983: *Klasyfikacja funkcji pragmatycznych*, „Polonica" IX, s. 51-2.

[28] Z. Perz, *Autorytet, jego uwarunkowania i nieodzowność*, „Ethos" 1997, Nr 1(37), s. 180. Wypada dodać, że w autorytecie można wyróżnić dwie strony: po pierwsze, tę reprezentującą pewne wartości (formy myślenia, działania czy ustosunkowania) oraz, po drugie, tę wyrażającą uznanie i podporządkowanie stronie reprezentującej określone wartości (por. E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa 1981, s. 53). Młodzież współczesna, co wynika z przeprowadzonych badań, coraz chętniej hołduje łatwym przyjemnościom, zainteresowana jest własną cielesnością, podnoszeniem atrakcyjności seksualnej i estetycznej, czego potwierdzeniem wypowiedzi, w których eksponowane jest ciało: *Moje koleżanki zazdroszczą mi szczupłej sylwetki*; *Niektórzy twierdzą, że mam świetne ciało*; *Moja kumpela twierdzi, że takie ciało jak moje to szok!* Obsesję na punkcie wyglądu zewnętrznego mają dzisiaj niemal wszyscy. A. Rynio (*Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej*, „Ethos"1997, nr 1(37), s. 122) tak to zjawisko komentuje: „Nihilizm czasów, w których żyjemy, swą przegraną próbuje ukryć w redukcji wszystkiego do zabawy, arbitralnej zachęty do sceptycyzmu i swobody obyczajów. Nic zatem dziwnego, iż w takim świecie, aczkolwiek wiele się mówi o zachowaniu dojrzałym, dojrzałości i autorytecie, w istocie niewiele zabiega się o to, aby faktycznie tworzyć zdrowy klimat do rozwijania osobowości dojrzałych. Obszary patologii spowodowane niedojrzałością z roku na rok znacznie się poszerzają". Kult ciała wysportowanego, atrakcyjnego erotycznie, kult tężyzny, młodości i zdrowia stał się ostatnio niezwykle ważną wartością. Jak słusznie dowodzi A. Rejter (*Płeć – język – kultura*, Katowice 2013, s. 107), ciało staje się „zastępnikiem człowieka, jego *pars pro toto*, swoistą synekdochą współczesnej kultury". Na temat konceptualizacji ciała w wypowiedziach studentów zobacz także artykuły M. Karwatowskiej: *Ciało kobiece* vs. *ciało męskie* (na podstawie werbalizacji studentów), „Białostockie Archiwum Językowe", nr 13, red. B. Nowowiejski, Białystok 2013, s. 115-128; *eadem*: Jędrne, kształtne, zdrowe, młode, okazałe... *Konceptualizacja* ciała *w werbalizacjach studentów*, [w:] *O płci, ciele i seksualności w języku i mediach*, pod red. M. Karwatowskiej, R. Litwińskiego, A. Siwca, B. Jarosz, Lublin 2014, s. 239-258.

[29] Szerzej na temat przywołanych strategii komunikacyjnych piszą: Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 72-73 oraz L. Tymiakin, *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2007, s. 222-233.

3. Funkcje przytoczeń

Interferencja indywidualnych doświadczeń oraz tradycji komunikacyjnej każdej społeczności podpowiada i wyzwala w obrębie danego typu sytuacji określone sposoby zachowań. Jednym z bardziej charakterystycznych dla współczesnej młodzieży jest powoływanie się na autorytet, którym dla nastolatków niezmiennie jest najbliższa rodzina, ale także nauczyciele i wychowawcy oraz eksperci. To właśnie te trzy grupy osób znaczących najsilniej zaznaczają się w formułowanych przez młodego człowieka ocenach. Odwoływanie się do czyjejś wiedzy i doświadczenia powiązanego z życiową mądrością pełni w uczniowskich wypowiedziach przede wszystkim rolę sygnalizowaną tytułem szkicu, tj. wzmacnia moc illokucyjną wypowiedzi.

Jest sprawą ogólnie wiadomą, że obraz zarówno 'ja/my', jak i wizerunek 'ty/wy/oni' kształtuje się pod wpływem innych ludzi. Za naturalne też uznaje się zjawisko internalizacji, czyli 'przyjmowania za własne poglądów, norm i postaw narzucanych z zewnątrz'[30]. Cudze sądy pomagają określić twórcy aktualnie dokonywanej oceny stopień spełniania przez niego samego lub przez inny podmiot oczekiwań społecznych, potwierdzają wartość portretowanej osoby jako członka zbiorowości, uwydatniają walory rzeczy, a ponadto pomagają uzyskać dystans do przedsiębranych działań, a więc lepiej, bo obiektywniej kogoś/coś ocenić.[31] Funkcja **wspomagająco-perswazyjna** zastosowanej cytacji zwiększa ładunek nakłaniający realizowanego przekazu, w wydatny sposób wpływając na efektywność poczynań nadawcy. Istotne jest również i to, że w momencie przytaczania rzeczywistych bądź rzekomych słów następuje pełne utożsamianie się nadawcy z czyjąś wypowiedzią (użycie afirmacyjne). Identyfikacja mówiącego/piszącego podmiotu z autorytetem oznacza możliwość doraźnego skorzystanie z jego prestiżu, co utrudnia albo (czasami) wręcz uniemożliwia odbiorcy prowadzenie polemiki, a przez to skraca cały proces osiągania zakładanego celu komunikacyjnego.

Opisywana aktywność spełnia (lub może spełniać) co najmniej jeszcze trzy inne funkcje, tzn.:

a) **f. informacyjną**: podstawowym zadaniem konstatywów[32] jest informowanie odbiorcy o pewnych stanach rzeczy. W przypadku analizowanych wypowiedzi istota przekazu polega na przedstawieniu przez autora subiektywnie wyselekcjonowanego zbioru cech kogoś bądź czegoś. Mówieniu o własnych lub cudzych zaletach albo wadach nierzadko towarzyszy jednak element naddany, zawierający dodatkowe wiadomości o negatywnym bądź

[30] J. Tokarski, red., *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 312.
[31] Patrz: S. Mika, *Jak modyfikować własne zachowania?*, Warszawa 1987.
[32] Zob. J.L. Austin, *Performatywy i konstatacje*, tłum. M. Hempoliński, [w:]*Brytyjska filozofia analityczna*, red. M. Hempoliński, Warszawa 1974, s. 235-244.

pozytywnym wartościowaniu obiektu opinii dokonywanym (przede wszystkim) przez wybranych ludzi – w roli autorytetu bowiem instytucje pojawiają się tylko sporadycznie[33];

b) **f. asekuracyjną**: nie powinno się wykluczać i tej możliwości, że nastoletni uczeń przywołuje sądy osób trzecich, gdyż nie chce być posądzany o stronniczość przy formułowaniu własnej oceny. Łatwiej, wygodniej i bezpieczniej jest twierdzić: *tak mówią inni, ja tylko ich przytaczam*, niż wypowiadać w ramach podjętego tematu uwagi własnego autorstwa. Postępowanie tego rodzaju zwalnia (przynajmniej w pewnym zakresie) od odpowiedzialności za wygłaszane opinie. W zgromadzonym materiale empirycznym są one zwykle superlatywne, jeżeli odnoszą się do własnej osoby oraz zróżnicowane, jeśli dotyczą Drugiego, co równolegle pozwala respektować zasadę stosowności[34];

c) **f. komplementująco-marketingową**: za uzasadniony psychologicznie powód przytaczania (szczególnie pochlebnych) opinii wypada uznać traktowanie ich jako źródła satysfakcji osobistej: *każdy lubi, gdy mówi się o nim dobrze*.[35] Jednak przy poprawnie prowadzonym rozpoznawaniu intencji nadawcy należy zawsze uwzględniać aspekt kulturowy wypowiedzi, ponieważ – zdaniem socjologów – „rozumienie czyjegoś działania [także słownego], to przede wszystkim jego kulturowa identyfikacja, uchwycenie jego kulturowo określonego sensu"[36]. Jest zatem prawdopodobne, że współczesna kultura popularna (niska, „kultura ksero") nakazując swoim uczestnikom powielanie proponowanych wzorów, narzuca – poza unifikacją stroju, diety, życiowych dążeń jednostek i społeczeństw – także sposób kreowania zwłaszcza własnego wizerunku, który musi być na tyle pozytywny (atrakcyjny), by mógł się łatwo sprzedać.[37] To z kolei pozwala sądzić, że w cytowanych wypowiedziach może dochodzić do zaistnienia funkcji sterowania odbiorem[38], co by oznaczało, że przez zamierzone ustrukturowanie przekazu jego autor wysyła komunikat: *skoro inni tak dobrze/źle myślą o X-ie, ty także powinieneś*.

---

[33] Wśród pojedynczych przypadków można odnotować następujący: *Kościół mówi, że seks przedmałżeński nie jest niczym dobrym.*

[34] Na ten temat pisali m.in.: J. Ziomek, *Retoryka opisowa*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1990 czy T. Zgółka, *Zadania edukacyjne w zakresie kultury języka polskiego w szkole*, [w:] *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*, *op. cit.*, s. 68.

[35] Patrz: G.A. Miller, *Psychologia i komunikacja*, [w:] *Język w świetle nauki*, wybór i wstęp B. Stanosz, Warszawa 1980, s. 157-167.

[36] M. Ziółkowski, *Znaczenie – Interakcja – Rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii*, *op. cit.*, s. 19.

[37] Zdaniem W. Pisarka (*Istota i sens polskiej polityki językowej*, [w:] *Polska polityka językowa na przełomie tysiącleci*, *op. cit.*, s. 16) „zagrożona jest współcześnie funkcja kulturotwórcza (rozumiana jako 'funkcja kształtowania, utrwalania i upowszechniania zdobyczy twórczości duchowej') wskutek coraz intensywniejszej dominacji komercjalnej oferty globalnych mediów jako nośników reklamy, dla których wartość programu odpowiada jego wartości jako przynęty dla potencjalnych odbiorców reklamy".

[38] B. Witosz, *Metatekst – w opisie teriotekstowym, stylistycznym i pragmalingwistycznym*, [w:] *Stylistyka a pragmatyka*, red. *eadem*., Katowice 2001, s. 75.

Stosowany przez młodych ludzi sposób oceny, z niemal programową – jak wolno zakładać – obecnością sądu autorytetu, potraktowaliśmy jako charakterystyczny rys współczesności, sporo mówiący o polskich uczestnikach kultury, a także o samej kulturze, która – zdaniem U. Eco – jest niczym innym, jak właśnie „systemem znaków służących międzyosobowej komunikacji”[39].

[39] U. Eco, *Pejzaż semiotyczny*, przekł. A. Weinsberg, oprac. M. Czerwiński, Warszawa 1972, s. 29.

E-LEARNING A *BLENDED LEARNING* W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ. KORZYŚCI I OGRANICZENIA

MAŁGORZATA KARWATOWSKA, BEATA JAROSZ

Pojawienie się nowych mediów w życiu szkoły nie tylko zmienia stare praktyki – od rozmów na przerwie i na lekcji przez odrabianie lekcji i wspólne przygotowywanie się do klasówki po obieg notatek i ściąganie. Stawia też nowe problemy, z których jednym z najważniejszych jest wiarygodność i prawomocność wiedzy dostępnej w sieci w kontekście wymagań szkoły[1].

I. UWAGI WSTĘPNE

Przed współczesną dydaktyką stają coraz większe wyzwania. Od polonisty, podobnie jak od nauczycieli innych przedmiotów, oczekuje się nauczania już nie tylko rzetelnego, systematycznego, spójnego, ale przede wszystkim skutecznego i atrakcyjnego. To powoduje intensywne poszukiwanie różnorodnych form kształcenia i środków dydaktycznych[2], które – jak podkreśla Małgorzata Frąckiewicz – „stanowią cenny element budowy atrakcyjnego dla ucznia przekazu dydaktycznego. Przede wszystkim poświadczają stosunek nauczyciela do uczniów, jego umiejętności korzystania z nowych środków przekazu, kreatywność, umiejętność świadomego przezwyciężania werbalizmu dydaktycznego, próbę nadawania nauczyciela na falach ucznia itp."[3]. Dydaktycy, którzy mają na względzie dobro wychowanka, dążą zatem do nauczania e f e k t y w n e g o[4]. Mają oni jednak świadomość, że mogą je osiągnąć poprzez kształcenie e f e k t o w n e, które pozwoli „przyciągnąć ucznia, zainteresować go i tak wykształcić, by mógł on podjąć z sukcesem dalszą edukację, świadom własnych predyspozycji, wyposażony w umiejętność sprawnego posługiwania się językiem w mowie i piśmie oraz przygotowany do samokształcenia"[5]. Skutecznemu kształceniu sprzyja z całą pewnością korzystanie z przekazów polisensorycznych, angażujących jednocześnie wiele zmysłów, co prowadzi do zoptymalizowania efektywności pracy z uczniem[6]. Technologie informacyjne,

[1] M. Filiciak, M. Danielewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nawrotny, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*,Warszawa 2010, s. 111.

[2] Por. np.: E. Polański, J. Bujak-Lechowicz, *Poprawność ortograficzna i interpunkcyjna a komputer*, [w:] *Współczesna polszczyzna, stan, perspektywy, zagrożenia*, red. Z. Cygal-Krupa, Kraków 2008, s. 107-116; M. Frąckiewicz, *Efektywne i efektowne kształcenie językowe w gimnazjum*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego w szkole IV*, red. E. Awramiuk, Białystok 2012, s. 257-270.

[3] M. Frąckiewicz, *Efektywne i efektowne kształcenie językowe w gimnazjum*, op. cit., s. 263; E. Bukowska, *Czy ja i mój uczeń „nadajemy na tych samych falach"?*, „Język Polski w Gimnazjum" 2011/2012, z. 1, s. 51-59.

[4] Por.: M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Warszawa 2010.

[5] M. Frąckiewicz, *Efektywne i efektowne kształcenie językowe w gimnazjum*, op. cit., s. 268.

[6] Tradycyjna szkoła odwołuje się zaledwie do dwóch z siedmiu rodzajów inteligencji: językowej i logiczno-matematycznej. Tymczasem na przykład zdaniem Theo Christova dopiero polisensorycznie przekazywana wiedza jest kompletna. Na temat nauczania polisensorycznego, które wspomaga proces gromadzenia i utrzymywania informacji w

multimedia i Internet coraz mocniej wrastają w rzeczywistość szkolną. Z jednej strony to dobrze, że tak się właśnie dzieje – gdy inspirują, prowokują do tworzenia nowych pomysłów lekcji, pomagają w pracy; z drugiej zaś źle, jeśli zaczynają dominować, próbując zastąpić rzeczywisty kontakt, bezpośrednią relację między uczniem i nauczycielem, bo – jak słusznie zauważa Mirosław Wobalis – „urządzenia wspomagające nauczanie – niezależnie jak byłyby nowatorskie czy atrakcyjne – są tylko pomocami dydaktycznymi”[7].

II. USTALENIA TERMINOLOGICZNE

W bogatej literaturze przedmiotu znajdujemy liczne terminy dotyczące rozmaitych, na ogół nowoczesnych form kształcenia, zawierające rzeczownik *learning*, np.: *d-learning*, *b-learning*, *e-learning*, *m-learning*, *distance learning*, *blended learning*, *mobile learning*, *online learning* czy *web-based learning*. Wielość tych określeń często powoduje pomyłki i nadinterpretacje, dlatego sądzimy, że rozważania poświęcone problematyce zasygnalizowanej w tytule tekstu powinny poprzedzić ustalenia terminologiczne.

Obserwacja publikacji poświęconych nowoczesnym formom kształcenia pokazuje, że najwięcej kłopotów sprawia badaczom wyznaczenie zakresu terminu *e-learning* (inaczej: *e-nauczanie*, *e-edukacja*). Definicji tego pojęcia jest wiele i niestety nie wszystkie z nich są w naszym przekonaniu adekwatne. Najszersza z nich mówi, że *e-learning* to „wszelkie [!] działania wspierające proces szkolenia, wykorzystujące technologie teleinformatyczne”[8]. Jak trafnie zaznacza Jacek Woźniak, wyjaśnienie tego typu sugeruje, że każde użycie komputera (nawet niemające związku z przekazaniem wiedzy) skutkuje uznaniem takiego procesu za *e-learning*[9], co jest oczywiście poważnym nadużyciem. Komputer pełni w tym przypadku jedynie rolę narzędzia umożliwiającego prezentację (odtworzenie) uprzednio przygotowanych treści[10], której towarzyszy na ogół synchroniczny komentarz nauczyciela. Takie zastosowanie nowoczesnych technologii bliższe jest tradycyjnemu modelowi kształcenia wykorzystującemu w procesie dydaktycznym media edukacyjne. Niewiele ma natomiast wspólnego z nauczaniem zapośredniczonym

---

pamięci pisali m.in.: Ziemowit Włodarski oraz Marta Bogdanowicz. Zob.: T. Christov, *Słaby uczeń czy „translator”*, „Gestalt” 1994, nr 13, s. 28-29; Z. Włodarski, *Odbiór treści w procesie uczenia się*, Warszawa 1979; M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa 1991.

[7] M. Wobalis, *Multimedia i ich wpływ na edukację i uczenie się*, [w:] *Innowacje i metody. Tom I: W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 237.

[8] M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Kraków 2007, s. 19.

[9] J. Woźniak, *e-Learning w biznesie i edukacji*, Warszawa 2009, s. 34. Por.: J.J. Mischke, A.K. Stanisławska, *B-learning: kształcić komplementarnie – co z tego wynika i co się z tym łączy?*, [w:] *Akademia on-line*, vol. 2, red. Agnieszka Wierzbicka, Łódź 2006, s. 9.

[10] J. Woźniak, op. cit., s. 35.

komputerowo, pozbawionym bezpośredniego kontaktu między nauczającym a uczniem. Węższa, choć wciąż zbyt szeroka i nieadekwatna jest definicja, w której *e-learning* odpowiada mniej więcej temu, co określa się mianem *nauczania na odległość*. W takim ujęciu termin *e-learning* jest tożsamy zakresowo z *d-learningiem* (*distance learningiem*), co w naszym przekonaniu jest nieuprawnione, bowiem obu wspomnianych terminów nie łączą relacje równorzędne, a nadrzędno-podrzędne. *D-learningiem* określa się bowiem rozmaite formy nauczania oparte na asynchronicznym modelu przekazywania wiedzy, w tym m.in. kształcenie korespondencyjne, *e-learning* i *m-learning*. *E-learning* (*web-based learning, online learning, learning via Internet*) zatem to typ nauczania, w którym przekaz wiedzy i kontakt między nauczycielem a uczniem jest zapośredniczony komputerowo. Z kolei *m-learning* (*mobile learning*) to jedna z najnowocześniejszych form kształcenia na odległość opierająca się na uczeniu przy użyciu urządzeń przenośnych: laptopów, palmptopów, netbooków, tabletów, smartfonów itd. Z kolei mianem *b-learningu* (*blended learningu*) określa się model, który „stara się zachować walory tradycyjnych form kształcenia przy jednoczesnym twórczym wykorzystaniu tego, co kształceniu oferuje współczesna technologia, a w szczególności techniki komputerowe i Internet”[11].

III. Cyfrowy tubylec[12] w szkole

Ludzi młodych określa się często mianem *Generacji Y, Millenium Kids, Millenium Generation, Net Generation, Gen Netters, Echo Boomers, SMS-gener@tion, Video Kids*[13], co nie ma związku wyłącznie z wiekiem, ale wiąże się raczej ze sposobem, w jaki reaguje się na nowe technologie[14]. Wojciech Cwalina, powołując się na ustalenia naukowców badających to pokolenie, stwierdza jednak, że należą do niego dzieci i młodzież urodzone po roku 1980, „którzy wychowani na przekazie telewizyjnym w znacznym stopniu uodpornili się na jego siłę perswazyjną. Swobodny dostęp do wszelkich mediów i szum informacyjny, w którym wyrośli, sprawiły, że różnorodna i coraz bogatsza oferta rynkowa nie robi na nich większego wrażenia. Nieograniczony dostęp do środków masowego przekazu, a zwłaszcza do zasobów informacyjnych Internetu, sprawił, że są oni bardziej niż ich poprzednicy świadomi świata, w którym żyją, i jego problemów”[15]. Według Marca

[11] J.J. Czarkowski, *E-learning dla dorosłych*, Warszawa 2012, s. 225.

[12] Termin *kultura cyfrowa* wprowadził Lev Manovich (*Język nowych mediów*, Warszawa 2006).

[13] Zob.: M. Hausman, *Generacja Y*, „Wprost” 1999, nr 20, s. 62-63; W. Cwalina, *Generacja Y – ponury mit czy obiecująca rzeczywistość*, [w:] *Internet – fenomen społeczeństwa informacyjnego*, red. T. Zasępa, współpr. R. Chmura, Częstochowa 2001, s. 29-42.

[14] Por.: A. Majcherczyk, *Szkolna polonistyka w dobie mediatyzacji i technologizacji*, [w:] *e-polonistyka*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2009, s. 134.

[15] W. Cwalina, op. cit., s. 33.

Prensky'ego[16]*cyfrowy tubylec* to człowiek młody, dorastający w świecie komputerów, gier video, smartfonów, tabletów, palmptopów i innych narzędzi digitalnych, bez których nie wyobraża sobie życia. Wszechobecność elektronicznych gadżetów i zaawansowanych urządzeń staje się dla niego czymś oczywistym, naturalnym, a przede wszystkim lubianym.

Badania i obserwacje Prensky'ego oraz opinie neuropsychologów pokazują wyraźnie, że nowa generacja uczniów zupełnie inaczej odbiera rzeczywistość niż ich starsi koledzy – inny jest ich sposób percypowania i przetwarzania informacji, bowiem struktura mózgu człowieka urodzonego w świecie digitalnym jest odmienna niż tego z epoki przedcyfrowej. Nic dziwnego zatem, że *cyfrowi tubylcy* przedkładają hipertekst nad tekst, lekturę linearną zastępuje u nich przemieszczanie się skokowe, dynamiczne – od linku do linku, a posługiwanie się wyszukiwarkami internetowymi jest dla nich łatwiejsze niż korzystanie z kartkowych katalogów bibliotecznych[17]. Beata Gromadzka twierdzi, że powstanie kultury cyfrowej ukształtowało nowy styl odbioru, bowiem „odbiorca zmienia swoje miejsce w informatycznej przestrzeni, klikając myszą komputerową, przechodzi od płaszczyzny do płaszczyzny"[18].

Dla *cyfrowych tubylców* „stan bycia połączonym" jest naturalny, a świat realny, rzeczywisty i wirtualny, cyfrowy, elektroniczny w sposób oczywisty współistnieją ze sobą[19]. Niezwykle trafnie charakteryzuje ów problem Mirosław Wobalis, pisząc: „Na co dzień młodzi ludzie zaglądają do wyszukiwarki internetowej, preferują kontakty wirtualne, znajomych poznają zazwyczaj w Internecie, a biorąc do ręki nowe urządzenie elektroniczne, obsługują je bez potrzeby zapoznania się z instrukcją obsługi. Co istotne, obywatel społeczeństwa informacyjnego (a takim obywatelem jest współczesny uczeń) stale działa w rzeczywistości wzajemnych tekstowych i audiowizualnych oddziaływań komunikacyjnych"[20]. To wszystko stawia przed szkołą i nauczycielem nowe zadania oraz implikuje konieczność reorientacji optyki współczesnej edukacji nakierowanej na zarówno efektywne, jak i efektowne kształcenie *cyfrowego tubylca*.

---

[16] Por.: M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, htpp://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%Natives,%20Digital%20Immigrants%20Part1.pdf [data dostępu: 04.08.2014].

[17] Na temat tego, jak olbrzymią konkurencją dla książki są urządzenia pamięci elektronicznej, a bazy danych dla bibliotek, pisze np.: J.D. Bolter, *Człowiek Turinga. Kultura Zachodu w wieku komputerów*, przekł. T. Goban-Klas, Warszawa 1990, s. 334.

[18] B. Gromadzka, *Od obrazów-arcydzieł do strony internetowej. Przemiany w modelu odbioru kultury na przykładzie podręczników w zreformowanej szkole*, [w:] *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, W. Wantuch, Poznań 2008, s. 170.

[19] Por. np.: W. Godzic, *Język w Internecie. Czy piszemy to, co myślimy?*, [w:] *Język w mediach masowych*, red. J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa 2000, s. 176-185; A. Wojciechowska, *Komunikacja językowa w Internecie. Próba rozpoznania problematyki*, „Zielonogórskie Seminarium Polonistyczne" 2002, s. 479-48. Patrz także: A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szlużycka, Warszawa 2006, s. 33-39.

[20] M. Wobalis, *Multimedia i ich wpływ na edukację…*, op. cit., s. 241.

IV. Cele badawcze

Rozpoczynając pracę nad niniejszym tekstem, postawiłyśmy sobie kilka pytań pozostających w związku z przedstawionymi wyżej problemami:

1. Czy lekcje klasyczne, tradycyjne, odbywające się w realnej przestrzeni klasowej należy rozpatrywać wyłącznie w kategoriach nudy i rutyny?
2. Czy transmisja i konstruowanie wiedzy nieodwołujące się do treści przekazywanych za pośrednictwem narzędzi teleinformatycznych[21] muszą uchodzić za nieatrakcyjne?
3. Jeśli natomiast współczesna szkoła i edukacja nie mogą już funkcjonować bez multimediów i innych nowoczesnych rozwiązań, to który wariant kształcenia na odległość jest skuteczniejszy: e-learning czy blended learning?

Mamy świadomość, że odpowiedzi na tak postawione, ogólne pytania mogą się różnić w zależności od przedmiotu nauczania. W kształceniu matematycznym i technicznym, które opiera się często na algorytmizacji, kluczem jest bowiem na ogół opanowanie wzoru działania, a znajomość ciągu jasno określonych czynności pozwala na samodzielne rozwiązywanie zadań o różnym stopniu trudności. Odpowiedni dobór narzędzi e-learningowych (wykładów, quizów itd.) może się więc wydawać wystarczający, aby wykształcić – przykładowo – w uczniu szkoły podstawowej sprawności numerowania i kolekcji obiektów, liczenia, dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia, określania (nie)symetryczności, pomiaru długości, ciężaru, czasu i płynów. Przekazanie instrukcji działania w konkretnych sytuacjach problemowych nie jest już jednak tak proste i oczywiste w edukacji polonistycznej, historycznej czy artystycznej, w których myślenie dywergencyjne dominuje nad konwergencyjnym. Trudno bowiem opracować schemat działania, wzór obejmujący wszelkie potencjalne sytuacje problemowe, z którymi może zetknąć się uczeń. W dodatku niełatwo przewidzieć, co w realizacji danego zadania (np. interpretacji tekstu) może stać się przeszkodą, której uczeń samodzielnie nie pokona.

Z pewnością wywołane przez nas zagadnienie jest złożone, wymagające szeroko zakrojonych badań. W niniejszym tekście, odpowiadając na zasygnalizowane wcześniej pytania, spróbujemy ocenić, czy w realizacji założeń *Podstawy programowej* w edukacji polonistycznej e-learning jest wystarczającą formą nauczania. Zgłębiając ten problem, skupimy się na jednym z bloków treści kształcenia uwzględnianych w aktualnie obowiązującym dokumencie ministerialnym. Mamy jednak świadomość, że poczynione przez nas ustalenia stanowić będą jedynie niewielki wycinek dyskusji nad efektywnością edukacji zdalnej w nauczaniu polonistycznym.

[21] Wśród narzędzi określanych mianem *technologii informacyjnych* sytuuje się nośniki danych, sieci przesyłowe urządzenia komputerowe oraz projekcyjne typu: monitory, projektory multimedialne, tablice interaktywne, wizualizery. Zob. np.: J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, Warszawa 2006.

V. (e-)EDUKACJA POLONISTYCZNA – KORZYŚCI I OGRANICZENIA

W *Podstawie programowej* z 2009 roku czytamy, że „współczesny uczeń żyje w świecie szeroko postrzeganych tekstów kultury, przede wszystkim istniejących w zapisie elektronicznym. Powinnością polonisty staje się więc nie tylko wprowadzenie go w rzeczywistość językową i świat literatury, lecz również dostarczenie mu zróżnicowanych narzędzi, które umożliwią sprawne poruszanie się w tej skomplikowanej rzeczywistości”[22]. Jak wspomniałyśmy, *cyfrowy tubylec* nie dostrzega granicy między „byciem offline” a „byciem online”[23], jednak sprawność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi nie ogranicza się wyłącznie do czatowania ze znajomymi i publikowania zdjęć na portalach społecznościowych. W XXI wieku to szkoła ma przygotować młodego człowieka do życia w społeczeństwie informacyjnym, dlatego „nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów”[24].

W *Podstawie programowej* treści kształcenia w zakresie edukacji polonistycznej są podzielone na 3 bloki:

1. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.
2. Analiza i interpretacja tekstów kultury.
3. Tworzenie wypowiedzi.

Sądzimy, że realizacja zaleceń ministerialnych dotyczących każdego z tych trzech zakresów wymaga zajęć tradycyjnych, realizowanych w czasie rzeczywistym i w prawdziwej przestrzeni szkolnej. Dotyczy to wszystkich poziomów kształcenia, a przede wszystkim I etapu edukacji, na którym uczniowie nie mają jeszcze wystarczających zdolności psychofizycznych umożliwiających efektywny odbiór treści wyświetlanych na ekranie monitora i wykształcenie kluczowych umiejętności czytania, pisania i mówienia na podstawie wyłącznie czytania e-tekstu, oglądania filmów instruktażowych i prowadzenia rozmów elektronicznych. Uczeń szkoły podstawowej, a nierzadko i gimnazjum, nie dysponuje również na tyle wykształconym poczuciem systematyczności, aby móc samodzielnie dozować czas przeznaczony na naukę i studiowanie materiałów funkcjonujących w wirtualnej przestrzeni. Potwierdzają to ustalenia badaczy, którzy

[22] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17). Cyt. za: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum, liceum* (brak miejsca i roku wydania), s. 40.

[23] Por.: M. Klimowicz, *Komunikacja internetowa na początku XXI wieku. Kultura indywidualizmu i narcyzm w mediach społecznych*, [w:] *Komunikacja społeczna a wyzwania współczesności*, red. D. Majka-Rostek, Warszawa 2010, s. 56-74.

[24] *Ibidem*, s. 15.

przekonują, że nauczanie zdalne „jest najlepsze dla bardziej dojrzałych, zmotywowanych, dobrze zorganizowanych i mających już osiągnięcia uczących się”[25]. Przeszkodą w efektywnej edukacji zapośredniczonej komputerowo mogą być także warunki techniczne w domu ucznia, a także jego niewielkie umiejętności informatyczne, które w niniejszym tekście traktujemy jako sprawę drugorzędną.

VI. E-LEARNING A ANALIZA I INTERPRETACJA TEKSTÓW KULTURY

Odpowiedni dobór tekstów i narzędzi elektronicznych pozwala nauczycielowi bez większych problemów na zapoznawanie ucznia z rozmaitymi tekstami kultury, odpowiadającymi jego zainteresowaniom i zdolnościom intelektualnym, a także wypracowanie w młodym człowieku umiejętności rozpoznawania gatunku i jego wyznaczników. Wykorzystanie quizów, bloga czy grupy dyskusyjnej wydaje się wystarczające w zadaniach takich, jak opis i ocena postaci, omówienie fabuły, poetyki tekstu, wyrażanie osobistych odczuć czytelniczych. Z drugiej jednak strony niezwykle trudne wydaje się wykształcenie w młodym człowieku wrażliwości estetycznej, postawy patriotycznej i pogłębionego, refleksyjnego odbioru utworu, wpływającego na formowanie jego hierarchii wartości mającej niebagatelne znaczenie dla budowania własnej tożsamości.

Szczególnie trudne jest omawianie utworów należących do literatury abstrakcyjnej, symbolicznej oraz takiej, w której przeszkodę stanowi sam język. Spróbujmy wskazać zalety i wady tradycyjnych i nowoczesnych rozwiązań mających wpływ na efektywność analizy i interpretacji utworu[26].

ETAP PRACY	TRADYCYJNE FORMY KSZTAŁCENIA	ELEKTRONICZNE FORMY KSZTAŁCENIA
GŁOŚNE CZYTANIE	Nauczyciel cały czas panuje nad tym typem pracy, błyskawicznie reaguje na niewłaściwą akcentuację, intonację. Kontroluje więc kształcenie tzw. „słuchu literackiego”, który ujawnia poziom zrozumienia tekstu.	Wykorzystanie wideokonferencji pozwala na nadzorowanie ucznia w trakcie głośnego czytania, co również umożliwia kontrolowanie poprawności artykulacyjno-logicznej, która potwierdza (lub nie) zrozumienie tekstu.
ZGŁASZANIE MIEJSC NIEJASNYCH W TEKŚCIE	W każdej chwili uczeń ma możliwość zadania pytania o rzeczy jemu nieznane, nieoczywiste, nienormatywne, np. o pojęcia nieostre, wyrazy o mglistym znaczeniu, które nie zostały objaśnione w tekście lub towarzyszących mu materiałach dodatkowych (w słowniczku	Uczeń w dowolnym momencie może zadać pytanie o elementy sprawiające mu trudność. Może wykorzystać do tego celu forum internetowe lub pocztę elektroniczną. Odpowiedź otrzymuje w zależności od tego, kiedy nauczyciel odczyta przesłany przez ucznia

[25] M. Perez Cereijo, *Attitude as predictor of success In online training*, „International Journal of E-learning” 2006, vol. 5, s. 627. Podaję za: J. Woźniak, op. cit., s. 43 [przypis 14]. Por.: H.M. Selim, *Critical success factors for e-learning acceptance. Confirmatory factor models*, “Computer & Education” 2005, vol. 49, no. 2, s. 398-399.

[26] Wyróżnione etapy analizy utworu powstały w oparciu o funkcjonujące w literaturze modele. Szczególnie inspirujący okazał się tekst Piotra Michałowskiego: *Wyprawy w mikrokosmos wiersza. Lekcja interpretacji poezji w szkole bliskiego czytania*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 340-351.

	czy w przypisach). Odpowiedź uzyskuje od nauczyciela natychmiast, bowiem komunikacja między podmiotami procesu dydaktycznego odbywa się w tym samym miejscu i czasie.	komunikat. Z kolei nauczający, nie ma zbyt dużej możliwości uprzedzenia ewentualnych pytań ucznia, bowiem na ogół nie może przewidzieć, co może być potencjalnym czynnikiem sprawiającym trudność.
FORMUŁOWANIE PYTAŃ DO TEKSTU	Nauczyciel formułuje pytania do tekstu, obudowując je dodatkowym komentarzem, instruktażem umożliwiającym jednoznaczne zrozumienie polecenia. Uczeń może *ad hoc* poprosić nauczyciela o dodatkowe wskazówki. Jeśli natomiast uczeń sam konstruuje pytania do utworu[27], nauczyciel ma możliwość błyskawicznego reagowania, selekcjonowania, ich krytycznej oceny i systematyzacji. Szczególnie cenne mogą się okazać wypowiadane na głos pytania sformułowane spontanicznie.	Uczeń otrzymuje listę pytań do tekstu i może mieć ograniczoną możliwość komunikacji z nauczycielem w zależności od wybranego e-narzędzia (forum dyskusyjne, czat itd.). Najczęściej jednak tego typu pytania są umieszczane w pliku pod tekstem stanowiącym przedmiot analizy (podobnie jak w podręczniku szkolnym). Jeśli natomiast to uczeń sam stawia pytania, ich kontrola oraz pomoc nauczyciela mogą nie być natychmiastowe (np. gdy korzystamy z forum dyskusyjnego). Mniejsza jest szansa na pojawienie się pytań spontanicznych, bowiem konieczność ich zapisania w komputerze wymaga odpowiedniej „obróbki”.
PRÓBA ODPOWIEDZI NA PYTANIA W GRUPACH	Uczniowie próbują udzielić odpowiedzi na pytania, pracując w doraźnie zorganizowanych zespołach[28]. Często podczas takiej formy pracy uczniowie nie zajmują się wykonywaniem zleconego zadania; w klasie panuje luźna atmosfera sprzyjająca rozmowom niemerytorycznym, ze szkodą dla analizy tekstu. Nauczyciel nie jest w stanie kontrolować wszystkich grup równocześnie i ma trudność w ocenie pracy każdego członka zespołu. Uczniowie muszą wykonać pracę samodzielnie, posiłkując się jedynie podręcznikiem, materiałami dostarczonymi przez nauczyciela i posiadaną już wiedzą.	Wykorzystanie forum internetowego czy bloga na platformie edukacyjnej wydaje się na tym etapie pracy bardzo dobrym rozwiązaniem. Uczniowie mają świadomość, że nauczyciel dzięki rozmaitym opcjom monitorowania aktywności kontroluje pracę każdego z zespołów, co na ogół wpływa na nich mobilizująco. Umożliwia bowiem pedagogowi ocenianie pracy nie tylko całego zespołu, ale i każdego ucznia z osobna. Praca za pośrednictwem komputera pozwala również na skorzystanie w procesie analizy z bogatych zasobów internetowych, co jednak nie zawsze jest korzystne; może bowiem ukierunkowywać myślenie ucznia, doprowadzając go do właściwego rozwiązania albo wręcz wyręczać go w samodzielnym formułowaniu odpowiedzi na postawione pytania.
DYSKUSJA NEGOCJUJĄCA	Uczniowie prezentują efekty swojej pracy, wybierając sądy i wnioski według nich najistotniejsze. Nieświadomie mogą pominąć ważne dla analizy aspekty i informacje. Łatwo jednak mogą bronić swego zdania, kształcąc w ten sposób niezwykle ważne zdolności takie, jak: umiejętność szybkiego reagowania na zarzuty, argumentowanie, negocjowanie, a także kultura zachowania, wypowiedzi	Zapis efektów prac poszczególnych grup na forum internetowym czy blogu umożliwia nie tylko zapoznanie się z całym procesem formułowania odpowiedzi na postawione pytania, ale też pozwala na nieograniczone w czasie wymienianie poglądów, również po zakończeniu zajęć. Uczniowie jednak mogą nie odpowiadać spontanicznie; mają czas na przemyślenie swojej

[27] Na temat przygotowania ucznia do samodzielnego formułowania pytań pisze m.in. Barbara Myrdzik w: *O „myślach stojących” i „myślach w ruchu”, czyli o kształtowaniu umiejętności dialogu i rozmowy*, [w:] eadem, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 211-229.

[28] Na temat korzyści i zagrożeń pracy w grupie w kształceniu literackim pisze m.in. Stanisław Bortnowski (*Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1998).

	i wygłaszania sądów z poszanowaniem drugiej osoby. Dyskusja taka jest jednak czasochłonna, bowiem z uwagi na efektywność pracy w danym momencie może wypowiadać się tylko jedna osoba. Czas dyskusji jest zatem ograniczony, bowiem obejmuje na ogół jednostkę lekcyjną.	wypowiedzi, a także jej modyfikację, edycję po jakimś czasie. Co więcej, nie muszą dbać o ton wypowiedzi czy dobór słów. Nie zwracają uwagi na moment tworzenia komunikatu, bo nie ma możliwości brutalnego przerywania komuś jego wypowiedzi (w tym samym czasie swoje sądy może werbalizować kilka osób).
FORMUŁOWANIE WNIOSKÓW	Konstruowanie wniosków, wskazywanie najważniejszych aspektów analizowanego tekstu czasem może być niepoparte ustaleniami poszczególnych grup. Ponadto wnioski mogą być wypowiadane pospiesznie, w chaosie kończącej się lekcji, co nie wpływa na efektywne zakończenie pracy z tekstem. Nauczyciel może zostawić „miejsca otwarte", zachęcając uczniów do dalszej pracy nad utworem, jednak ma utrudnioną możliwość podsycania zainteresowania tekstem poza klasą szkolną.	Wnioski są formułowane w trakcie wymiany poglądów prowadzonej w wirtualnej przestrzeni. Nie stanowi to więc na ogół ostatniego etapu pracy nad tekstem, ponieważ dyskusja nie jest ograniczona czasowo. Uczniowie mogą wypowiadać swoje sądy po zakończeniu lekcji, a nauczyciel może nieustannie zachęcać do komentarza, nie tylko biorąc udział w e-rozmowie, ale też podsyłając i publikując dodatkowe materiały. Co więcej, takie dyskusje zapobiegają często obecnej na lekcjach polskiego interpretacji pewności, bowiem każdy z uczestników rozmowy ma prawo nieskrępowanego wypowiedzenia się na temat tekstu i odczytanie go na swój sposób.

Platforma edukacyjna daje poloniście doskonałą możliwość wskazania uczniowi rozmaitych kontekstów pozwalających na wielokierunkową interpretację tekstu i wpływających na zainteresowanie utworem i światem tekstów kultury. Nauczyciel może zapoznać młodego człowieka z rozmaitymi zjawiskami związanymi z utworem, których nie zdążyłby omówić podczas 45-minutowej jednostki lekcyjnej. Szczególnie interesujące wydaje się tutaj przywołanie ciekawostek, anegdot, opowiedzenie o okolicznościach powstania tekstu, przybliżenie procesu twórczego autora czy perypetii rękopisu. Starannie wyselekcjonowane przez nauczyciela materiały mogą również pogłębić kontakt z utworem i właściwie ukierunkować sposób jego odczytania. Jeśli bowiem uczeń na własną rękę poszukuje informacji i źródeł, może mieć trudność z właściwą oceną ich jakości i przydatności. Osoba nauczyciela wydaje się więc w tym przypadku odgrywać niezwykle ważną rolę. Co więcej, obcowanie z tekstem w wersji elektronicznej może wyzwalać kreatywność młodego człowieka ograniczoną jedynie możliwościami technicznymi jego komputera. Tradycyjna książka czy film „umieszczają użytkownika w wyimaginowanym świecie, którego struktura została raz na zawsze określona przez autora"[29], ale narzędzia cyfrowe umożliwiają modyfikowanie, kopiowanie, łączenie, zmianę sposobu odbierania danych, wyświetlania elementów i ich konfiguracji itd. Podobnie jak każdy komunikat internetowy utwór umieszczony w świecie wirtualnym podlega

[29] L. Manovich, *Język nowych mediów*, przekł. P. Cypryański, Warszawa 2006, s. 172.

prawu cięcia i dezintegracji, które mają wszyscy użytkownicy[30]. Daje to młodemu człowiekowi możliwość zabawy tekstem, jego uzupełniania, glosowania, modyfikowania, co pomimo dekonstrukcji nie musi być równoznaczne z destrukcją. Istnieje jednak niebezpieczeństwo zniszczenia dzieła i naruszania praw autorskich, w tym przede wszystkim prawa do integralności utworu. Polonista musi więc czuwać nad tym, aby uczeń pastiszując, trawestując, parafrazując, miał świadomość ciążącej na nim odpowiedzialności oraz szanował autora, dzieło i intencję twórcy.

VII. Wnioski

Koncepcja nauczania ustawicznego stawia nowe wymagania „przed instytucjami edukacyjnymi. Oparte na przekazywaniu informacji i kierowane przez nauczycieli kształcenie w szkołach powinno być stopniowo zastępowane przez nowy rodzaj uczenia się, który promuje: kreatywność, współpracę, a także konstrukcję wiedzy i jej zastosowań. Tradycyjne systemy edukacyjne, w tym szkolne, powinny stawać się bardziej otwarte i elastyczne, by uczący się mogli projektować swoje własne, indywidualne strategie kształcenia, odpowiednio do swoich zainteresowań i potrzeb”[31]. Idealnym rozwiązaniem wychodzącym naprzeciw tym oczekiwaniom wydaje się e-learning, który w Polsce dopiero się rozwija. Jak pokazuje raport *Młodzi i media*, Internet jest doskonałym narzędziem wspomagającym naukę młodych ludzi. Za pomocą Skype’a mogą wspólnie powtarzać materiał do klasówki, a wykorzystując audiobooki mogą kształcić umiejętność płynnego i ortofonicznego czytania. Z kolei w oparciu o umieszczone na platformie edukacyjnej testy i quizy skonstruowane przez nauczyciela mogą utrwalać swą wiedzę, zapoznawać się z dodatkowymi materiałami – opracowaniami, tekstami naukowymi, ekranizacjami, malarstwem itd. Tworzenie e-forum klasowego pozwalającego na swobodny przepływ informacji między uczniami i między nimi a nauczycielem, wspólne rozwiązywanie problemów czy dzielenie się przeżyciami i odczuciami (nie tylko) lekturowymi wydaje się nieocenione. Internet daje również poloniście wspaniałe możliwości – wskazywanie rozmaitych kontekstów, pokazywanie wielości interpretacji, wielogłosowości utworu, ale też zapoznawanie ucznia z bogactwem świata wirtualnego, a zwłaszcza z materiałami typu Open Access. Nauczyciel może rozbudzać także pasje czytelnicze w szczególności poprzez stykanie ucznia z literaturą hipertekstową, zachęcanie do komunikacji z pisarzami za pośrednictwem blogów autorskich czy dyskutowania o swoich

[30] Por. np.: J. Jagodzińska, *Dialogi równoległe w strukturze dyskusji internetowej*, [w:] *Język w mediach elektronicznych*, red. J. Podracki, E. Wolańska, Warszawa 2008, s. 131-153; M. Karwatowska, B. Jarosz, *Forum internetowe, czyli (cyber)komunikacja o ograniczonym zasięgu społecznym*, „Polonica” 2013, t. 33, s. 111-123; U. Żydek-Bednarczuk, *Tekst w Internecie i jego wyznaczniki*, [w:] *Dialog a nowe media*, red. M. Kita, współred. J. Grzenia, Katowice 2004, s. 11-21.

[31] M.M. Sysło, *Stare wyzwania edukacyjne – nowe technologie – nowe wyzwania edukacyjne*, [w:] *Akademia on-line*, vol. 1, red. J. Mischke, Łódź 2005, s. 55.

doświadczeniach lekturowych na forach internetowych i portalach literackich[32]. Uczniowie natomiast dzięki rozmaitym aplikacjom i e-narzędziom współpracują, konkurują ze sobą, motywują się, „mogą dyskutować, swobodnie weryfikować informacje, przeszukując zasoby tradycyjne i sieciowe. Efekt ich pracy w postaci notatki, wykresu, tabeli, plakatu powstaje na ekranach ich komputerów i jednocześnie udostępniony może być nauczycielowi, który śledzi postęp prac, wie, dzięki etykietom, jaki jest wkład każdego ucznia w ostateczny efekt"[33].

W XXI wieku „problem edukacji […] polega na tym, że z samej swojej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, ale musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja"[34]. Współcześnie polonista bez wątpienia musi być multimedialny[35] i mieć świadomość, że model nauczania jednokierunkowego jest niewystraczający[36] dla młodego człowieka, dla którego to, co rzeczywiste, i to, co wirtualne, stanowi niemal niepodzielne kontinuum. E-learning daje wiele możliwości[37] i nie bez powodu głównym hasłem propagującym ten typ kształcenia jest maksyma: „Just-in-time, Just-enough, Just-for-me". Wydaje się jednak, że najmłodsi użytkownicy Internetu nie mają wystarczających kompetencji, by móc efektywnie kształcić się wyłącznie w sposób zapośredniczony komputerowo. Pokusa wykorzystania zasobów internetowych połączona z nieograniczonym plagiatowaniem nie stanowi tutaj jedynego problemu. Aby właściwie oceniać jakość danych funkcjonujących w sieci, by móc odróżnić dane istotne od tych, które nie mają wartości, młody człowiek musi wykształcić w sobie tzw. „dojrzałość informacyjną"[38]. Rola nauczyciela jest tutaj kluczowa. Trudność sprawiać może także motywowanie do poznawania świata języka i literatury, inspirowanie, zachęcanie do systematyczności, a przede wszystkim pozostawienie ucznia samemu sobie z kształceniem zdolności samodzielnego myślenia, z uświadamianiem własnych przeżyć, z dostrzeganiem sensotwórczego potencjału i nieskończoności dzieła artystycznego, z rozwiązywaniem problemów, których polonista nie przewidział, tworząc elektroniczny materiał dydaktyczny. W dodatku „im bardziej skomplikowane treści, czy to ze względu na ich niejednoznaczną wymowę czy ze względu

[32] Patrz na ten temat również: M. *Rusek*, *Przed monitorem i z książką. Polonistyczna edukacja w dobie multimediów*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 200.

[33] B. Gromadzka, *Cyberuczeń, cyberstudent, cybernauczyciel w rzeczywistości edukacyjnej XXI wieku. Koniec ery pośredników?*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, op. cit., s. 17.

[34] H. Arendt, *Kryzys edukacji*, [w:] eadem, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994, s. 231.

[35] Por.: W. Srokowski, *Polonista polimedialny*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 307.

[36] Por.: D. de Kerckhove, *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, Warszawa 2001.

[37] Wśród zalet e-learningu wymienia się najczęściej: wygodę logistyczną, ekonomiczność, swobodę w wyborze cząstek dydaktycznych, możliwość wielokrotnego zapoznawania się z tymi samymi treściami, uzupełniania ich o dodatkowe materiały. Zob. np.: J. Woźniak, op. cit., s. 49-54 i 166; J.J. Czarkowski, op. cit., s. 55. Por. także: E. Lubina, *Wdrażanie e-learningu w szkołach wyższych w świetle potrzeb i zainteresowań studentów*, [w:] *E-edukacja – analiza dokonań i perspektyw rozwoju*, red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2009, s. 35-39.

[38] J. Morbitzner, *W świecie mediów*, „Życie Szkoły" 2004, nr 8, s. 3.

na sposób używania, tym bardziej pomocne są interakcje, umożliwiające pogłębione rozumienie”[39], co jest szczególnie ważne na samym początku edukacji szkolnej. Najbardziej efektywne wydaje się więc nam elastyczne łączenie tradycyjnych form edukacji z nowoczesnymi rozwiązaniami elektronicznymi. Sądzimy, że pozbawienie ucznia, zwłaszcza najmłodszego, bezpośredniego kontaktu z nauczycielem jest niekorzystne i może powodować poważne zaburzenia w harmonijnym rozwoju intelektualnym i emocjonalnym. Wychodząc jednak naprzeciw oczekiwaniom młodego człowieka, jak wspomniałyśmy, polonista winien tradycyjne zajęcia odbywające się w przestrzeni szkolnej urozmaicać poprzez wykorzystanie różnorodnych narzędzi tak, aby lekcje nie kojarzyły mu się z nudą i czasem zmarnowanym w murach szkolnych. Współczesny nauczyciel nie może pozwolić sobie na funkcjonowanie w przestrzeni *digital gap*[40], jeśli ma na względzie efektywną edukację *cyfrowych tubylców*. Musi być on takim projektantem procesu dydaktycznego, który wykorzystując nowoczesne rozwiązania, wie, w jaki sposób uzupełniać nimi zajęcia tradycyjne[41], aby uczeń pokolenia Y postrzegał naukę jako fantastyczną przygodę w bliskim mu świecie, a nie monotonny spacer w prehistorycznej przestrzeni.

[39] J. Woźniak, op. cit., s. 60.

[40] Por. np.: J. Morbitzer, *O niektórych mitach edukacji wspieranej komputerowo*, „Konspekt” 2002/2003, nr 13, s. 31.

[41] Por.: M. Latoch-Zielińska, *e-Kształcenie – nowe możliwości polonistyki*, [w:] *e-polonistyka*, op. cit., s. 219-220.

O JAKOŚCI PRZEWODNIKÓW DO NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO (METODYCZNIE I KRYTYCZNIE)

BEATA JAROSZ

WPROWADZENIE

Polska edukacja ponownie znalazła się na zakręcie za sprawą kolejnej reformy, której zakres został określony *Ustawą z 14 grudnia 2016 r. –Prawo oświatowe* (Dz. U. 2017, poz. 59 i 60) i która weszła w życie 1 września 2017 r. Zmiana strukturalna obejmująca likwidację gimnazjów oraz wydłużenie okresu kształcenia w szkołach podstawowych i średnich wymusza konieczność opracowania zarówno nowych podręczników, jak i innych materiałów dydaktycznych, w tym przewodników metodycznych[1] czy zbiorów scenariuszy lekcji[2]. Można przypuszczać, że autorzy przystępujący do przygotowania tych publikacji z różnych względów będą sięgali do prac funkcjonujących na rynku wydawniczym, co przesądza o konieczności krytycznego spojrzenia na dostępne w tej chwili pozycje.

Podręczniki szkolne wielokrotnie stawały się już przedmiotem opisu, co zaowocowało mniej lub bardziej obszernymi rozprawami dotyczącymi m.in. ich zawartości i sposobów prezentacji zagadnień[3], poprawności merytorycznej[4] czy upowszechniania stereotypów[5]. Badacze zwracali

[1] W publikacjach określanych mianem *przewodnika metodycznego*, *poradnika metodycznego* czy po prostu *książki (dla) nauczyciela* znajdują się najczęściej dwa typy materiałów: tabelaryczny rozkład problematyki na jednostki lekcyjne oraz konkretne propozycje realizacji poszczególnych zajęć (por. np. W. Walat, *Podręcznik szkolny dla edukacji ogólnej i zawodowej*, „Szkoła – Zawód – Praca"2017, nr 13, s. 20). Do tych informacji dołączane są też czasem teksty uzupełniające takie, jak przykładowe karty pracy czy testy sprawdzające. Analiza tego typu publikacji pozwala jednak stwierdzić, że nierzadko całą zawartość stanowią wyłącznie konspekty, dlatego w tytule artykułu zdecydowałam się użyć nazwy ogólnej. Interesują mnie scenariusze lekcji zgromadzone w opracowaniach zwartych – właśnie w przewodnikach.

[2] Mając na uwadze różnorodność materiałów – od zbioru ogólnikowych informacji do szczegółowego, wręcz dialogowego opisu projektowanych działań dydaktycznych – stosuję wymiennie terminy *projekt lekcji*, *scenariusz lekcji*, *konspekt lekcji*, *plan metodyczny*. Por. B. Chrząstowska, *Opis lekcji*, „Polonistyka" 2003, z. 9, s. 556–559; A. Wachowiak, *Plan, konspekt czy scenariusz – polonista wobec dokumentacji dydaktycznej*, „Język Polski w Szkole IV–VI"2011/2012, nr 3, s. 21–33.

[3] Np. M. Augustyniak, *Dynamiczne oblicze Ziemi w polskich podręcznikach geografii*, Katowice 1997; D. Konieczka-Śliwińska, *Retoryka we współczesnych podręcznikach historii*, Poznań 2001; J. Ronikier, *Mit i historia. Mitotwórcze funkcje podręczników szkolnych*, Kraków 2002; M. Popow, *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*, Poznań 2015; V. Kopińska, *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Toruń 2017.

[4] Przykładem mogą być również teksty publikowane na łamach rocznika „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych". A także m.in.: K. Gąsiorek, *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 1990, nr 10, s. 125–145; J.R. Paśko, *Błędy popełniane przez autorów podręczników i nauczycieli w procesie kształcenia chemicznego*, [w:] *Błędy w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych*, red. J.R. Paśko, Kraków 2012, s. 7–18; K. Bakuła, *O fałszywej świadomości językowej i językoznawczej w podręcznikach do języka polskiego z początku XXI w.*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe" 2016, nr 14, s. 35–56.

[5] Zob. np. E. Kalinowska, *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 1–2, s. 219–253; M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska, *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*, Lublin 2005; A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki*

również uwagę na trudności związane z planowaniem lekcji przez nauczycieli i praktykantów[6], jednak problem jakości i wartości rzeczowej, metodycznej, językowej przewodników do nauczania różnych przedmiotów pozostaje wciąż aktualny. Jest on moim zdaniem marginalizowany i raczej niezauważany, a przecież to właśnie tymi narzędziami wspomagają się edukatorzy w codziennej pracy. Do rzadkości należą przygotowane przez Stanisława Bortnowskiego[7] czy Bożenę Chrząstowską[8]opracowania, w których zidentyfikowano i skomentowano metodyczne nieprawidłowości w konstruowaniu konspektów lekcji. Trudno także znaleźć szkice prezentujące badania nad skutecznością planów metodycznych publikowanych w przewodnikach lub udostępnianych masowo w internecie. Oznacza to zatem, że w zasadzie takie analizy – być może z uwagi na trudność ich realizacji lub niedostrzeganie zasadności czy przydatności – nie są prowadzone. Nauczyciele i praktykanci dysponują więc pokaźną bazą scenariuszy zajęć, o których poprawności i efektywności muszą przekonać się sami. I choć „nie istnieje jeden »właściwy« sposób zapisu konspektu”[9], to analiza tego typu publikacji uświadamia, że konstruowanym projektom często daleko do ideału. Nawet jeśli są one wolne od błędów rzeczowych i zawierają ciekawe rozwiązania, to ich kształt językowy oraz metodyczny nierzadko pozostawia wiele do życzenia, co dało asumpt do podjęcia dokładnej analizy. Pragnę jednak z całą mocą podkreślić, że w badanych przewodnikach wiele jest cennych, inspirujących, kreatywnych zadań i propozycji realizacji poszczególnych tematów, które z pewnością warto wprowadzać do praktyki szkolnej.

CEL I ZAKRES BADANIA

Moim celem jest charakterystyka niedociągnięć pojawiających się w scenariuszach lekcji zgromadzonych w przewodnikach metodycznych do nauczania języka polskiego. Przedmiotem opisu stały się takie parametry, jak: niewłaściwa redakcja tematu lekcji, usterki w formułowaniu celów, adekwatność metod nauczania i form pracy, dobór środków dydaktycznych czy logiczność projektowanego przebiegu zajęć[10]. Zasygnalizowałam również wybrane dyskusyjne rozwiązania dydaktyczne proponowane przez autorów konspektów. Artykuł stanowi tym samym drugą część

respektują zasadę równości płci?, Warszawa 2007; E. Zamojska, *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*, Poznań 2010.

[6] Przykładowo: M. Węglińska, *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*, Kraków 1998.

[7] S. Bortnowski, *O konspektach lekcyjnych – polemicznie*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1987, nr 2, s. 95–106.

[8] B. Chrząstowska, *op. cit.*

[9] M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Projektowanie lekcji*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 411.

[10] Modele projektu lekcyjnego i jego elementy strukturalne opisano szczegółowo m.in. w: S. Bortnowski, *O rozsądek przy sprawdzaniu konspektów*, „Polonistyka”1983, z. 4, s. 318–321; M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego: dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990; I. Zeman, *Projekt lekcji jako gatunek dydaktyczny*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2013, nr 22, s. 111–130.

rozważań poświęconych jakości materiałów zawartych w przewodnikach metodycznych (pierwszy szkic został poświęcony poprawności interpunkcyjnej, ortograficznej, leksykalnej, frazeologicznej i składniowej[11]).

Badania nad omawianymi publikacjami zostały rozpoczęte pod koniec 2015 r. Analizami objęto 15 zbiorów scenariuszy lekcji języka polskiego[12]przeznaczonych do realizacji w szkołach podstawowej (6), gimnazjalnej (4) i ponadgimnazjalnej (5). Prace te ukazały się wprawdzie w latach 2000–2014[13], jednak pomimo ministerialnych transformacji z pewnością będą – z jednej strony – wykorzystywane przez nauczycieli w codziennej praktyce oraz – z drugiej – traktowane jako narzędzia pomocnicze czy wręcz wzór do naśladowania przez autorów przygotowujących materiały do nauczania w zreformowanej szkole. Taka perspektywa przesądza zatem o konieczności wnikliwego przyjrzenia się tym opracowaniom, zwłaszcza że wszystkie zgromadzone prace zawierają różnego rodzaju metodyczne niedoskonałości, choć opublikowane zostały m.in. przez OPERON, Nową Erę, STENTOR, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Oficynę Edukacyjną, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP czy Mac Edukację. Podobnie jak w pierwszej części badań[14] postanowiłam jednak nie ujawniać danych bibliograficznych poszczególnych publikacji. Moim celem jest zwrócenie uwagi na istotne problemy w projektowaniu lekcji, nie zaś krytyka konkretnych osób czy wydawnictw. Opisywane tu mankamenty są zresztą bardzo częste i przekona się o tym każdy, kto przeczyta kilka dowolnie wybranych konspektów udostępnionych w internecie[15] lub przejrzy dokumentacje z praktyk studenckich, a to kolejny argument uzasadniający moim zdaniem podjęcie takiej refleksji. Chcąc natomiast poświadczyć autentyczność przywoływanych przykładów, oznaczyłam je cyfrą rzymską symbolizującą konkretny przewodnik, a po ukośniku umieściłam odpowiedni numer strony.

TEMAT LEKCJI

Obligatoryjnym składnikiem każdego konspektu lekcji jest metryczka, w której znajdują się takie informacje, jak: cele dydaktyczne, metody nauczania, formy pracy, środki dydaktyczne,

[11] B. Jarosz, *O poprawności przewodników metodycznych do nauczania języka polskiego (normatywnie)*, „Prace Językoznawcze" 2017, nr XIX(1), s. 31–49.

[12] Podobnie jak w pierwszej części analiz dobierano przewodniki do momentu zgromadzenia 15 pozycji. W trakcie kompletowania materiału nie brano pod uwagę czynników takich, jak wydawnictwo czy etap szkolny, a także nie przeglądano ani nie analizowano wstępnie zawartości zbiorów. Zgodność tematyki publikacji z profilem badań była wyłącznym czynnikiem przesądzającym o włączeniu pracy do zespołu opracowań poddanych ocenie. Zob. *Ibidem*.

[13] Zgromadzone publikacje wydano w latach: 2000 (1), 2001 (1), 2002 (2), 2003 (1), 2004 (2), 2010 (1), 2011 (2), 2012 (3), 2013 (1), 2014 (1).

[14]*Ibidem*.

[15] Przykładowymi portalami, na których publikowane są konspekty lekcji nie tylko języka polskiego, ale i innych przedmiotów, są np. Interklasa.pl, 45minut.pl, Edukacjazpasja.pl, Dlanauczyciela.pl czy Nauczyciel.jezyk-polski.pl [data dostępu: 2.04.2018].

odwołanie do podstawy programowej[16]. Stałym elementem tej części jest także temat sygnalizujący realizowaną podczas zajęć problematykę i służący wzbudzeniu ciekawości poznawczej ucznia[17]. Komunikat ten powinien być nierozerwalnie związany z celami lekcji, a przy tym mieć klarowną i atrakcyjną formę[18], z czego zdają sobie sprawę nie tylko poloniści. W analizowanych publikacjach wiele jest tematów, które cechują się wspomnianymi parametrami. Potwierdzają to choćby następujące propozycje: „Uniwersalne rozterki w średniowiecznej oprawie – o *Siódmej pieczęci* Ingmara Bergmana" [XI/53]; „Artysta jako »niebieski wycieruch« – *Poeta* Bolesława Leśmiana" [XV/83]. W przywołanych frazach z jednej strony precyzyjnie wskazano tekst kultury, jaki będzie omawiany na lekcji, a z drugiej – wprowadzono elementy mogące zaintrygować młodzież, a tym samym zachęcić ją do odkrywania i interpretowania utworu. Wydaje się, że taki sposób formowania tematu nie jest zbyt skomplikowany, tymczasem okazuje się, że finezyjne, błyskotliwe frazy nie są niestety standardem.

O nieskuteczności wysiłków Witolda Bobińskiego[19], który zachęcał do nicowania nijakich tematów, świadczy z pewnością tytułowanie projektowanych zajęć sztampowymi i demobilizującymi etykietami typu: „Budowa wyrazu" [II/12]; „Przymiotnik" [VIII/92]; „Głoska i litera" [XIII/129]; „Co to jest filozofia?"[X/58]. Takie sformułowania raczej w niewielkim stopniu zachęcają młodego człowieka do aktywności intelektualnej, a to w dodatku nie jedyny problem. Zdarza się nawet, że tematy nie spełniają podstawowej, informacyjnej funkcji[20] i dotyczy to niekiedy oryginalnych propozycji, odbiegających od szablonowych formuł. Zatytułowanie lekcji „O ekscentrykach przy okazji bezokolicznika" [XII/131] czy „Kto ukrył desygnat i co mu za to grozi"[X/234] może wszak rodzić pytania o faktyczną problematykę zajęć. Trudno również uznać, by temat „To, co najważniejsze" [XIII/155] klarownie nawiązywał do Bożego Narodzenia opisanego w utworze Tadeusza Kubiaka *Wieczór wigilijny*. Dobrym rozwiązaniem nie jest też nazwanie lekcji o ekologii mianem *Klocki* [VIII/80] wskutek powielenia tytułu wiersza, którego autora nie wymieniono w przewodniku z nazwiska. Okazuje się zatem, że już inicjalny składnik oferowanych polonistom scenariuszy nie zawsze odznacza się wyszukaną formą i precyzją, co może poniekąd sugerować przeciętność czy wadliwość pozostałych elementów projektu.

[16] Por. I. Zeman, *op. cit.*

[17] Np. W. Bobiński, *Drugi oddech polonisty. Inspiracje, pomysły, propozycje metodyczne dla nauczycieli szkół podstawowych*, Warszawa 1998; M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego…*

[18] np. M. Nagajowa, *W jaki sposób i po co formułujemy temat lekcji?* „„Język Polski w Szkole"1983/84, nr 1, s. 70–71.

[19] W. Bobiński, *op. cit.*

[20] Por. H. Wiśniewska, *Ocena (językoznawcza) tematów lekcji języka polskiego*„„Polonistyka"1987, z. 1, s. 28–34.

CELE LEKCJI

Jednym z najistotniejszych składników konspektu lekcji jest wykaz celów kształcenia, które nauczyciel będzie próbował osiągnąć podczas zajęć. Formuły te wyznaczają kierunek działania i punkt, do którego edukator ma dążyć w trakcie realizacji zaplanowanych zadań[21]. Właściwe określenie celów ma więc istotne znaczenie – zapobiega chaosowi podczas lekcji, doprecyzowuje jej temat, pozwala trafnie dobrać metody oraz umożliwia sprawne oszacowanie efektów nauczania[22]. Analiza zgromadzonych przewodników metodycznych mających pomóc polonistom w pracy dydaktycznej dowodzi natomiast, że zdiagnozowany niemal pół wieku temu problem nieumiejętnego formułowania celów lekcji[23] wciąż jest aktualny. Trzeba jednak w tym miejscu zaznaczyć, że w pewnej grupie konspektów pominięto w ogóle omawiany składnik metryczki, poprzestając na wskazaniu metod nauczania lub wyłącznie środków dydaktycznych[VII].

W analizowanych projektach metodycznych na ogół stosowany jest podział na cel ogólny i cele szczegółowe(w tym operacyjne), w różnym stopniu odnoszące się do tematyki zajęć. Co ciekawe, w jednym z przewodników w zbiorze celów nie umieszczono zapisów dotyczących planowanych lekcji, tylko wprost z podstawy programowej przepisano mechanicznie fragmenty pasujące do danej problematyki [XII][24]. W innym miejscu poinformowano, że „Lekcja ma charakter pragmatyczny, stąd zakłada [się] tylko cele operacyjne" [I/55]. Ocena wartości takiej informacji jest niewątpliwie kłopotliwa, gdyż trudno byłoby wskazać przykład zajęć „niepragmatycznych".

Kryteriami świadczącymi o prawidłowym określeniu celów kształcenia są precyzja i konkretność. Istotę i znaczenie tych parametrów łatwo sobie uzmysłowić po lekturze choćby kilku wyrażeń odnalezionych w zgromadzonych materiałach. Na czym polega bowiem „budzenie świadomości budowy dzieła literackiego" [II/12] i „kształtowanie aktywności interdyscyplinarnej" [V/124]? Co to znaczy, że uczeń po zajęciach „interpretuje postawy na płaszczyźnie uniwersalnej"[XI/15],„rozumie teatr" [III/26], „sens utworów"[V/63] czy „cele poznanego gatunku" [VII/29]? Trudno udzielić w tych przypadkach wyczerpującej odpowiedzi. Nie sposób również wyjaśnić, jaki jest sens i temat lekcji, skoro po jej realizacji uczeń „rozpoznaje przemiany w myśleniu" [III/9], „rozwija wyobraźnię" [XIII/5], „ćwiczy prezentację" [III/20] czy potrafi „kojarzyć fakty" [V/82]. Niewłaściwa redakcja i wysoki stopień ogólności sformułowań w zasadzie uniemożliwia ustalenie, jakie zmiany w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw ucznia ma spowodować nauczyciel. Niekiedy można odnieść wrażenie, że autorzy konspektów albo określali

[21] Np. R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1994.
[22] Np. M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego…*
[23] S. Palka, *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*, Warszawa 1977.
[24] Por. D. Jastrzębska-Golonka, *Warsztat nauczyciela polonisty w edukacji gimnazjalnej (na podstawie analizy dokumentów zastanych)*, „Polonistyka. Innowacje"2015, nr 1, s. 91–106.

rezultaty edukacyjne w pośpiechu, albo usilnie starali się posługiwać naukowym lub metaforycznym stylem, skoro wspominają o „aktywności interdyscyplinarnej", a nabywanie wiedzy o konstrukcji utworu nazywają „budzeniem świadomości".

W analizowanych scenariuszach można dostrzec nadmiar czasowników *rozumie, postrzega, uświadamia sobie* czy *wie*, które w ocenie choćby Richarda Arendsa sugerują nieuchwytność, niemierzalność efektów kształcenia[25]. I o ile formy te nadają się do określania modelowanych postaw i budowanego systemu wartości, o tyle nie są adekwatne do formułowania celów dotyczących przyswajania konkretnej wiedzy i rozwijania konkretnych umiejętności[26]. Jeśli uczeń po lekcji ma „znać poszczególne elementy cyklu funeralnego" [III/33] lub „rozumieć język malarstwa" [V/114], to jak określić stopień realizacji takiego celu, który jest w swej istocie abstrakcyjny? Łatwiej natomiast ocenić rzeczywisty przyrost wiedzy i umiejętności, jeśli użyjemy czasowników nazywających sprawdzalne czynności ucznia, tzn. jeśli zaplanujemy, że młody człowiek będzie „definiował", „nazywał", „wyjaśniał", „opisywał", „streszczał", „klasyfikował" czy „odróżniał" poszczególne zjawiska i problemy poznane podczas zajęć. Wykonanie tak określonych zadań umożliwi prowadzącemu weryfikację skuteczności kształcenia, gdyż wymagają one zarówno zrozumienia różnych kwestii, jak i podjęcia werbalnej aktywności. W formułach nazywających planowane rezultaty nauczania niepotrzebne jest natomiast moim zdaniem używanie przysłówków *poprawnie, trafnie, właściwie, prawidłowo* czy *świadomie*, gdyż pozytywność efektów i rzeczywisty rozwój kompetencji stanowią globalne założenie procesu dydaktycznego[27].

Wspomniany niski stopień szczegółowości części celów znajdujących się w sporej grupie analizowanych konspektów nie jest jedynym mankamentem[28]. Obok mało klarownych, czasem ogólnikowych, wynotowanych powyżej zapisów w zgromadzonych publikacjach odnaleźć można także sfomułowania drobiazgowe, niekiedy wręcz przeładowane informacjami. W pewnym scenariuszu czytamy, że jednym z założeń lekcji jest „zapoznanie z życiem i twórczością Zbigniewa Herberta na podstawie wywiadu z jego żoną, panią Katarzyną Herbert – czyli »od kuchni«, od zaplecza, nie jak zazwyczaj z podręcznika czy słownika pisarzy" [I/9]. Z kolei dzięki innym zajęciom uczeń, „poznając teksty zapowiadające renesans, odkrywa, że ludzie w każdej epoce tworzą koncepcję Boga, świata i człowieka i że od tych koncepcji zależy kształt pozostawianych przez nich dzieł, a także ich sposób życia" [III/7][29]. Sądzę, że w przywołanych przykładach autorzy

[25] R.I. Arends, *op. cit.*
[26] por. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Projektowanie lekcji…*
[27] por. K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
[28] Por. R.I. Arends, *op. cit.*
[29] W tym przypadku można odnieść wrażenie, że autor opisuje nie efekt lekcji, a jej główny wątek.

mogliby zrezygnować z wykazywania nietypowości i atrakcyjności proponowanych rozwiązań i zwięźlej określić planowane rezultaty działań dydaktycznych, z pożytkiem dla ich przejrzystości.

Analiza zgromadzonych materiałów przekonuje również, że nieumiejętne określenie celu może trywializować projektowane efekty nauczania lub świadczyć o nie najwyższym poziomie kształcenia. Zakładając bowiem, że dzięki zrealizowanym zajęciom licealista „uzupełnia definicję humanizmu" [III/18], sugerujemy rozwinięcie umiejętności dopisania w objaśnieniu brakujących informacji. Jeśli natomiast przyjmujemy, że dopiero po lekcji w gimnazjum nastolatek „zna pojęcia: władza, władca" [IV/92] albo że za sprawą analizy opowiadania *Noelka* Małgorzaty Musierowicz „umie określić nastrój świąt, nazywa uczucia towarzyszące Bożemu Narodzeniu i odczuwa niezwykłość atmosfery świąt – wyzwala się w nim potrzeba pozytywnych działań" [V/110], to chyba powinniśmy się poważnie zastanowić nad radykalnym obniżeniem wymagań edukacyjnych. Przywołane frazy dowodzą zatem, że autorzy przewodników zdają się nie uświadamiać sobie istoty celów kształcenia, które – jak mówi definicja – „określają to, co uczniowie będą umieli zrobić po zakończeniu lekcji, a czego […] nie umieli […] wykonać przedtem"[30]. Nie można więc przyjmować, że dopiero na poziomie gimnazjum czy liceum młodzież „uczy się zadawać pytania" [III/49], „zabiera głos w dyskusji"[III/90], „potrafi sporządzić notatkę"[XV/9] lub „pracować z kartą pracy" [V/106]. W dodatku w analizowanych scenariuszach wśród planowanych osiągnięć dydaktycznych wskazywano umiejętności i aktywności, którymi uczeń powinien się wykazywać nieustannie, podczas całego procesu dydaktycznego, a nie tylko w trakcie jednych, konkretnych zajęć[31]. Nauczyciel regularnie wszak sprawdza, czy młody człowiek „rozumie przeczytany tekst" [V/115], „utrwala zdobytą wiedzę i wykorzystuje ją w nowej sytuacji" [III/7], „potrafi powiązać wiadomości zdobyte na wcześniejszych etapach kształcenia" [III/35].

Nie można przemilczeć również faktu, że niekiedy cele lekcji utożsamiane są z treściami nauczania[32]. Oczywiste jest przecież, że sformułowania „Herbert prywatnie a Herbert postrzegany z zewnątrz" [I/9] czy „funkcja środków stylistycznych" [I/13] informują o zagadnieniach omawianych na lekcji, nie zaś o jej rezultacie. Z kolei wyrażenia „ćwiczenie pisemne sprawdzające znajomość treści utworu" [I/35] lub „dotarcie do poezji poprzez zabawę i wyobraźnię" [II/13] określają nie tyle efekty kształcenia, ile sposoby ich osiągania bądź weryfikacji.

Najpoważniejszym i niestety często pojawiającym się mankamentem jest jednak nie sam sposób redakcji celów nauczania, a ich niezgodność z projektowanym przebiegiem lekcji.

[30] K. Denek, *Ustalanie celów procesu kształcenia*, „Studia Pedagogiczne" 1995, nr 20, s. 21.
[31] K. Kuligowska, *Doskonalenie lekcji. Z problematyki optymalizacji kształcenia*, Warszawa 1984.
[32] K. Denek, *op. cit.*

Bogusława Jodłowska wprawdzie łączyła te uchybienia jedynie z początkującymi nauczycielami[33], ale analiza materiałów dostępnych w księgarniach i w internecie pozwala stwierdzić, że jest to problem bardziej rozległy. W jednym z przewodników autor wśród celów zajęć dotyczących *Pamiętników* Jana Chryzostoma Paska wymienił „tworzenie własnych sylw", jednak w żadnym ogniwie lekcji nie uwzględniono realizacji takiego zadania [III/81-82]. W innym miejscu za efekt kształcenia uznano „poznanie konstrukcji rozprawki", pomimo iż we wstępnej fazie zajęć przewidziano przypomnienie zasad tworzenia tego gatunku wypowiedzi [V/69]. Brak spójności między informacjami podanymi w metryczce i modelowanymi działaniami uczestników procesu dydaktycznego może prowadzić do dezorientacji co do istoty zajęć, budzić podejrzenia o niekompletność konspektu czy nawet skłaniać do modyfikowania projektu poprzez uzupełnianie, przesuwanie czy usuwanie elementów. Takie działania mogą natomiast skutkować – zwłaszcza w przypadku niedoświadczonego nauczyciela – dydaktycznymi niepowodzeniami.

METODY NAUCZANIA

Kolejnym elementem konspektu lekcji są informacje o metodach nauczania pozwalających na przekazanie uczniom nowych treści, modelowanie wiedzy i sprawności oraz osiąganie innych zakładanych efektów kształcenia[34]. Zgodnie z definicją są to celowo i świadomie stosowane sposoby kierowania pracą podczas zajęć[35], swoiste ścieżki, które „można opisać, rozpoznawać, konsekwentnie wybierać i wielokrotnie przemierzać ze względu na analogiczne potrzeby"[36]. Analiza skompletowanych przewodników pozwala stwierdzić, że umiejętność wyeksplikowania metod z zaplanowanych działań dydaktycznych i stosowanie adekwatnych nazw nie jest niestety powszechną kompetencją. Z łatwością można dostrzec w tym zakresie mniejsze i większe problemy, które nie wynikają bynajmniej z nadmiaru typologii czy niejednomyślności metodyków co do określania poszczególnych sposobów postępowania edukacyjnego[37].

Na wstępie należy podkreślić, że nie we wszystkich metryczkach badanych scenariuszy umieszczono nazwy metod nauczania [II, XIV]. W konspektach, w których zostały podane te informacje, królują natomiast heureza, praca z tekstem i ćwiczenia przedmiotowe, pomimo że – jak

[33] B. Jodłowska, *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela* [*klas początkowych*], Warszawa 1991.

[34] Np. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987; idem, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994; *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, wyd. 2, Warszawa 1993.

[35] M.in. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 353–383.

[36] Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*, „Nowa Polszczyzna" 2005, nr 1, s. 27.

[37] Por. S. Bortnowski, *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 55–81.

wspomniałam – liczba rozmaitych klasyfikacji sposobów nauczania jest ogromna[38]. Można odnieść wrażenie, że te trzy rozwiązania stanowią wręcz rodzaj metodycznego wytrychu, który stosowany jest wszędzie tam, gdzie pojawia się jakikolwiek materiał pisany lub gdzie dopasowanie adekwatnej metody przysparza autorom trudności. Jak bowiem uzasadnić uznanie omówienia konstrukcji podręcznika za „pracę z tekstem" [XII/10] albo określenie kształcenia umiejętności redagowania rozprawki mianem „ćwiczeń przedmiotowych" lub „praktycznych" [IV/4]? W pierwszym przypadku należałoby raczej odwołać się do typowych metod podających(opisu czy wyjaśnienia), natomiast w drugim – do sposobów kształcenia sprawności językowej(metody analizy i twórczego naśladowania wzorów albo norm i instrukcji). Nie są to bynajmniej sytuacje odosobnione, gdyż sygnalizowane w metryczce zróżnicowanie form działania nauczyciela jest nieznaczne, czego skrajnym przykładem jest zaplanowanie w jednym z przewodników zrealizowania całego cyklu zajęć wyłącznie w oparciu o klasyczną metodę problemową okazjonalnie uzupełnianą dyskusją czy techniką wywiadu [XV]. Nie trzeba oczywiście nikogo przekonywać, że takie rozwiązanie nie jest najlepszym posunięciem z uwagi na duże prawdopodobieństwo znużenia uczniów identycznym modelem pracy, a tym samym ich zniechęcenie do przedmiotu i treści kształcenia[39].

Przegląd scenariuszy lekcji wskazuje na słabą znajomość rozmaitych metod nauczania i ich klasyfikacji. Sporadycznie przywoływane są wspomniane już sposoby kształcenia sprawności językowej wyróżnione przez Annę Dyduchową[40], choć wiele projektowanych lekcji dotyczy modelowania umiejętności konstruowania różnych gatunków tekstów. Rzadko proponowane są również inne powszechnie znane rozwiązania, jak choćby metoda sześciu myślowych kapeluszy, metoda projektów, drzewko decyzyjne czy mapa mentalna, i właściwie nie wykorzystuje się dywanika pomysłów, dyskusji panelowej ani całego wachlarza technik dramowych. W scenariuszach nie znajdziemy w ogóle nawiązań do wskazanych przez Zenona Urygę metod: impresyjno-ekspresyjnej, analizy dokumentacyjnej i analizy wykonawczej[41]. W zupełności pominięte zostały także omówione przez Edwarda Polańskiego narzędzia kształcenia sprawności ortograficznej[42] czy zaproponowane przez Karola Lausza sposoby analizy dzieła literackiego[43]. Próżno też szukać nowoczesnych narzędzi takich, jak webquest[44]. Dobór sposobów realizacji treści

[38] D. Jastrzębska-Golonka, *op. cit.*

[39] M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody…*; por. H. Wiśniewska, *Schematyzm działań dydaktycznych przyczyną niskiej sprawności pragmatycznej (na przykładzie opisów szkolnych)*, [w:] *Schematyzm w kształceniu literackim i językowym*, red. H. Wiśniewska Lublin 1986, s. 149–160.

[40] A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów*, Kraków 1988.

[41] Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

[42] E. Polański, Dydaktyka ortografii i interpunkcji, Warszawa 1995.

[43] K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970.

[44] R. Lorens, *Nowe technologie w edukacji*, Warszawa–Bielsko-Biała 2011.

kształcenia świadczy zatem zarówno o słabej różnorodności metodycznej, jak i o pielęgnowaniu tradycyjnych modeli, co z pewnością nie przyczynia się do motywowania uczniów do pracy[45].

Autorzy konspektów okazjonalnie określają sposoby osiągania efektów kształcenia bardzo ogólnie, poprzestając na zapisach typu: „metoda zadań dydaktycznych" [V/115], „rozmowa dydaktyczna"[IV/41], „praktyczne działania" [XIII/111]. Częściej jednak wprowadzają własne nazwy, nie zawsze klarownie informujące o istocie sugerowanego modelu działania, np.: „analiza metodologiczna i językowa tekstu" [I/55], „argumentacja poprzez udział w małej formie dramatycznej" [VII/57], „ćwiczenie pisemne z treści utworu, tzw. strzelanina" [I/39], „elementy wykładu (pogadanki)" [X/87] czy po prostu „praca twórcza" [XIII/79]. Stale obecną manierą jest natomiast uzupełnianie nazwy metody rzeczownikiem „elementy", co może wprowadzać w błąd co do sposobu realizacji materiału. Trudno bowiem w satysfakcjonujący sposób wyjaśnić, czym różni się „wykład" od „elementów wykładu" [III/111], „dyskusja" od „elementów dyskusji", „projekt" od „elementów projektu" [XIII/97] albo czym są „elementy metody podającej" [V/172], „elementy heurezy" [X/71] czy „elementy dramy" [IV/41]. Autorzy równie chętnie obudowują także znane terminy dodatkowymi, niekoniecznie potrzebnymi charakterystykami, co potwierdzają zapisy: „aktywna praca z tekstem" [V/63], „analiza porównawcza doszukująca się analogii w wierszach" [I/23], „analiza tekstu uwzględniająca średniowieczną i renesansową koncepcję artysty i dzieła" [III/10] czy „mapa cech bohatera"[XIII/103].

Ponownie jednym z poważniejszych i niestety częstych problemów jest niezgodność informacji zawartych w metryczce z opisanym przebiegiem lekcji. Autorzy wielokrotnie zapominają wymienić pracy z tekstem/książką, choć planują wykorzystanie podręcznika w poszczególnych fazach zajęć. Zalecenia projekcji prezentacji multimedialnej, nagrania dźwiękowego czy audiowizualnego ustawicznie nie skutkują przywołaniem metod eksponujących opisanych ponad dwie dekady temu przez Franciszka Szloska[46]. W dodatku ilustrowanie tekstu literackiego rzadko bywa kojarzone z metodą przekładu intersemiotycznego[47]. Niekiedy nazwa konkretnego narzędzia nie pojawia się w metryczce, choć zapisano ją w charakterystyce działań nauczyciela (np.: „proponujemy uczniom krótką dyskusję"[V/182]). Częstsze są natomiast wspomniane już sytuacje, kiedy informacja o metodzie nauczania nie odpowiada sposobowi działania opisanemu w przebiegu zajęć[48]. Wyjaśnienia pracy domowej nie można wszak uznać za „ćwiczenia praktyczne" [IV/11], a

[45] D. Touhy, *Dusza szkoły: o tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2002.
[46] F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1995.
[47] A. Dyduchowa, *op. cit.*
[48] D. Jastrzębska-Golonka, *op. cit.*

zanotowanie w tabeli opowiedzianych w micie wydarzeń i ich następstw nie stanowi realizacji „metody drzewka decyzyjnego" [XI/24].

Można również zaobserwować – podobnie jak w przypadku celów – mylenie metody nauczania z innymi składnikami procesu dydaktycznego. Utożsamia się ją czasem z formą pracy („praca indywidualna" [III/38]), ze sprawnościami („czytanie ze zrozumieniem" [I/63]), z pojedynczymi czynnościami („wypełnianie schematu" [III/73]), a nawet ze środkami dydaktycznymi („schematy drzewka decyzyjnego" [V/97]). Co więcej, w tym miejscu pojawiają się także w konspektach zapisy, których wystąpienie trudno uzasadnić. Ani nazwą metody nauczania, ani instrukcją nie są przecież wypowiedzi: „selekcja treści w tekstach popularnonaukowych" [VII/29]; „kształcenie rozumnego [!] czytania poprzez rozwiązywanie różnego typu zadań" [VII/30].

POZOSTAŁE ELEMENTY METRYCZKI KONSPEKTU

Jak wspomniano, obok tematu, celów i metod nauczania w metryczce scenariusza lekcji umieszczane są również zapisy dotyczące zalecanych form pracy, środków dydaktycznych czy zgodności realizowanych zagadnień z podstawą programową, a także wykaz bibliograficzny. Wszystkie wspomniane typy informacji występują w zgromadzonych materiałach wybiórczo, przy czym najczęściej spotykane są dane o formach pracy i środkach dydaktycznych. Spis zalecanej literatury oraz odwołania do podstawy programowej stanowią składniki fakultatywne i o ile można mieć krytyczny stosunek do pomijania tych informacji, o tyle sposób ich formułowania nie budzi zastrzeżeń. Trzeba mieć jednak na uwadze, że oba elementy nie wymagają od autorów konspektów inwencji twórczej.

Wśród form pracy wskazywanych w analizowanych scenariuszach przeważa praca indywidualna lub grupowa, przy czym zdarza się, że w obrębie tej samej publikacji raz oddziela się pracę w grupach od pracy w parach, a innym razem ujmuje się je łącznie. Autorzy konspektów nie wynotowują natomiast pracy zbiorowej, zakładając zapewne oczywistość tego modelu organizacji nauczania. Nie funkcjonują też proponowane przez Wincentego Okonia terminy *praca grupowa jednolita*, *zróżnicowana* czy *kombinowana*[49]. Ponadto nie praktykuje się różnicowania – zgodnie z ujęciem Marii Nagajowej[50]– *pracy jednostkowej* i *indywidualnej*, choć na podstawie przebiegu lekcji można stwierdzić wykorzystywanie obu form działania.

[49] W. Okoń, *Podstawy dydaktyki ogólnej…*
[50] M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego…*

Informacje o polecanych środkach dydaktycznych zwanych niekiedy „materiałami" [II] lub „pomocami" [VII][51] są obecne we wszystkich analizowanych przewodnikach, choć dobór narzędzi służących do realizacji różnych tematów bywa dyskusyjny. Można mieć wątpliwości, czy sięganie do tekstów funkcjonujących w Wikipedii jest satysfakcjonującym wzbogaceniem lekcji, zwłaszcza jeśli czerpie się stamtąd np. opis jesieni [VI/105]. Charakterystykę tej pory roku można przecież z łatwością odnaleźć w bardziej wartościowych źródłach, zwłaszcza w utworach literackich, jak choćby w *Chłopach* Władysława Reymonta czy w *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej. Nietypowe jest także uznanie za środek dydaktyczny „tabeli narysowanej na tablicy" [XI/13], choć samo wykorzystanie tablicy nie budzi oczywiście zastrzeżeń. Problematyczne może być ponadto nieprecyzyjne określanie materiałów mających wspomóc proces przekazywania wiedzy i kształcenia umiejętności[52]. W przypadku zajęć poświęconych fantastyce naukowej zaleca się bardzo ogólnie, by nauczyciel przygotował „zdjęcia, ilustracje, prace plastyczne (modelarskie), pomoce naukowe z zakresu fizyki, geografii, astronomii (w miarę potrzeb i własnego uznania)" [V/124], co może być – zwłaszcza dla początkującego polonisty – mało konkretne. Zastanawiające jest wreszcie uznawanie faktu wykorzystania multimedialnej encyklopedii za włączanie w proces dydaktyczny wiedzy z zakresu informatyki [V/125].

PRZEBIEG LEKCJI

W projektach metodycznych drugą część obok metryczki stanowi wykaz czynności nauczyciela i uczniów. Już pobieżna analiza zgromadzonych przewodników pozwala stwierdzić, że w większości konspektów nie zastosowano konkretnych modeli lekcji [np. XII–XV]. Proponowany tok zajęć uporządkowano według punktów niezorganizowanych właściwie w określony układ etapów czy ogniw opisanych w literaturze przedmiotu[53]. Jedynie w nielicznych publikacjach można odnaleźć ułożenie zadań dydaktycznych w obrębie podstawowej konstrukcji lekcji, składającej się z faz wprowadzającej, realizacyjnej i podsumowującej [IV] lub z wprowadzenia, rozwinięcia i zakończenia [X]. Na ogół autorzy zwięźle określają poszczególne czynności uczestników procesu nauczania i wypisują je w układzie tabelarycznym lub linearnym. Można jednak również spotkać projekty przypominające – jak stwierdzał Stanisław Bortnowski – protokoły z zajęć, gdyż notowane są w nich dokładne wypowiedzi prowadzącego i przewidywane repliki uczniów[54]. Nie jest niestety

[51] Przykładowo: M. Lelonek, *Środki dydaktyczne*, [w:] M. Lelonek, T. Wróbel, *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3*, Warszawa 1990, s. 116–129.

[52] Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 9 zm. i rozsz., Warszawa 1988.

[53] Np. B. Myrdzik, *Modele lekcji – struktura i transformacje*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000, s. 61–81.

[54] S. Bortnowski, *O konspektach lekcyjnych…*

standardem określanie czasu trwania poszczególnych elementów zajęć [np. III–V], choć wprowadzanie takich informacji do konspektu lekcji zalecała m.in. Nagajowa[55]. Brak tych wskaźników może utrudniać nauczycielowi, zwłaszcza niedoświadczonemu, kontrolowanie tempa pracy.

Trudno drobiazgowo scharakteryzować i ocenić wszystkie określone przez autorów sposoby realizacji poszczególnych tematów czy ogół zaproponowanych ćwiczeń i metod aktywizowania uczniów, dlatego wskażę jedynie wybrane, najczęstsze problemy pojawiające się w konspektach. W zgromadzonych materiałach niemal powszechnym mankamentem jest wprowadzające w błąd uporządkowanie poszczególnych zadań lekcyjnych. Z jednej strony spotkać można powielanie tych samych składników w obrębie projektu konkretnych zajęć, a z drugiej – włączanie elementów, których z różnych powodów nie da się zrealizować w przestrzeni klasowej. Przykład pierwszej niedokładności pojawił się w projekcie lekcji poświęconej *Świteziance* Adama Mickiewicza – z niezrozumiałych przyczyn w scenariuszu dwukrotnie (w fazie wprowadzającej i realizacyjnej) zalecono nauczycielowi uzyskanie od uczniów informacji o winie strzelca [IV/5-6]. Drugawada jest z kolei dostrzegalna w konspekcie zajęć o rodzajach i gatunkach literackich. Twórca scenariusza przewidział, że na początku spotkania prowadzący poleci podopiecznym wykonanie tematycznego portfolio dotyczącego problematyki lekcji. Licealiści – zgodnie z zapisami w projekcie – mają otrzymać tydzień na realizację wspomnianego zadania, jednak nieoczekiwanie okazuje się, że ta sama lekcja ma się zakończyć… zebraniem przez polonistę przygotowanych teczek [XI/33]. Oznacza to zatem, że zalecenie zgromadzenia tematycznych materiałów jest składnikiem innych zajęć, co nie zostało właściwie określone w omawianej publikacji. Przywołane dwa przykłady dowodzą, że w przewodnikach metodycznych zdarzają się projekty teoretycznie i praktycznie niekonsekwentne, w których można dostrzec immanentne sprzeczności i brak logicznego uporządkowania planowanych działań[56].

Trudno racjonalnie wyjaśnić wyraźnie dostrzegalną skłonność autorów planów metodycznych do wyręczania nauczyciela w posługiwaniu się wiedzą. Jak bowiem uzasadnić sygnalizowanie poloniście, że trzeci wyraz w ciągu *kat, kot, kto, koło, kotlet, krótko* jest zaimkiem [II/14] albo że czasownik „podjadał" nie jest rodzaju nijakiego [XII/160]? Nie rozpoznaję również celu wskazywania derywatów od czasownika *władać* [V/31]. Podawanie rozwiązań czy podstawowych wiadomości może świadczyć albo o nieuświadamianiu sobie różnicy między konspektem lekcji dla

[55] M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego…*

[56] Por. T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd. Z myślą o dobrej robocie nauczyciela*, wyd. 3, uzup., Warszawa 1960; A. Kudra, *Lekcja jako dyskurs*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2001, nr 4, s. 297–302.

nauczyciela a zbiorem zadań dla ucznia, albo o postrzeganiu uczącego jako osoby pozbawionej elementarnych kompetencji merytorycznych.

Analiza drugiej części konspektów przesądza także o konieczności zwrócenia uwagi na obecność nieścisłości[57], dyskusyjnych tez, nietypowych komentarzy i kontrowersyjnych propozycji. W badanych publikacjach można znaleźć m.in. informację, że osobowe formy czasownika to *podziwować*, *pośmiać*, *pohamować* i *pokarać* [I/60], a jedną z funkcjonalnych odmian polszczyzny jest „styl archaiczny", który w dodatku uczniowie mają wykorzystać do napisania wątku uzupełniającego historię Tristana i Izoldy [I/47]. Za składniki rozwinięcia akcji w opowieści przygodowej uznano dane dotyczące *de facto* początku historii, czyli wyjaśniające, „jak to wszystko się zaczęło" [IV/70]. W innym projekcie stwierdzono, że Sofokles „był najwybitniejszym tragediopisarzem starożytnej Grecji" [V/85], pomijając – i poniekąd oceniając – w ten sposób twórczość Eurypidesa czy Ajschylosa. Autor pewnego przewodnika przekonuje natomiast o istnieniu w literaturze i sztuce dwóch dotychczas nieopisanych w opracowaniach modeli mężczyzny, które stara się sugestywnie scharakteryzować. Pierwszym typem okazuje się *cowboy*, który „wędruje w poszukiwaniu własnej męskości […], cechuje go wybujały indywidualizm, rycerskość, męska solidarność, wierność danemu słowu oraz swojej kobiecie – jednak bardziej od niej kocha swoich kompanów, konie i kolty" [I/114]. Modelem drugim jest *mężczyzna zniewieściały*, czyli „sentymentalny kochanek – *soft man* –»mężczyzna ścierka«, […] [który] nie zachowuje się jak mężczyzna, jakby nie wiedział, że ma męskie narządy płciowe i męski mózg" [I/115]. Trzeba przyznać, że taki sposób pomagania poloniście w realizacji zaleceń podstawy programowej jest co najmniej niekonwencjonalny[58].

W analizowanych konspektach można dostrzec zbędne komentarze, które nie mają związku z realizacją tematu, gdyż są to albo ogólne wskazówki dotyczące każdego procesu dydaktycznego („W przebiegu lekcji musi być widoczny postęp; aktywność nauczyciela ma prowokować aktywność ucznia"[I/110]), albo osobiste wyznania twórcy projektu („Lubię słuchać esejów, lubię je czytać, uczę się również sztuki pisania eseju" [I/73]). Można mieć wreszcie wątpliwości, czy zasadne jest zalecenie uczniom w klasie V szkoły podstawowej dyskutowania o szkodliwości narkotyków, alkoholu i papierosów oraz podawania przykładów osób, które zmarły z powodu przedawkowania [VI/129]. O ile informacje o tego typu zagrożeniach nie powinny dziś stanowić tematu tabu, o tyle nie dostrzegam celowości wskazywania celebrytów, którzy stracili życie z powodu nałogu.

---

[57] Por. B. Jarosz, *op. cit.*

[58] Por. H. Wiśniewska, *Wnioski (syntezy lekcyjne) – negatywne wzorce pisania i nauczania*, [w:] *Z metodyki literatury i języka polskiego*, red. R. Handke, Warszawa 1991, s. 173–179.

DIAGNOZA

Analiza konspektów lekcji zawartych w wybranych przewodnikach metodycznych do nauczania języka polskiego z jednej strony wykazuje ich niejednorodność, a z drugiej uświadamia, że słaba jakość materiałów dydaktycznych dostępnych na rynku wydawniczym czy udostępnianych w internecie nie jest przypadkowa. W zgromadzonych publikacjach obok interesujących rozwiązań, kreatywnych ćwiczeń, inspirujących środków dydaktycznych niestety często można spotkać demotywujące tematy, niewłaściwie określone cele lekcji, typowe lub nieumiejętnie nazwane metody czy nieracjonalnie zaplanowane działania nauczyciela i uczniów. Frekwencja tych mankamentów budzi uzasadniony niepokój, gdyż nie wynikają one z preferowania odmiennych modeli podawania informacji czy z odwoływania się do obecnych w obszernej literaturze przedmiotu różnych klasyfikacji poszczególnych parametrów. Biorąc pod uwagę zakres i charakter usterek znajdujących się w badanych konspektach, należy przyjąć, że zarówno autorów, jak i konstruowane przez nich scenariusze często charakteryzuje oszczędność metodyczna. W skrajnych przypadkach obserwowalna jest wręcz metodyczna fikcja objawiająca się brakiem jakiejkolwiek zgodności kształtu projektu z ustaleniami i zaleceniami specjalistów. Niekiedy trudno „zrozumieć intencje osoby przygotowującej zajęcia, »wyczytać«/zrekonstruować dydaktyczny pomysł oraz jego merytoryczne uzasadnienie”[59], gdyż wiedza metodyczna nie została sfunkcjonalizowana, a metryczka nie zdaje sprawy z zawartości i wartości proponowanego sposobu realizacji zajęć. Swoboda i dowolność w formułowaniu projektów świadczy wręcz o nierozumieniu istoty konspektu lekcji. Ów dokument nie jest wszak zbiorem abstrakcyjnych założeń, a schematem każdorazowo materializującym się w szkolnej rzeczywistości i mającym fundamentalne znaczenie zarówno w przygotowaniu do zajęć, jak i w osiąganiu efektów kształcenia[60]. Fakt niepodania jakichś informacji w konspekcie czy niewłaściwe ich określenie nie świadczy oczywiście o faktycznym popełnianiu błędów dydaktycznych[61], jednak niedbałe projektowanie, niespełniające kryteriów dobrego planu[62], może mieć poważne konsekwencje zwłaszcza w przypadku osób z krótkim stażem pracy, dla których przewodnik metodyczny stanowi podstawowe narzędzie pracy. Doświadczony polonista potrafi z łatwością ocenić efektywność proponowanych rozwiązań i jeszcze przed wejściem do klasy umiejętnie zmodyfikować scenariusz, dostosowując go zarówno do własnych potrzeb czy

[59] M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Projektowanie lekcji…*, s. 412.

[60] Zob. R.I. Arends, *op. cit.*; J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999; B. Chrząstowska, *op. cit.*; M. Rusek, *Lekcje polskiego – typy i struktura*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 27–53.

[61] S. Bortnowski, *O konspektach lekcyjnych…*

[62] Por. T. Kotarbiński, *op. cit.*; B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.

preferencji, jak i do specyfiki grupy. Nauczyciel, który u progu kariery dydaktycznej przeżywa etap przetrwania[63], nierzadko traktuje scenariusz lekcji jako kanoniczną instrukcję, którą należy w pełni zrealizować i która daje poczucie bezpieczeństwa, dlatego wspieranie procesu kształcenia na wadliwych podstawach rodzi obawy nie tylko o skuteczność nauczania, ale i o właściwy kierunek rozwoju umiejętności dydaktycznych. Niedopracowane scenariusze mogą więc przynieść więcej szkody niż pożytku, stając się m.in. przyczynami niepowodzeń szkolnych[64].

W perspektywie poczynionych uwag zastanawiające są trzy aspekty[65]. Przede wszystkim specyfika uchybień dostrzeżonych w zanalizowanych przewodnikach nie najlepiej świadczy o ich autorach, którym – jak można sądzić – rzeczywistość szkolna nie jest obca[66]. Czy bowiem działania nauczyciela wykazującego się tak przeciętnymi kompetencjami metodycznymi mogą być skuteczne i owocne? Poziom merytoryczny i dobór interesujących narzędzi nie stanowią wszak determinantów sukcesu dydaktycznego. Z tego względu zdumiewające jest moim zdaniem pomijanie w procesie wydawniczym etapu rekomendowania do druku opracowanych scenariuszy lekcji. I choć w nielicznych przypadkach zdecydowano się na konsultacje z innymi polonistami[67], o czym poinformowano w stopkach redakcyjnych [np. X], to żaden z 15 przewodników nie został poddany recenzji, która pozwoliłaby na metodyczne oszlifowanie niedoskonałych projektów. Trudno wskazać przyczyny takiego stanu rzeczy, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę złożony proces dopuszczania do druku podręczników szkolnych[68]. Nie wiadomo, czemu jakość tych publikacji jest w ministerialnej ocenie istotniejsza niż jakość przewodników, na których również wspiera się proces kształcenia. To konspekty i inne materiały dydaktyczne zawierają „metodyczny potencjał koncepcyjny, a więc bogaty i zróżnicowany zbiór działań proponowanych nauczycielom […] w celu wspomagania ich w realizowaniu zapisów podstawy programowej we wszystkich obszarach kształcenia”[69]. Korzystanie z wadliwych narzędzi może natomiast spowodować, że misja budzenia w uczniach pasji poznawania, odkrywania i kreowania zakończy się niepowodzeniem. Z tego względu zbiory projektów lekcji służące nie tylko polonistom do realizacji treści nauczania powinny

[63] Nawiązuję w tym miejscu do koncepcji zdobywania zawodowego profesjonalizmu, które obejmuje etapy: wyobrażeń, przetrwania, mistrzostwa oraz wpływu. Zob. R.V. Boullough, *Początkujący nauczyciel. Studium przypadku*, przeł. K. Rogowski, Gdańsk 2009.

[64] Np. B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000.

[65] Część z nich jest zgodna z wnioskami wypływającymi z analizy warstwy językowej przewodników. Zob. B. Jarosz, *op. cit.*, s. 46–47.

[66] Por. M. Karwatowska, L. Tymiakin, *Zmiany w etosie polskiej szkoły (wybrane aspekty)*, [w:] *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Lublin 2017, s. 87–100.

[67] Wypada dodać, że nie wiadomo, jaki charakter i zakres miały owe konsultacje.

[68] por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 marca 2017 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników*, Dz. U., poz. 481.

[69] K. Koc, *Metodyka koncepcyjna – edukacyjna wartość narzędzi polonistycznych (analityczno-interpretacyjnych)*, „Polonistyka. Innowacje”2015, nr 1, s. 122.

podlegać (niekoniecznie wymuszonej ministerialnie, ale przynajmniej wymaganej na etapie wydawniczym) zarówno merytorycznej, językowej, jak i metodycznej kontroli. Z kolei naznaczone usterkami pozycje dostępne na rynku wydawniczym winny zostać rzetelnie zaopiniowane, by ustrzec potencjalnych użytkowników przed zawodowymi porażkami. Oczywiście zaproponowane rozwiązania nie są planem idealnym, dlatego niezbędne są zarówno otwarta dyskusja, jak i pogłębiona analiza omówionego tu problemu, gdyż jedynie te działania pozwolą na wypracowanie wartościowych modeli pracy nad przygotowywaniem, publikowaniem i wykorzystywaniem materiałów dydaktycznych.

NOWE ŻYCIE „STARYCH" LEKTUR.

KILKA POMYSŁÓW NA WŁĄCZANIE LITERATURY DAWNEJ DO PRAKTYKI EDUKACYJNEJ

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

Klasyka: to książki, które ludzie chwalą,
ale których nie czytają[1].
Mark Twain

1. Obecność literatury dawnej w praktyce edukacyjnej jest sprawą oczywistą, wynikającą z tradycji dydaktycznej, zapisów podstawy programowej, ale przede wszystkim z wartości, które uobecnia. Andrzej Stoff, pisząc o funkcjach, jakie może pełnić literatura, słusznie podkreśla, iż „odpowiadają one podstawowym potrzebom osoby ludzkiej, odpowiednio: prawu do życia, potrzebie sensu, konieczności orientacji w świecie oraz swoim w nim miejscu i potrzebie odnalezienia się jako świadomej jednostki wśród innych ludzi i określenia się wobec historii".[2] Na szczególną uwagę, w kontekście rozważań o miejscu dawnych tekstów we współczesnej szkole, zasługuje wyróżniona przez badacza funkcja integracyjna, którą charakteryzuje następująco: „Literatura pełniąc tę funkcję wspomaga procesy osobowe i cywilizacyjne zapobiegające dezintegracji jednostki i atomizacji społeczeństwa. Podstawę integracji i jej zakres wyznacza rodzaj wartości uobecnionych w dziełach literackich. Integracja za pośrednictwem literatury dokonuje się zawsze ze względu na określone wartości i wokół nich. W przypadku dzieł epok dawnych szczególną rolę odgrywają wartości sytuacyjne, które dzięki świadectwom odbioru są z nimi kojarzone i dzięki ich trwaniu aktualizują się w kolejnych odbiorach. Integracja osiągana dzięki literaturze jest też zawsze tożsama z poznaniem, a mianowicie rozpoznaniem swego miejsca w rzeczywistości, choćby jego podstawą było w danym momencie jedynie zaoczne poczucie wspólnoty z innym czytelnikiem tego samego utworu"[3].

Teksty dawne można i należy traktować jako partnera, z którym możliwy jest dialog, partnera, który, choć dzieli go od współczesnego czytelnika dystans czasowy, ma mu do przekazania istotne

[1] http://cytatybaza.pl/cytaty/o-literaturze/ [data dostępu: 2014-08-04].

[2] A. Stoff, *Przemiany funkcji literatury*, [w:] *U progu trzeciego tysiąclecia. Człowiek – nauka – wiara*, pod red. A. Białeckiej, J. Jadackiego, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2001, s. 414. (Stoff wyróżnił cztery funkcje literatury: 1. Funkcja afirmowania istnienia. 2. Funkcja uobecniania wartości. 3. Funkcja poznawcza. 4. Funkcja integracyjna.)

[3] A. Stoff, *Przemiany funkcji literatury*, [w:] *U progu trzeciego tysiąclecia. Człowiek – nauka – wiara*, pod red. Aleksandry Białeckiej i Jacka. J. Jadackiego, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2001, s. 420.

prawdy. Klasyczne teksty pozostają żywe przede wszystkim dzięki ich obecności na listach lektur szkolnych. Niestety, jak pokazują liczne badania ich popularność wśród młodych czytelników jest znikoma. Wiele z nich wywołuje opór wśród uczniów. Niechęć do lektur szkolnych często wynika już z samego faktu, że są one obowiązkowe. Wypowiedź jednego z uczniów przytacza Stanisław Bortnowski: „Lektury szkolne nie mają powodzenia wśród uczniów i czytane są z wielką niechęcią. Problem lektury wypływa stąd, że to, co jest z góry przekazane do zrobienia, nie jest lubiane, choćby było nie wiem jak interesujące”[4]. Uczniowie nie traktują lektury jako przyjemności, często jest to dla nich przykry obowiązek. Zrodził się pewnego rodzaju mit powtarzany przez pokolenia, że lektury są trudne, nudne, stanowią „swoiste przekleństwo”. Uczniowie czytają narzuconą lekturę z myślą, że będzie ona męcząca i nieciekawa[5]. Zenon Uryga zauważa, że literatura wcale nie powstaje z myślą o uczniach, a jednak to oni są jedną z ważniejszych grup „publiczności literackiej”. Lektury są dla uczniów obowiązkowe dlatego, że szkoła chce poprzez książki wychowywać. Dzięki literaturze mają zostać przekazane wartości moralne, społeczne i estetyczne. Książki poznane w szkole mają motywować do czytania w dorosłym życiu[6]. Natomiast dla większości uczniów ważne jest, żeby lektury były przede wszystkim łatwe. Cenią literaturę pozbawioną metafor i aluzji. Fabuła musi być dynamiczna, pozbawiona opisów, rozbudowanych komentarzy narratora, monologów wewnętrznych. Groteska, absurd, coś nierealistycznego nie jest lubiane przez młodych czytelników. Pragną bez trudu oceniać bohaterów. Ważna staje się zatem prostota[7]. Jan Tomkowski podkreśla, że uczniom powinno się pozostawiać więcej swobody w obcowaniu z literaturą. Ważne jest, aby zmusić młodzież do samodzielnego myślenia, nie może ona popadać w schematy, powtarzać utarte regułki[8].

2. Aby szkolne spotkania z literaturą dawną nie były nużącym obowiązkiem, warto przy planowaniu takich lekcji odwołać się do hermeneutycznego modelu „czytania kultury”[9]. Stawianie na dialog, aktualizację, uwzględnianie możliwości percepcyjnych młodych odbiorców i różnorodnych kontekstów kulturowych, wreszcie wykorzystywanie nowoczesnych metod

[4] S. Bortnowski, *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa 1974, s. 42.
[5] *Ibidem*., s. 43-45.
[6] Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa- Kraków 1996, s. 31.
[7] S. Bortnowski, *Literatura w szkolnej sytuacji komunikacyjnej*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, pod. red. Jerzego Krama i Edwarda Polańskiego, Katowice 1984, s. 17-18.
[8] J. Tomkowski, *Zamieszkać w Bibliotece,* Ossa 2004, s. 39.
[9] Zob. m.in. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Wyd. UMCS, Lublin 1999; eadem, *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Wyd. UMCS, Lublin 2006; E. Mikoś, *O dialogu edukacyjnym*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, pod red. Z. Urygi i Z. Budrewicz, Kraków 2001, s.16 – 30, A. Pilch, *Hermeneutyka jako metoda interpretowania*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 191-216.

dydaktycznych może stanowić skuteczne antidotum na „szkolną zapaść klasyki". Szczególna wartość hermeneutycznego modelu interpretacji tkwi w tym, iż odbywa się ona w płaszczyźnie semantycznej, a nie psychologicznej. Jest to „rozmowa z tekstem", w trakcie której dochodzi do uzgodnienia i porozumienia się co do spraw, jakie tekst nam przekazuje. Gadamer podkreślał, iż „dzieło sztuki mówi coś każdemu jakby zwracało się właśnie do niego, jako coś obecnego i współczesnego."[10] Kolejnym tropem, którym może pójść polonista projektujący lekcje z klasyki, jest wykorzystanie kontekstów kulturowych, zwłaszcza współczesnych. Cytowany już Gadamer, wskazując na rolę kontekstu w procesie interpretacji tekstu literackiego, pisze: „żadne słowo nie ma sensu bez swego kontekstu. Nawet pojedyncze słowa, samodzielne […] mają sens dopiero w kontekście".[11] O znaczeniu i funkcjach wprowadzania kontekstów w dydaktyce wypowiadał się także m.in. Stanisław Bortnowski: „Po co […] konteksty? Po to, by mądrzej, szerzej i wnikliwiej interpretować utwory zamieszczone w kanonie. Sztuka interpretacji polega między innymi na szukaniu kontekstu, czyli na odnoszeniu dzieła do jakiegoś systemu poglądów (filozoficznych, psychologicznych itp.), na odwoływaniu się do skojarzonej z utworem sytuacji (przede wszystkim historycznej), na wskazywaniu podobieństw lub różnic między utworem literackim a dziełem przynależnym do innego rodzaju sztuki. Konteksty pozwalają na myślenie równoległe o literaturze, o historii, o sztuce, o kulturze epoki, w której tkwi dzieło jako utwór określonego czasu"[12].

Witold Bobiński wyróżnił dwie podstawowe kategorie kontekstów, a mianowicie: *interpretacyjne*, czyli takie, które umożliwiają lub pogłębiają interpretację dzieła oraz *pomocnicze*, czyli służące tworzeniu sytuacji problemowej, zapamiętaniu treści, poszerzeniu informacji czy umieszczeniu nowego zjawiska w uświadamianym systemie pojęć i zjawisk.[13] Przywoływany wyżej dydaktyk dokonuje także podziału kontekstów z punktu widzenia dziedziny, jaką reprezentują. Zatem możemy mówić o kontekstach:

1. literackich,
2. historycznych,
3. filozoficznych,
4. plastycznych,
5. filmowych,
6. dziennikarskich,

[10] H. G. Gadamer, *Estetyka i hermeneutyka*, [w:] *Rozum, słowo, dzieje*, Warszawa 2000, s. 137.
[11] H. G. Gadamer, *Czy poeci umilkną?,* Bydgoszcz 1998, s. 162.
[12] S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991, s. 19-20.
[13] W. Bobiński, *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 226.

7. innych (bo nie ma praktycznie dziedziny, jak pisze Bobiński, z której nie można by czerpać użytecznego metodycznie kontekstu)[14].

Obecnie uczniowie znakomicie odnajdują się w medialnym i wirtualnym świecie. Często zdarza się, że są mają większe kompetencje informatyczne od nauczyciela. Warto zatem na wybranych lekcjach wykorzystywać jako kontekst właśnie film, muzykę, fragmenty programów telewizyjnych, teledyski, fotografię, internet, aplikacje telefoniczne[15]. Szczególnie interesujące mogą być zestawienia tekstu z filmem, który w zamierzeniu twórcy nie nawiązuje do tegoż. „W tym ujęciu film może stać się rodzajem pośrednika wskazującego kierunek poszukiwań interpretacyjnych"[16]. Fiołek-Lubczyńska zwraca uwagę, na fakt, iż „Kultura masowa zawładnęła odbiorcami dziecięcymi i młodzieżowymi. Młodzi ludzie uznają film – nie książkę – za własną sztukę, najbliższą, najbardziej uniwersalną i najciekawszą"[17]. Wydaje się, iż do filmu dołączył świat cyfrowy z całym swoim „wyposażeniem". Nie należy jednak traktować tej sytuacji wyłącznie w kategorii zagrożenia, a wykorzystać zainteresowania/pasje/preferencje uczniów – cyfrowych tubylców jako możliwe i interesujące konteksty dla literatury, zwłaszcza tej dawnej. W kolejnej części artykułu zamieszczono kilka pomysłów wprowadzenia takich kontekstów, co może ożywić klasyczne teksty, dając im „nowe życie" (jak w grze komputerowej, gdzie bohaterowie mają ich kilka). Część z nich powstała na zajęciach warsztatowych z dydaktyki języka polskiego oraz wiedzy o kulturze.

3. PROPOZYCJA PIERWSZA

Proponowany kontekst: film animowany *Kinematograf* Tomasza Bagińskiego, Anna German, piosenka *Człowieczy los*.

Teksty literackie: utwory poruszające motyw przemijania, nietrwałości ludzkiego życia, wyboru wartości najistotniejszych, np. *Księga Koheleta*, fraszka *O żywocie ludzkim* Jana Kochanowskiego (Księgi pierwsze), sonet I *O krótkości i niepewności na świecie żywota człowieczego* Mikołaja Sępa-Sarzyńskiego.

Dlaczego? Zestawienie to może być zaskakujące. Jeśli jednak pójdziemy tropem poszukiwania wspólnoty przesłania, wartości, które zostały wyeksponowane w tekstach, to pozornie

[14] *Ibidem*, s.226-227.

[15] Piszą o tym m.in.: K. Koziołek, *Powrót do lektury literackiej. Konteksty jako droga do tekstu*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego,* pod. red. L. Gilowej i E. Polańskiego, Katowice 2007, M. Burzka-Janik, *Film dokumentalny w roli kontekstu interpretacyjnego w szkolnym czytaniu poezji*, [w:] *Tekst edukacyjny*, pod red. J. Nocoń i A. Tabisz, Opole 2013, W. Bobiński, *Film fabularny w dydaktyce literatury – spojrzenie w podwójnej perspektywie*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.) *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Kraków 2004, eadem. *Film jako interpretant w szkolnym czytaniu literatury*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.) *Szkolne spotkania z literaturą*, Kraków 2007.

[16] M. Burzka-Janik, *Film dokumentalny…,* op. cit. s. 184.

[17] B. Fiołek – Lubczyńska, *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej*, Kraków 2004, s. 16

niemające sensu towarzystwo tekstów kultury okaże się trafne. Wskazane wyżej teksty literackie, nie wdając się w szczegółowe analizy, koncentrują się wokół motywu niezwykle żywego w historii kultury – ulotności ludzkiego życia, wyborem tego co, ważne, do czego należy dążyć, czemu poświęcać najwięcej uwagi. Tekst biblijny podkreśla przede wszystkim wątek *vanitas* - marności człowieczego losu, zabiegania ludzi o dobra doczesne. W podobnym tonie wypowiada się podmiot liryczny w sonecie Sarzyńskiego, także fraszka Kochanowskiego kieruje uwagę odbiorcy na fakt przemijania wszystkiego, do czego człowiek dąży – *Zacność, uroda, moc, pieniądze, sława, Wszytko to minie, jako polna trawa.* Film Bagińskiego, zrealizowany w 2009 roku na podstawie komiksu Mateusza Skutnika z albumu Rewolucje*: Monochrom* opowiada historię Francisa, skromnego urzędnika miejskiego i wynalazcy samouka. Miał on wydawałoby się – wszystko, bo i dom i kochającą żonę Elisabeth i dużo wolnego czasu.

Kadr z filmu *Kinematograf*[18].

Miał też, niestety, swoją obsesję – wynalazki. Jego ostatnia praca miała zmienić świat. Swój projekt nazwał kinematografem, długo pracował nad jego udoskonaleniem, w czym pomagała mu żona. Tak zatracił się w dążeniu do doskonałości swego aparatu, iż nie zauważył choroby Elisabeth. W dniu ostatecznego triumfu – uzyskania kolorowego obrazu, jego żona traci przytomność i umiera. Francis wierzył, że kiedy ukończy pracę będzie szczęśliwy, jednak to nie wynalazek dawał mu poczucie szczęścia, a właśnie jego towarzyszka. Po jej śmierci zostaje sam i z niczym, bo nie zdążył, o co prosiła go żona, zgłosić swojego wynalazku do urzędu patentowego, „ubiegli go" bracia Lumière. „Rytm filmu, poza dynamiczną, otwierającą go sekwencją, skłania rzecz całą ku

[18] http://max3d.pl/news/3631/ [data dostępu: 2014-08-06].

nostalgicznej balladzie poświęconej temu, co w życiu najważniejsze, choć nie zawsze zauważalne”[19]. Film prowokuje do postawienia następujących pytań: Czy marzenia są złe? Czy podążając za marzeniami, zatracamy się w nich, zapominając o otaczającym nas świecie? Czy potrafimy realizować marzenia tak, aby nie pozwolić im zawładnąć naszym życiem? Czy realizacja marzeń musi odbywać się kosztem podstawowych wartości, szczęścia osobistego? Jak je realizować, by nie zapomnieć o otaczającej nas rzeczywistości? Jak powinna wyglądać droga do osiągnięcia celu? Kiedy przekraczamy tę niewidzialną granicę pomiędzy pasją a szaleństwem? Co daje człowiekowi szczęście? Smutny obraz samotnego człowieka kończący film jest świadectwem ponadczasowości i uniwersalności podejmowanych przez dawnych twórców tematów, łączności minionego i współczesnego świata. Zmieniły się tylko środki wyrazu, słowo zostało wzbogacone w najnowsze zdobycze animacji komputerowej. Jako dodatkowy kontekst można wykorzystać piosenkę Anny German, której słowa:

na dzień szczęśliwy nie czekaj,
bo kresu nadejdzie czas,
nim uśmiechniesz się chociaż raz[20]

są smutnym komentarzem do historii wynalazcy, a w odniesieniu do tekstów dawnych mogą funkcjonować jako swoista polemika.

Animacja Bagińskiego może być także kontekstem dla utworów z motywem nieśmiertelności sztuki. Jest to jeden z najbardziej żywotnych tematów, którego funkcjonowanie umownie rozpoczyna tekst Pieśni III, 30 Horacego *Exegi monumentum aere perennius.* Poecie wieczną pamięć u potomnych zapewni jego dzieło, bo jego zdaniem wszystko na świecie jest nietrwałe oprócz sztuki. Horacjańskie przekonanie, iż poezja jest wieczna, niezniszczalna, nieśmiertelna i ma dar upamiętniania samego poety pojawia się także w Pieśni XXIV, Księga II Jana Kochanowskiego *Niezwykłym i nie leda piórem opatrzony.* Co wspólnego z tymi lirykami ma współczesna animacja. Odpowiedź znajdziemy we fragmencie jednej z recenzji. Jej autorka proponuje takie odczytanie obrazu Bagińskiego: „To film autotematyczny, który niesie ze sobą także refleksję na temat kina. Wiąże się to przede wszystkim z rolą, jaką w całej historii odgrywa sam wynalazek Francisa. W pierwszej części filmu działający mechanizm jest celem samym w sobie, realizacją ambicji i spełnieniem marzeń. Po śmierci Elisabeth kinematograf pełni inną funkcję – jest kapsułą pozwalającą powracać do przeszłości i najcenniejszą pamiątką, jaka po niej pozostała. W tej sytuacji maszyna istnieje w dwojakim sensie - jest powodem, dla którego Francis nie zajmował

[19] http://www.zbroiowisko.pl/viewtopic.php?f=53&t=6174 [data dostępu: 2014-08-06].
[20] http://www.tekstowo.pl/piosenka,anna_german,czlowieczy_los.html [data dostępu: 2014-08-06].

się żoną w należytym stopniu i jedynym namacalnym źródłem obecności Elisabeth. W ten sposób film odwołuje się do teorii Andre Bazina, który nazwał kino »pośmiertną maską rzeczywistości«. Fotografia i film są sposobem człowieka na nieśmiertelność i na utrwalanie wspomnień. Jednocześnie rejestrowanie życia uwypukla przemijanie i śmierć – znamienne są tu słowa Susan Sonntag, która pisała: »Fotografie wyrażają niewinność, wrażliwość, nieświadomość ludzi, którzy zmierzają ku własnej zagładzie i właśnie ten związek fotografii ze śmiercią powoduje, że wszystkie zdjęcia mają w sobie coś przygnębiającego«"[21].

Kadry z filmu *Kinematograf*[22].

PROPOZYCJA DRUGA

Proponowany kontekst: Celine Dion & Andrea Bocelli, piosenka *The Prayer*, Dżem, piosenka *Modlitwa.*

Teksty literackie: Jan Kochanowski, Pieśń XXV *Czego chcesz od nas, Panie,* Juliusz Słowacki, *Hymn o zachodzie słońca.*

Dlaczego? Oba wskazane wiersze doczekały się niezliczonej liczby analiz i interpretacji. Przypomnijmy tylko najważniejsze ustalenia. *Hymn* Jana Kochanowskiego jest pieśnią

[21] http://www.film.org.pl/prace/o_tworczosci_baginskiego.html, data dostępu: 2014-08-06.
[22] http://www.zbroiowisko.pl/viewtopic.php?f=53&t=6174, data dostępu: 2014-08-06

pochwalną, wysławiającą dobro Boga i dziękującym Mu za dzieło stworzenia świata oraz człowieka. Wiersz Słowackiego jest modlitwą pełną żalu, ponieważ wszystkie dary Boże, cudowny świat, który stworzył, nie są w stanie ukoić rozpaczy poety – tułacza. Oba teksty, trzeba to przyznać otwarcie, choć zachwycają polonistów, wśród młodzieży nie cieszą się wielkim zainteresowaniem. Z pewnością ma na to wpływ język utworu (Kochanowski), partiotyczno-biograficzne uwarunkowania (Słowacki), wreszcie typowa dla nastolatków postawa buntu wobec wszelkich autorytetów, w tym Boga także. Aby odświeżyć nieco dawne teksty można spróbować zestawić je z dwiema piosenkami – *Modlitwą* kultowego zespołu Dżem oraz utworem *The prayer* diwy światowego formatu Celine Dion, który wykonuje w duecie z Andreą Bocelli. W sieci możemy znaleźć wiele prezentacji/klipów wykonanych do tych właśnie utworów, które są dowodem ich popularności. Ponadto wskazane piosenki reprezentują dwa odmienne nurty muzyczne, co też nie jest bez znaczenia. Okazuje się bowiem, że bez względu na wyznawane wartości, poglądy estetyczne, uprawianą muzykę, także współcześni artyści czują potrzebę zwracania się do „instancji wyższej", co dowodzi żywotności motywu modlitwy.

Klatka z prezentacji do piosenki Celine Dion[23]

Utwór Dion jest modlitwą człowieka pełnego ufności w moc boskiej łaski, przekonania o wpływie na ludzkie poczynania, prośbą o przewodnictwo w świecie pełnym niebezpieczeństw i wyzwań, prośbą o łaskę miłości, życzliwości:

Pozwól, by to była nasza modlitwa,
gdy gubimy naszą drogę
Prowadź nas do miejsca […]
do miejsca gdzie będziemy bezpieczni […]

[23] http://gloria.tv/?media=391213 [data dostępu: 2014-08-06].

prosimy, by życie było życzliwe […]
mamy nadzieję, że każda dusza odnajdzie[…]
inną duszę do kochania […]
Daj nam wiarę byśmy byli bezpieczni
I wiarę, która
obudziła w nas
uczucie, które nas ocali[24].

W zupełnie innym klimacie jest drugi proponowany jako kontekst utwór. To przejmujące przeprosiny człowieka „grzesznego". Tekst ten należy odnieść do sytuacji życiowej Ryśka Riedla, pokazać jak bardzo wątki autobiograficzne mogą wpływać na twórczość artysty. Słowacki zmagał się z samotnością tułacza, wygnańca, tęsknotą za ojczyzną, rodziną. Wokalista Dżemu nie mógł sobie poradzić z własnymi słabościami, nałogiem, lękiem, pustką. Prosi o rozgrzeszenie i danie jeszcze jednej szansy:

Za pychę i kłamstwa, za me nałogi,
Za wszystko co związane z tym.
Te świństwa duże i małe,
Za mą niewiarę,
Rozgrzesz mnie, no rozgrzesz mnie!
[…]
Panie mój, o Panie!
I pozwól mi, pozwól mi,
Spróbować jeszcze raz, jeszcze raz, jeszcze raz[25].

Lekcje poświęcone wskazanym utworom można wzbogacić o przygotowane przez samych uczniów prezentacje twórczości artystów, wyszukane przez nich w sieci fragmenty wywiadów, recenzji, opinii internautów. Możemy także zaproponować swoistą grę z tradycją, organizując na przykład „spotkanie" Kochanowskiego, Słowackiego, Riedla i Dion, na którym podyskutują o ich relacjach z Bogiem, poglądach na życie i innych zaproponowanych przez młodzież tematach.

PROPOZYCJA TRZECIA

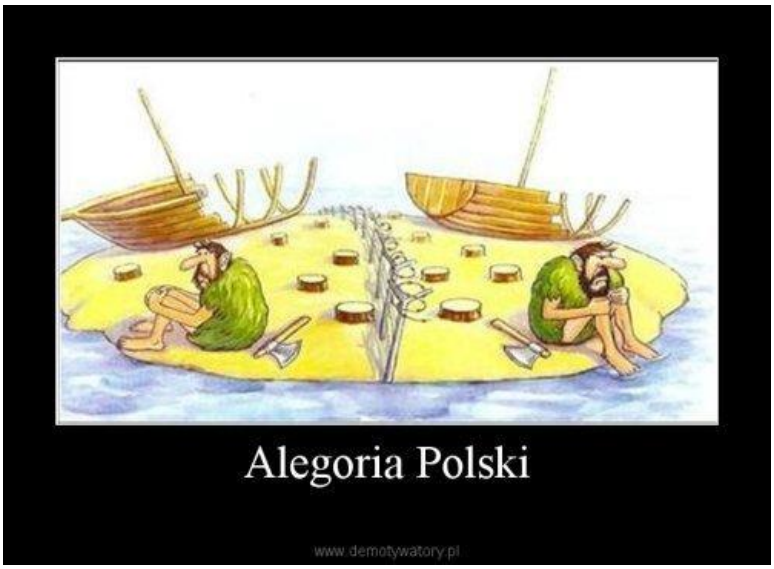
Proponowany kontekst: piosenka *To my Polacy* zespołu Pięć Dwa (52 Dębiec), demotywator *Alegoria Polski*

Teksty literackie: *Kazania sejmowe* Piotra Skargi, *Świat zepsuty* Ignacy Krasicki,

Dlaczego? Anna Kaczor, charakteryzując współczesną młodzież, pisze: „Dla młodych ludzi ważna jest teraźniejszość i przyszłość. […] Nie mają poczucia więzi z własną historią, pokolenie to sądzi, że ideologia i widma przeszłości są przeszkodą w osiąganiu własnych celów. […] Nie

[24] http://www.tekstowo.pl/piosenka,celine_dion,the_prayer.html, data dostępu: 2014-08-06.
[25] http://www.tekstowo.pl/piosenka,dzem,modlitwa_iii___pozwol_mi.html, data dostępu: 2014-08-06

rozumieją tradycji, obojętnie traktują dziedzictwo”[26]. Tak surowa ocena jest po części zgodna z wynikami licznych sondaży socjologicznych, pokazujących niechęć młodych do kanonu narodowych wartości. Reprezentując taką postawę, uczniowie niechętnie podejmują rozmowę z tekstami o patriotyczno-narodowej tematyce. Proponowane zestawienie utworów wyrażających troskę o ojczyznę, krytykę wad Polaków, które doprowadziły do tragedii narodowej, jaką były zabory, ze współczesnymi „satyrami” na naszych rodaków pomoże odświeżyć spojrzenie na nasze polskie sprawy. Aktywność internautów oraz zespołów, zwłaszcza hip hopowych pokazuje, iż sprawy narodowe nie są młodym zupełnie obojętne, używają tylko własnych, sobie znanych środków wyrazu. Tak jest w przypadku na przykład demotywatora *Alegoria Polski*[27],



Z obrazem tym znakomicie koresponduje diagnoza stanu Rzeczypospolitej postawiona przez Piotra Skargę w kazaniach sejmowych:

> Byście domowe niemocy tego królestwa zleczyli, łacniejsza by obrona należć się mogła. Ale jako się chory bronić ma, który sam na nogach swoich nie stoi? Leczcież pierwej tę chorą swoje matkę, tę miłą ojczyznę i Rzeczpospolitą] swoje. A jeśliście ostrożni i mądrzy lekarze, najdziecie sześć szkodliwych chorób jej, które jej bliską śmierć (obroń Boże) ukazują, a jako złe pulsy, źle jej tuszą. Pierwsza jest – nieżyczliwość ludzka ku Rzeczypospolitej] i chciwość domowego łakomstwa. Druga – niezgody i roztyrki sąsiedzkie. Trzecia – naruszenie religiej katolickiej i przysada heretyckiej zarazy. Czwarta – dostojności królewskiej i władzej osłabienie. Piąta - prawa niesprawiedliwe. Szósta - grzechy i złości jawne, które się przeciw Panu Bogu podniosły i pomsty od niego wołają.[28]

oraz satyry Krasickiego:

[26] A. Kaczor, *Współczesne zagrożenia i szanse wychowania estetycznego*, „Studia Etyczne i Estetyczne” 1996, z. 4, s. 259-260.
[27] http://demotywatory.pl/3033182/Alegoria-Polski [data dostępu: 2014-08-06].
[28] http://literat.ug.edu.pl/~literat/skarga/0002.htm [data dostępu: 2014-08-06]

[…] Oślep tłuszcza bezbożna w otchłań zbytków bieży.
Co zysk podły skojarzył, to płochość rozprzęże;
Wzgardziły jarzmem cnoty i żony, i męże.
Zapamiętałe dzieci rodziców się wstydzą,
Wadzą się przyjaciele, bracia nienawidzą,
Rwą krewni łup sierocy, łzy wdów piją zdrajce,
Oczyszcza wzgląd nieprawy jawne winowajce. […]

Dopełnieniem zaś jest piosenka zespołu 52 Dębiec:

Lubi nas niewielu, większość nienawidzi
Boją się wszyscy w szczególności Żydzi
Polak Cię okradnie, Polak Cię dopadnie
Polak nie popuści, gorsi to są tylko Ruscy
Mamy tu Meksyk o jakim nawet nie śnisz
[…]
Znasz ten bajer? Kto nie z nami ten frajer
Drążeni głęboko w gruncie wychowani na buncie
W nienawiści do wroga, w miłości do Boga
Fanatyzm niszczy ale bliższy jest mi kraj ojczysty[29].

Oczywiście możemy przywołać inne teksty dawne, reprezentujące omawiany nurt tematyczny, np. *Odprawę posłów greckich* Jana Kochanowskiego, fragmenty *O poprawie Rzeczypospolitej* Andrzeja Frycza Modrzewskiego, czy choćby *Krzyżaków* i *Trylogię* Sienkiewicza. Dla nich kontekstami mogą być piosenki *Ojczyzna* oraz *Wolność* Marka Grechuty, utwory Jacka Kaczmarskiego – *Stańczyk, Rejtan, czyli raport ambasadora,* obrazy Jana Matejki – *Stańczyk* i *Rejtan*. Ważne jest by paleta tekstów kultury była zróżnicowana, by teksty rozmawiały ze sobą, prowokując do dialogu uczniów. Tak będzie na przykład gdy postawimy obok siebie fragmenty z *Odprawy:*

O nierządne królestwo i zginienia bliskie,
Gdzie ani prawa ważą, ani sprawiedliwość
Ma miejsca, ale wszytko złotem kupić trzeba!
[…] Patrz, jakie orszaki
Darmojadów za nimi, którzy ustawicznym
Próznowaniem a zbytkiem jako wieprze tyją[30];

z ballad Kaczmarskiego:

Dziś bal na zamku królowej Bony
Wytruto myszy zwieszono lampiony
I opłacono śpiewaków
Czuję jak blednie moja twarz błazeńska
Właśniem przeczytał o stracie Smoleńska
Ale gdzie Smoleńsk gdzie Kraków

Wiadomość pewna podpisy pieczęcie
Ale królowa skrzywi się z niechęcią

[29] http://www.tekstowo.pl/piosenka,52_debiec,to_my_polacy_feat__ascetoholix.html [data dostępu: 2014-08-06].
[30] http://portalwiedzy.onet.pl/5724,106,13,1,1,biblioteka.html [data dostępu: 2014-08-07].

Rachunki bardziej ją troszczą
Zaplatam palce nieskore do gestów
Bo samych wodzów jest tu ze czterdziestu
Na balu dobrze ich goszczą[31].

Skłócony naród, król niepewny, szlachta dzika
Sympatie zmienia wraz z nastrojem raz po raz.
Rozgrywka z nimi to nie żadna polityka,
To wychowanie dzieci, biorąc rzecz en masse.

Dlatego radzę: nim ochłoną ze zdumienia
Tą drogą dalej iść, nie grozi niczym to;
Wygrać, co da się wygrać! Rzecz nie bez znaczenia,
Zanim nastąpi europejskie qui pro quo![32]

i wreszcie wskazane wyżej obrazy Matejki. Możemy postawić pytania o kształt współczesnego patriotyzmu, jaki wzorzec bohatera powinien być propagowany, jak możemy /powinniśmy wychowywać młode pokolenie. Puentą dyskusji mogą być słowa z piosenki Grechuty:

Z tej historii wielkiej, dumnej,
z władzy mocnej i rozumnej
czerpiesz dzisiaj wiarę, w kraju dobry los
króla dzwon, co kraj przenika,
mowa Skargi, wzrok Stańczyka
przeszłość wielka wzniosła to Ojczyzna twa
to Ojczyzna twa[33];

albo tekst Obywatela GC, *Nie pytaj o Polskę*:

Te brudne dworce
Gdzie spotykam ją,
Te tłumy które cicho klną,
Ten pijak który mruczy coś przez sen
Że PÓKI MY ŻYJEMY ona żyje też.

Nie pytaj mnie, dlaczego jestem z nią,
Nie pytaj mnie, dlaczego z inną nie,
Nie pytaj mnie, dlaczego myślę że,
Że nie ma dla mnie innych miejsc.

Nie pytaj mnie, co ciągle widzę w niej,
Nie pytaj mnie, dlaczego w innej nie,
Nie pytaj mnie, dlaczego ciągle chcę,
Zasypiać w niej i budzić się[34].

[31] http://www.kaczmarski.art.pl/tworczosc/wiersze_alfabetycznie/kaczmarskiego/s/stanczyk.php [data dostępu: 2014-08-07].
[32] http://www.kaczmarski.art.pl/tworczosc/wiersze_alfabetycznie/kaczmarskiego/r/rejtan_czyli_raport_ambasadora.php [data dostępu: 2014-08-07].
[33] http://www.tekstowo.pl/piosenka,marek_grechuta,ojczyzna.html [data dostępu: 2014-08-07].
[34] http://www.tekstowo.pl/piosenka,obywatel_gc,nie_pytaj_o_polske.html, data dostępu: 2014-08-07

4. Zaprezentowane pomysły są jedynie szkicami sytuacji dydaktycznych, sygnalizują możliwości usytuowania „starych testów" w nowych, nietypowych aranżacjach. Ich realizacja wpisuje się w nowoczesny model edukacji nastawionej na kształcenie najważniejszych dla współczesnego człowieka umiejętności – dostrzegania, analizowania i rozwiązywania problemów. Zaproponowane konteksty mają prowokować do dyskusji, sporów i negocjacji, motywować do podejmowania gry z tradycją – dawną i współczesną. Działania te mają w zamyśle odświeżyć polonistyczne myślenie o literaturze dawnej, dać jej tytułowe „nowe życie"[35].

[35] Zob. także: I. Morawska, *Nowe pomysły na znane lektury, czyli klasyka literacka jako wyzwanie dla twórczości metodycznej*, [w:] *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, pod red. E. Jaskółowej i K. Jędrych, Wyd. UŚ, Katowice 2013, s. 203 - 216.

NIEPOKORNI, ZAGUBIENI, SAMOTNI…

FILMOWE BIOGRAFIE RYSZARDA RIEDLA I MAGIKA (PIOTRA ŁUSZCZA) WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

Biografia – naukowa, literacka, filmowa

W artykule zajmuję się filmem biograficznym i jego możliwymi zastosowaniami w edukacji polonistycznej na przykładzie filmowych biografii Ryszarda Riedla, legendarnego wokalisty zespołu Dżem oraz Magika, rapera hip hopowej formacji Paktofonika.[1] Na początku jednak należy wyjaśnić pojęcie biografii oraz wzajemne relacje pomiędzy biografią naukową, literacką i filmową.

Encyklopedia PWN definiuje biografię jako opis życia postaci, zwykle wybitnej, mający charakter naukowy, literacki lub popularyzatorski.[2] *Słownik pojęć i tekstów kultury* natomiast podaje, iż jest to „utwór przedstawiający koleje życia jakieś osoby. Zazwyczaj przejawia aspiracje dokumentalne i estetyczne, łącząc próbę wiernego odtworzenia autentycznych wydarzeń z artystycznymi formami kształtowania narracji. […] Na ogół dąży do pokazania całokształtu doświadczeń danej postaci, pozwala jednak na eksponowanie faktów uznanych przez autora za szczególnie istotne. Oprócz rekonstrukcji zdarzeń często obejmuje także ich interpretację oraz charakterystykę bohatera wyrażająca się m.in. w domysłach na temat motywów jego postępowania. W XX w. występuje przede w odmianie historyczno-naukowej oraz beletryzowanej”.[3]

Zdaniem Marii Jasińskiej, biografia literacka, dzięki dwóm funkcjom, jakie spełnia – poznawczej i estetycznej, stanowi połączenie cech przypisywanych nauce oraz literaturze.[4] Grażyna Stachówna zwraca uwagę, iż w opisie czyjegoś życia stosowane są dwa podejścia – „historyczność”, przejawiająca się przede wszystkim w naukowym warsztacie, odwoływaniu się do źródeł, dokumentów, obiektywnej prezentacji bohatera i jego losów oraz „literackość”, czyli nieco mniej formalne traktowanie życiorysu prezentowanej postaci, fantazjowanie, dopowiadanie, interpretowanie. Mamy zatem dwa zasadnicze typy biografii – naukową i popularną/zbeletryzowaną. Autorzy obu „skazani są na domniemania dotyczące cudzego życia i

[1] *Skazany na bluesa* (2005), reżyseria Sylwia Czaplewska i Jan Kidawa-Błoński oraz *Jesteś Bogiem* (2012), reżyseria Leszek Dawida. Badania nad odbiorem przez młodzież filmu *Jesteś Bogiem* przeprowadziła w pracy dyplomowej powstałej pod moim kierunkiem Paulina Kowalczyk.

[2] http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3877823/biografia.html [data dostępu: 2014-03-19].

[3] *Słownik pojęć i tekstów kultury*, redaktor naukowy E. Szczęsna, Warszawa 2002, s. 32.

[4] M. Jasińska, *Zagadnienia biografii literackiej*, Warszawa 1970.

pozostają uzależnieni od własnych preferencji ideowych, uczciwości badawczej oraz umiejętności narracji”[5].

Biografia naukowa najściślej jest związana z naukami historycznymi, stanowi najstarszy rodzaj pisarstwa historycznego.[6] W. Bieńkowski wyodrębnił trzy odmiany biografii historycznych. Pierwszy rodzaj to biografia erudycyjna, przedstawia ona swojego bohatera na pewnym tle, którego *głębia zależna jest od ogólnej wiedzy, erudycji, a także ciekawości czy dociekliwości, wręcz subtelności badawczej, autora*.[7] Druga odmiana, to tzw. biografia pretekstowa, wplatająca losy jej bohatera w procesy historyczne. Trzecia natomiast to biografie zbiorowe konkretnej grupy lub środowiska.

Należy zauważyć, iż współczesny rynek wydawniczy wręcz obfituje w książki biograficzne.[8] Wśród 10 najchętniej kupowanych pozycji w styczniu 2014 roku, wg zestawienia z księgarni internetowych[9], znalazły się trzy z tego gatunku: *Wilk z Wall Street* Jordana Belforta, *Kamerdyner* Will’a Haygooda oraz *12 Years a Slave* Solomona Northupa. Empik.com w swojej aktualnej ofercie posiada 100 tytułów w kategorii biografie i autobiografie, wśród których miano bestsellera otrzymała książka Magdaleny Grzebałkowskiej *Beksińscy. Portret podwójny*.[10] A. Nasiłowska twierdzi, iż biografizm jest bardzo silnym nurtem, zwłaszcza w krajach anglosaskich, co wynika z zainteresowań czytelników oraz wysokiej pozycji biografistyki wśród gatunków literackich. Podkreśla, iż „dobrze napisana biografia skonstruowana jest jak powieść i operuje podobnymi chwytami co literatura. Dozuje napięcie, wykorzystuje efekt zaskoczenia, musi wykreować dla czytelnika przekonującą wizję danej osoby i pokazać jej rozwój, relacje z innymi postaciami, kolejne stadia dojrzewania, momenty wahań lub schyłku”[11].

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji filmu biograficznego, jednak „jednoznaczne zdefiniowanie tego gatunku filmowego nie jest możliwe […]. Biografistyka filmowa jest zagadnieniem bardzo złożonym ze względu na wielość powiązanych ze sobą zagadnień, z których »wierność faktom« jest tylko punktem wyjścia do badań nad filmowym zapisem

---

[5] G. Stachówna, *Życie piosenkami pisane. Hollywoodzkie biografie Cole Portera* [w:] *Biografistyka filmowa. Ekranowe interpretacje losów i faktów*, pod red. Tadeusza Szczepańskiego i Sylwii Kolos, Toruń 2007, s. 120-121.

[6] W. Zajewski, *Biografistyka jako gatunek twórczości historiograficznej*. [w:] *Czasy Nowożytne* t. 8, 2000, s. 7-18.

[7] W. Bieńkowski, *Biografistyka w badaniach nad książką*. [w:] *Książka polska w okresie zaborów*, Kraków 1991, s. 43.

[8] Trzeba zauważyć, iż często jest to efekt tzw. pakietowości produktów kultury, popularność filmu wpływa na popularność książki, gry.

[9] http://splay.pl/2014/02/05/najchetniej-czytane-ebooki-stycznia-2014/, [data dostępu: 2014-03-19]. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż każda z nich stała się podstawą scenariusza filmowego.

[10] http://www.empik.com/bestsellery/ksiazki?searchCategory=311201&resultsPP=50&sort=topCurrentYear&qtype=facetForm, [data dostępu: 2014-04-02].

[11] A. Nasiłowska, *Biografie: zwrot biograficzny*, http://www.dwutygodnik.com/artykul/553-biografie-zwrot-biograficzny.html, [data dostępu: 2014-03-19].

życiorysu.[12] Według definicji autorów „Słownika pojęć i tekstów kultury" biografia filmowa występuje w dwóch głównych odmianach: dokumentu (na ogół telewizyjnego) oraz filmu fabularnego, czasem traktującego życie znanej osoby jako pretekst do przedstawienia autorskiej wizji świata, wyrażenia jakiś przekonań ideowych albo zarysowania konfliktów moralnych.[13] G. Stachówna podkreśla, iż odbiorcami biografii filmowych jest najczęściej szeroka rzesza widzów, dlatego największą wagę uzyskuje beletryzacja życia bohatera, przejawiająca się w tendencyjnej selekcji danych i subiektywnym wyborze aspektu ich przedstawienia. Decydują zwykle dwa powody: atrakcyjność wybranych wątków biograficznych dla fabuły filmowej i oczekiwań widzów oraz chęć wykreowania „właściwej" wizji życia bohatera.[14] Filmy biograficzne są równie popularne, jak biografie książkowe. W zestawieniu filmów[15], które najchętniej chcieliby obejrzeć widzowie, pierwsze miejsce zajmuje *Wilk z Wall Street*[16], zaś trzecie *Zniewolony*[17]. W pierwszej dwudziestce tego rankingu znalazły się jeszcze 4 inne tytuły reprezentujące omawiany gatunek: *Witaj w klubie*[18], *Jack Strong*[19], *Kapitan Phillips*[20] oraz *Wyścig*[21].

Biografia w szkole

Biografie autorów szkolnych lektur, bohaterów narodowych, czy znanych artystów zawsze miały swoje miejsce w edukacji szkolnej.[22] W praktyce polonistycznej funkcjonowała metodyka opracowania „sylwetek pisarzy".[23] B. Chrząstowska zauważa, iż zadania dydaktyczne wiążące się z kategorią autora najczęściej były realizowane w zakresie gromadzenia wiedzy faktograficznej o

---

[12] *Biografistyka filmowa. Ekranowe interpretacje losów i faktów*, pod red. Tadeusza Szczepańskiego i Sylwii Kolos, Toruń 2007, s. 9.

[13] *Słownik pojęć i tekstów kultury,* op. cit. s. 32.

[14] G. Stachówna, op. cit. 121.

[15] http://www.filmweb.pl/base/top/wantToSee/last12monthsWorld, [data dostępu: 2014-04-02].

[16] Film opowiadający historię amerykańskiego brokera Jordana Belforta, reż. Martin Scorsese.

[17] Film oparty na wspomnieniach Solomona Northupa, reż. Steve McQueen.

[18] Poruszająca opowieść o Ronie Woodroofie, nosicielu wirusa HIV, który opracował nad system pomocy w zdobywaniu, niedozwolonych w USA, ale skutecznych leków osobom zarażonym wirusem HIV, reż. Jean-Marc Vallée.

[19] Historia pułkownika Ryszarda Kuklińskiego - człowieka, który podejmuje współpracę z CIA, reż. Władysław Pasikowski.

[20] Film inspirowany prawdziwymi wydarzeniami, które rozegrały się na Oceanie Indyjskim. Somalijscy piraci porywają amerykański frachtowiec dowodzony przez tytułowego kapitana, reż. Paul Greengrass.

[21] Prawdziwa historia Austriaka Nikiego Laudy i Brytyjczyka Jamesa Hunta, kierowców Formuły 1, toczących skrajnie niebezpieczną walkę o tytuł mistrza świata, reż. Ron Howard.

[22] Pisze o tym między innymi A. Zabrotowicz, *Sylwetki pisarzy (twórców sztuki) na zajęciach języka polskiego w szkole podstawowej*, [w:] *Biografie na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, praca zbiorowa pod redakcją Barbary Myrdzik i Aliny Zabrotowicz, Kielce 1997, s. 11-24. Autorka zwraca uwagę na fakt, iż na obecność zagadnień biograficznych w programie szkolnym miały wpływ z jednej strony metodologie literaturoznawcze, z drugiej zaś czynniki indoktrynacyjne.

[23] Trzeba wyraźnie zaznaczyć, iż we współczesnej szkole znacząco zmieniła się funkcja biografii. Rzadko bywa ona przedmiotem odrębnych prac analityczno-interpretacyjnych, stanowi raczej edukacyjny dodatek, urozmaicenie, drobiazg, który może, ale nie musi być punktem wyjścia do innych działań lekcyjnych, np. związanych z analizą i interpretacją tekstów.

danym twórcy, stanowiąc samoistną wartość poznawczą, a czasami także wychowawczą.[24] Przywoływana autorka podkreśla, iż wiedza dotycząca życia i twórczości wybitnych postaci świata kultury jest wprawdzie niezbędnym elementem wykształcenia ogólnego, przestrzega jednak przed zasypywaniem uczniów nadmiarem suchych faktów, lekturą naiwnych często opowiadań biograficznych. „»Tekst« biografii – pisze – może być także »tekstem« kultury, pod warunkiem, że zostanie przekazany interesująco i w powiązaniu z innymi ważnymi faktami kulturowymi".[25] Błędem także jest jednostronne prezentowanie sylwetek pisarzy, eksponowanie tych samych cech i wartości, co prowadzi do unifikacji postrzegania twórców, stają się oni jednakowo wielcy, wybitni, a ich twórczość nieprzeciętna i bogata.[26] Prowadzone przez A. Zabrotowicz w latach osiemdziesiątych XX wieku badania nad rolą i funkcją biografii w nauczaniu wykazały, iż preferowanie metod werbalnych, schematyzm, bezrefleksyjność, traktowanie biografii jako klucza interpretacyjnego do twórczości prowadzi do zubożenia obrazu twórców, ogranicza znacznie indywidualizację „portretowania" przez uczniów sylwetek artystów. Badaczka zaproponowała katalog zasad prowadzenia zajęć tematycznie związanych z twórcami kultury. Jednym z zaleceń autorki było, aby włączyć do procesu dydaktycznego filmy i audycje biograficzne, które „ukonkretniają wizerunki osób, przenoszą nas w czasie i przestrzeni".[27] Obecność biografii na lekcjach języka polskiego jest oczywista, nie zawsze jednak entuzjastycznie przyjmowane są przez uczniów, którym trudno jest identyfikować się z pomnikowymi obrazami autorów ich lektur. Warto zatem zastanowić, czy nie można wprowadzić do szkoły postaci bliskich młodzieży, na przykład autorów i wykonawców muzyki, której słuchają. Jest to zgodne z zapisami z *Podstawy Programowej*[28] i przede wszystkim oczekiwaniami/zainteresowaniami/preferencjami młodych ludzi. B. Kryda pisała kiedyś o czytaniu, iż jest „proces ożywiania przekazu, to ukazywanie czytającym drogi do jego sensu poprzez język, styl, formę, konwencję, sposób budowy tego, co czytane. To urzeczywistnianie fikcji we własnej wyobraźni czytelników, rzutowanie jej na tło wiedzy o kontekstach epoki. To umożliwianie dialogu z innymi tekstami, z życiem innych generacji, z własnym życiem każdego kolejnego pokolenia".[29] Odnosząc te słowa do współczesnej kultury

[24] B. Chrząstowska, Lektura i poetyka, Warszawa 1987, s. 307.
[25] *Ibidem*, s. 312.
[26] A. Zabrotowicz, op. cit.
[27] A. Zabrotowicz, op. cit., s. 21
[28] Znajdują się tam m.in. takie sformułowania: „II.2.10 (uczeń) znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych; wskazuje przykłady mieszania gatunków; II.4.1 (uczeń) ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane; II.4.2 (uczeń) omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne."
[29] B. Kryda, *Lekcja polskiego*, „Tygodnik Powszechny" 1984/ nr 41, s.

popularnej, można powiedzieć, że dzięki obcowaniu z tekstami i twórcami z tego kręgu uczniowie mają okazję na autentyczny dialog, konfrontację, wzbogacenie i poszerzenie perspektyw własnego rozwoju. Mogą podjąć próbę zidentyfikowania wartości obecnych w piosenkach/filmach/biografiach, dotrzeć do ukrytych sensów, penetrować horyzonty otwieranych przez nie światów, odnieść ich sens do własnej sytuacji egzystencjalnej, swoich doświadczeń życiowych, przekonań i zainteresowań. O takiej postawie, aktywnym uczestnictwie w przestrzeni społeczno-kulturowej pisał C. Vandendorpe, który uważa, iż czytelnik „nadal będzie poszukiwał w tekstach pożywki dla wyobraźni refleksji analitycznej czy osobistych wierzeń. Ale będzie mu również zależało na poszerzaniu możliwości własnej ekspresji, konfrontowaniu swoich poglądów z opiniami innych, budowaniu więzi, opatrywaniu własnymi tagami (hasłami, znacznikami) zdjęć, filmików, tekstów piosenek, które go wzruszyły lub zainteresowały”.[30] Pojęcie „czytelnik” można rozszerzyć o każdego uczestnika/twórcę/odbiorcę kultury, zwłaszcza zaś młodzież, której nieobce są najnowocześniejsze gadżety komunikacyjne, która śmiało korzysta z polecanych przez firmy IT nowych rozwiązań w sieci, aby właśnie tam między innymi (albo przede wszystkim) zaistnieć, pokazać swoje preferencje, opinie, stanowisko wobec poznawanych tekstów, słuchanej muzyki, obejrzanych filmów, itp. Współcześni uczniowie są wręcz zanurzeni w świecie mediów, który promuje przede wszystkim kulturę popularną. Ma to zasadniczy wpływ na problem tożsamości, która podlega ciągłym zmianom. „Według Stuarta Halla znamienną cechą tożsamości jest jej dyskursywność; tożsamość rodzi się z różnych, często sprzecznych, lecz aktualnie dostępnych źródeł, wzorów i reprezentacji. Kształtowanie się tożsamości ma cechy procesu, który nieustannie się toczy. Zdaniem Stuarta tożsamość jest bardziej zespołem otwartych pytań niż konkretnych odpowiedzi. Pytań, które – skądinąd – sięgają nie tylko do osobistej, grupowej i społecznej tradycji, języka i kultury, lecz także do otaczającej teraźniejszości, do »tu i teraz«”[31] W obecnej sytuacji kulturowej nauczyciel zatem powinien zrezygnować z przekazywania uczniom **gotowej wiedzy** i **gotowych wzorców** zachowań społecznych, a stworzyć warunki do autentycznego dialogu. W ramach takich zajęć może na przykład podjąć próbę rozmowy o idolach swoich uczniów[32], nawet wtedy, gdy jemu samemu wydają się zbyt niepokorni, zbyt pogubieni i zupełnie nie mieszczą się w

[30] Ch. Vandendorpe, *W stronę ogólnoświatowej biblioteki cyfrowej*. [w:] Ch. Vandendorpe, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, Warszawa 2008, s. 218.

[31] A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=2436&Itemid=1743, [data dostępu: 2014-04-02].

[32] Piszą o tym m.in. M. Kwiatkowska-Ratajczak, patrz: *Między chorałem, rockiem a hip-hopem, Szkoła a popkultura i „brak rdzenia tożsamości”* [w:] M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013, s. 31-54; P. Tański, *Innowacje w zakresie doboru „lektur” szkolnych: rockowe utwory słowno-muzyczne na lekcjach języka polskiego w liceum*, „Polonistyka” 2012, nr 4.

ramach tradycyjnie rozumianej lekcji polskiego.[33] Tacy z pewnością byli i Ryszard Riedel i Magik, takie było ich zdecydowanie za krótkie życie, taka była ich twórczość.[34]

„Samotność to taka straszna trwoga…"[35]

Wokalista zespołu Dżem, Ryszard Riedel jest dzisiaj niemal taką legendą w Polsce jak John Morrison w Ameryce. Jego piosenki od ponad 40 lat poruszają rzesze fanów, zarówno tych, którzy słuchali Riedla na koncertach, jak i tych młodszych, którzy znają go tylko z płyt. Dla wielu młodych ludzi, a także tych starszych, był i jest symbolem wolności, niezależności oraz artystycznej maestrii. Jeden z internautów ujął to w następujące słowa: *Widziałem setki koncertów: Metalliki, Iron, Black Sabbath, Deep Purple, Stinga, Doorsów jeszcze z Rayem choć bez Jima, co oczywiste… Widziałem Paula na Narodowym… Mnóstwo tego było… Ale nikt już nie zagra tak, ja Rysio. Uwierzcie, że żaden koncert nie był dla mnie nawet namiastką, tego, co potrafił zrobić Riedel… Gdy złożył usta i zawył banalne słowa, że „w życiu piękne są tylko chwile", to zabrzmiało to jak największa poezja, jak największy żal, jak wilk stepowy, jak PRAWDA!!! Tej magii już nie ma, noszę ją w sobie po grób i też jestem „jednym z niewielu skazanych na bluesa" i tak już pozostanie. Był WIELKI i dla mnie ŚWIĘTY. Tyle. Dziś mam 40 lat i dom i rodzinę i pracę, którą kocham, ale „pamiętam dobrze ideał swój*"[36].

Odszedł za szybko i za wcześnie, pokonany przez narkotyki w wieku 37 lat. Z pewnością był postacią tragiczną, wzbudzającą jeszcze za życia wiele kontrowersji. Reżyser filmu *Skazany na bluesa*, Jan Kidawa-Błoński, tak wspomina okoliczności pracy nad nim: „Kiedy postanowiłem zrobić film o Ryśku, wiedziałem już, że nie będzie to jedynie nostalgiczno-muzyczna podróż do czasów mojego dzieciństwa, do »swojsko-hipisowskich« czasów lat 70., do niepowtarzalnych klimatów imprez w Jarocinie końca lat 80. Że przede wszystkim będzie to film o ludzkich namiętnościach i marzeniach, o poszukiwaniu wolności i walce z przeznaczeniem. Bo historia Ryśka Riedla to właśnie taka historia".[37] Błoński komponuje swoją historię z kilku wybranych epizodów z młodości wokalisty, początków kariery muzycznej i ostatnich lat jego życia.

---

[33] Należy podkreślić, iż dialog jako metoda edukacyjna wymaga od nauczyciela dobrego przygotowania. Wejście z uczniem w dialog, rezygnacja z przekazywania gotowych rozwiązań, gotowej wiedzy, nie oznacza, iż nauczyciel ma zrezygnować z prezentowania wartości, zajmowania jasnego stanowiska wobec kwestii dyskusyjnych, opowiadania się za określonym systemem wartości.

[34] Obie biografie nie są typowe, stanowią przykład odrębny, nie mieszczący się w głównym nurcie postaw akceptowanych przez popkulturę, tragiczne i ponadprzeciętne, choć należą do popkultury, to jej treści raczej kwestionują, niż potwierdzają.

[35] Dżem, *List do M.* - tekst piosenki, autorzy: Dorota Zawiesienko, Ryszard Riedel, http://teksty.org/dzem,list-do-m.,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[36] http://www.filmweb.pl/film/Skazany+na+bluesa-2005-99027/discussion/Przek%C5%82amania.,1973649?page=2, [data dostępu: 2014-06-16].

[37] http://film.wp.pl/id,25200,title,Skazany-na-bluesa,film.html?ticaid=112bfd , [data dostępu: 2014-04-02].

Opowieść snuje na tle oryginalnej muzyki zespołu Dżem, „teksty piosenek stanowią swoisty komentarz ukazanych wydarzeń, a na ekranie pojawiają się autentyczni członkowie grupy, grający samych siebie”.[38] Tytułową postać zagrał znakomicie Tomasz Kot, wyróżniony nagrodą Prezydenta Gdyni za najlepszy debiut aktorski na 30. Festiwalu Polskich Filmów Fabularnych w Gdyni. Żonę Ryśka - Golę zagrała Jolanta Fraszyńska, uhonorowana nagrodą *Złota Kaczka* (przyznawana przez pismo "Film") *w kategorii: najlepsza polska aktorka; za rok 2005 oraz* nominacją do nagrody Polskiej Nagrody Filmowej – *Orzeł – w kategorii: najlepsza główna rola kobieca; za rok 2005. Mimo iż od premiery Skazanego na bluesa minęło prawie 10 lat, ciągle wzbudza on zainteresowanie kolejnych widzów, czego dowodem są burzliwe dyskusje na forach internetowych.*[39]

Głównego bohatera spotykamy w 1976 roku, mieszka wraz z rodzicami w Tychach. Ma 20 lat, nie uczy się, nie pracuje, śpiewa w miejscowym zespole muzycznym. Młody Riedel jest pod dużym wpływem zachodniej muzyki i kultury hippisów. Choć dorosły, to wciąż pełen marzeń o byciu Indianinem, pozostało mu to z czasów dzieciństwa spędzonego w typowych śląskich familokach, kiedy bawił się ze swoim przyjacielem „Indianerem” w czerwonoskórych mieszkańców Dzikiego Zachodu. To Indianerowi właśnie zawdzięcza narkotykową inicjację. Pierwszą działkę kompotu dostaje od niego w dniu swojego ślubu i od tamtej pory z dnia na dzień pogrąża się w narkotykowym transie. Filmowa „postać Indianera to kompilacja cech charakteru przyjaciół i wrogów piosenkarza, ale też jego samego. Indianer z czasem staje się już tylko widmem, omamem pojawiającym się w najbardziej trudnych i przełomowych dla Riedla chwilach”.[40] Kiedy w roku 1990 Dżem święci największe triumfy, daje mnóstwo koncertów, ma rzesze wiernych fanów, z Riedlem jest coraz gorzej, często nie potrafi dokończyć występu, nie ma siły wyjść na scenę. W filmowym finale wokalista odjeżdża ze sceny i z życia na indiańskim rumaku, ziszczając swe dziecięce marzenie.

Tytuł filmu zapożyczono z utworu wykonywanego przez Dżem, do którego słowa napisał Riedel: „Był jednym z niewielu, skazanych na bluesa. Ten wyrok dodawał mu sił. Miał dom i rodzinę, spokojnie mógł żyć. Lecz często uciekał, by stanąć przed wami, By znów nabrać sił. Bo

[38] http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1214558, [data dostępu: 2014-04-02].

[39] Oto przykładowy wpis z 2014.06.16: *obejrzałam dziś film po raz czwarty i nadal robi na mnie piorunujące wrażenie. To prawda, że skupiono się w nim prawie wyłącznie na tej "ciemnej" stronie, ale wydaje mi się, że to celowy zabieg, by mógł on służyć "ku przestrodze". Fenomenalnie zagrał Tomasz Kot, który STAŁ SIĘ Ryśkiem (charakteryzacja, sposób poruszania się i mówienia). Na olbrzymie brawa zasługują również Jola Fraszyńska i Maciek Balcar (w mojej opinii - człowiek naprawdę wielu talentów). W filmie znajduje się mnóstwo poruszających, wstrząsających scen (dla mnie numerem jeden jest rozmowa Ryśka z Golą na dzień przed jej urodzinami), do których bardzo dobrze dobrano piosenki Dżemu. Polecam każdemu - daje do myślenia...;* http://www.filmweb.pl/film/Skazany+na+bluesa-2005-99027/discussion/Przek%C5%82amania.,1973649?page=2, [data dostępu: 2014-06-16].

[40] http://stopklatka.pl/recenzje/-/6191845,blues-to-nie-wszystko-, [data dostępu: 2014-04-02].

czasu miał mało, przeczuwał to. Skazany na bluesa".[41] Znaczące określenie skazany wyznacza poniekąd ramy życia artysty, który wchodzi w zaklęty krąg uzależnienia, zdaje sobie sprawę z konsekwencji, próbuje zmienić swoje życie, ale nie potrafi uwolnić się od nałogu. W jednej z rozmów na pytanie: Co byś zrobił, jakbyś miał jeszcze jedno życie? Riedel odpowiada: Nie brałbym tego gówna…[42] Film Błońskiego to nie tylko historia idola, artysty i buntownika, ale także, a może przede wszystkim dramatyczna opowieść o walce z uzależnieniem i przejmującej samotności, mówi o tym, jak samotnym Indianinem był Rysiek, a „niewinni" przyjaciele, którzy go tak skwapliwie otaczali, nadali tej samotności wymiar ostateczny.[43] Potwierdzeniem dojmującego uczucia pustki i alienacji Riedla są słowa piosenki pt. „Mała Aleja Róż": Nie wiem kogo słuchać, tylu doradców wokół siebie mam, niektórzy mówią, że mnie kochają, lecz tak, lecz tak naprawdę kochają szmal. […] Mam już tego dość, muszę w końcu wrócić tam, gdzie wszyscy byli, zawsze kochali, czasem grzeszyli. Po prostu żyli tak z dnia na dzień.[44] Dobiegające z ekranu słowa kolejnych utworów można odczytać jako rozdzierający krzyk bezsilności, rozpaczy, wołanie o pomoc. W jednej z recenzji internetowych filmu autorka słusznie zauważa, iż piosenki te przejmujące i proste, świetnie zmontowane z resztą materiału, stanowią doskonałe uzupełnienie treści filmu. To komentarz Ryśka na temat życia, rzeczywistości, samotności i przeznaczenia, jego wyznanie wiary, rodzaj spowiedzi; testament, który nam po sobie pozostawił. Mówią o potrzebie bycia sobą i o wolności. Są manifestem buntownika, niekoniecznie z wyboru[45].

Właśnie sygnalizowane wyżej **samotność, rozpacz, cierpienie i strach** są argumentami za włączeniem tej filmowej historii do szkolnych rozważań podejmowanych z uczniami na lekcjach języka polskiego lub zajęciach pozaedukacyjnych. Można je zorganizować konfrontując film z tekstami znanych piosenek Dżemu – *Listu do M.* oraz *Whisky*. Utwory te mogą być komentarzem do filmowej biografii i punktem wyjścia do szerszej dyskusji na temat sposobu funkcjonowania tych motywów w kulturze. Riedel mówi o swoich uczuciach bardzo prosto: *Dobiega mnie jakaś muzyka.*

---

[41] Dżem, *Skazany na bluesa* - tekst piosenki, autor: Ryszard Riedel, http://teksty.org/dzem,skazany-na-bluesa,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[42] http://stopklatka.pl/artykuly/-/5769229,o-filmie, [data dostępu: 2014-04-02].

[43] http://www.skazanynabluesa.pl/, [data dostępu: 2014-04-02].

[44] Dżem, *Mała Aleja Róż* – tekst piosenki, autor: Ryszard Riedel, http://www.tekstowo.pl/piosenka,dzem,mala_aleja_roz.html, [data dostępu: 2014-04-02]. Ze słowami tej piosenki boleśnie współgrają wspomnienia jednego z internautów: *pamiętam koncert w Kielcach w 93 lub 94 roku. Pamiętam starego, zgarbionego, bezzębnego mężczyznę, który z trudem wydobywał z siebie dźwięki do mikrofonu. Nie było w nim nic z postaci ukazanej w filmie, nie było w nim nic z mitu, który kreował go wśród miłośników jego muzyki. Widziałem chorego człowieka, który śpiewa, bo nic innego nie potrafi robić, a musi zarobić na swój nałóg. Otoczonego stadem sępów, którzy zarabiali na swoje nałogi przy jego występach; patrzących na niego z przerażeniem, czy zaraz nie umrze i nie urwie się źródełko finansowania*; http://www.filmweb.pl/film/Skazany+na+bluesa-2005 99027/discussion/Skazany+na+bluesa...+Ju%C5%BC+to+pisa%C5%82em+w+innym+po%C5%9Bcie%2C+ale+ja+nadal+pami%C4%99tam+dobrze+idea%C5%82+sw%C3%B3j%E2%80%A6,2330701,[data dostępu: 2014-04-02].

[45] http://stopklatka.pl/recenzje/-/6226823,upadek-i-samotnosc-czlowieka-wrazliwego, [data dostępu: 2014-04-02].

Nie, to tylko w mej głowie szum. Siedzę i tonę i tonę we łzach, Bo jest mi smutno, bo jestem sam. Dławi mnie strach.[46] *…. najgorzej w życiu to, To samotnym być, to samotnym być.*[47]

Można także podjąć **wątek próby ucieczki od otaczającej rzeczywistości**, „od prozy życia codziennego", Wokalista marzy o wehikule czasu, którym powróciłby do szczęśliwych dla niego lat, kiedy *marzeniami żył jak król* i choć *To już minęło, ten klimat, ten luz. Wspaniali ludzie nie powrócą,* coś jednak zostało z *tamtych lat, Mój mały, intymny, muzyczny świat.*[48] Trzeba podkreślić, że zdjęcia Grzegorza Kuczeriszki znakomicie oddają atmosferę szarości Polski epoki PRL-u i pozwalają widzowi uzmysłowić sobie przynajmniej niektóre przyczyny buntu artysty.

Twórczość i wolność, to kolejne motywy, możemy je pokazać w zupełnie innej niż zwykle perspektywie, choć dają chwilę nadziei, nie dają jednak ocalenia, Riedel przegrywa z pragnieniem wolności tak silnym, że destrukcyjnym, o czym mowa w kolejnym tekście: *Nikt już nie namówi mnie, Abym został na dłużej gdzieś, Muszę przecież wolnym być, Abym mógł, no abym mógł, Przed siebie iść.*[49] Ta obsesja wolności opanowuje nawet sny bluesmana: *Dzisiaj miałem piękny sen. Naprawdę piękny sen. Wolności moja, śniłem, że Wziąłem z Tobą ślub*.[50] Oddałby za nią wszystko: *Znów przypomniały się mi Letnie dni, te dni gdy pokochałem wolność. Dzisiaj za tych parę chwil. Dałbym wszystko, to co mam, oddał ciało duszę dał.* [51] Wolność staje się dla Riedla więzieniem, w jej poszukiwaniu dociera na samo dno uzależnienia, a wraz z nim jego najbliżsi. Ten wątek filmu i życia artysty może być przyczynkiem do dyskusji na temat sytuacji rodziny, przyjaciół w obliczu zmagań z nałogiem bliskiej osoby. Jest to temat bardzo delikatny i bolesny. Błońskiemu udało się pokazać powolny rozpad więzi rodzinnych, cierpienie najbliższych, ich bezsilność wobec narkomanii Riedla.

To najważniejsze, ale nie jedyne problemy ukazane w tym filmie.[52] Ważne jest to, iż reżyser nie narzuca widzowi z góry przesłania. Każdy może w tej opowieści zobaczyć co innego, inaczej ją

---

[46] Dżem, *List do M.* - tekst piosenki, autorzy: Dorota Zawiesienko, Ryszard Riedel, http://teksty.org/dzem,list-do-m.,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[47] Dżem, *Whisky* - tekst piosenki, autorzy: Ryszard Riedel, Kazimierz Gayer, http://teksty.org/dzem,whisky,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[48] Dżem, *Wehikuł czasu* - tekst piosenki, autor: Ryszard Riedel, http://teksty.org/dzem,wehikul-czasu,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[49] Dżem, *Abym mógł przed siebie iść* - tekst piosenki, autorzy: Ryszard Riedel, Kazimierz Gayer, http://teksty.org/dzem,abym-mogl-przed-siebie-isc,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[50] Dżem, *Sen o Wiktorii* - tekst piosenki, http://teksty.org/dzem,sen-o-wiktorii,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[51] Dżem, *Wolności dni* - tekst piosenki, http://teksty.org/dzem,wehikul-czasu,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[52] Nauczyciel, planując zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne z tym oraz kolejnym przywołanym w artykule filmem, może także odwołać się do omawianej wielokrotnie w szkole koncepcji artysty, zwłaszcza romantycznego, jego samotności, tragizmu, walki z sobą i życiem. Wybrane z tekstów Riedla cytaty mogą być wykorzystane jako swoiste prowokacje w dyskusji o problemie narkotyków, cierpieniu rodziny w sytuacji uzależnienia bliskiej osoby. Dobrze przygotowana i umiejętnie poprowadzona dyskusja pomoże uczniom ominąć niebezpieczeństwo bezrefleksyjnego odczytania tych

odebrać i zrozumieć. Ta dowolność w interpretacji jest kluczowa dla szkolnych spotkań z kulturą. Nic przecież tak nie odstręcza od artystów i ich dzieł, jak „nachalne" pouczanie i moralizowanie, wskazywanie jedynej, słusznej, trafnej drogi odczytania tekstu. *Skazany na bluesa* na szczęście wymyka się jednoznaczności, a przy tym tak sugestywnie przekonuje, że *w życiu piękne są tylko chwile*….[53]

Jestem lśnieniem i okamgnieniem, że będę wspomnieniem…[54]

Bohaterem filmu „Jesteś bogiem" jest zespół Paktofonika i dramatyczne losy jednego z jego liderów Magika. Historia powstania tego obrazu jest niezwykle ciekawa. Scenariusz do filmu ukazuje się najpierw w formie książki pt. *Paktofonika przewodnik krytyki politycznej*. Jej autorem był scenarzysta i pisarz, Maciej Pisuk, który przyznaje, że główną inspiracją do jego napisania był artykuł Lidii Ostrowskiej poświęcony historii tej grupy, który pojawił się na łamach Gazety Wyborczej 26 grudnia 2001 roku. W momencie ukazania się artykułu Pisuk poszukiwał osób, których biografia mogłaby stać się głosem współczesnego młodego pokolenia. W wywiadach przyznaje, że w tamtych czasach traktował hip hop bardzo marginalnie. Właściwie nie uważał go za muzykę. Ludzie związani z tym środowiskiem, byli dla niego zwykłymi chuliganami.[55] Artykuł zmienił jego wyobrażenie. Kupił płytę zespołu i zaczął wsłuchiwać się w ich teksty. Słuchając, dochodzi do wniosku, że nie jest to kolejny hip hopowy zespół spod „trzepaka". Ich muzyka opowiada autentyczne, często bardzo skomplikowane historie. W konsekwencji Pisuk zaczyna dostrzegać w nich głos młodego pokolenia: *Uważałem, że rzeczywiście historia Magika i chłopaków z Paktofoniki zawiera w sobie i streszcza wszystkie niepokoje, aspiracje, pragnienia, dążenia współczesnych młodych ludzi, także po części mojego pokolenia, że są to historie związane i z czasem, i z miejscem, ale też uniwersalne*.[56] Dlatego też podejmuje się próby opowiedzenia ich losów. Nawiązuje kontakt z byłymi członkami zespołu, ich przyjaciółmi, a także rodziną Magika. Rozpoczyna się mozolna praca nad zbieraniem materiału, która trwała prawie 7 lat. Pisuk przeprowadził w tym czasie niezliczone ilości rozmów z chłopakami, coraz głębiej poznając ich świat. W 2004 roku przeprowadził się na Śląsk. Jak sam mówi, od tego czasu zobaczył *tę historię z*

---

tekstów, np. jako mitologizowania śmierci, akceptacji dla destrukcji, narkotyków jako drogi do bycia odrzuconym geniuszem.

[53] Dżem, *w życiu piękne są tylko chwile* - tekst piosenki, autor: Ryszard Riedel http://teksty.org/dzem,w-zyciu-piekne-sa-tylko-chwile,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[54] Paktofonika, *Chwile ulotne*, http://teksty.org/paktofonika,chwile-ulotne,tekst-piosenki, [data dostępu: 2014-04-02].

[55] P. Marecki, *Bohaterowie naszych czasów*, [w:] *Jesteś bogiem. Historia Paktofoniki*, M. Pisuk, Warszawa 2012, s. 5-6.

[56] *Ibidem*., s. 13.

innej perspektywy[57], co miało także wpływ na dalsze losy scenariusza. Dzięki przeprowadzce miał możliwość od wewnątrz poznawać miejsca, w których żyli jego bohaterowie. Chodził tymi samymi drogami, skrótami, kupował w tych samych sklepach. Mógł funkcjonować w świecie, *który ich ukształtował, i w rzeczywistości, która im towarzyszyła na co dzień*[58]. Poznając to środowisko, mógł lepiej zrozumieć ich motywy postępowania. Co z kolei sprawiło, że postacie były bardzo autentyczne i bliskie realiom Polski przełomu lat dziewięćdziesiątych. W 2008 roku zostaje wydana książkowa wersja scenariusza, a w 2012 roku na ekrany kin wchodzi długo oczekiwany film „Jesteś bogiem" w reżyserii Leszka Dawida, odnosząc spektakularny sukces: *We wrześniu 2012 roku, kiedy film wszedł na ekrany, w weekend otwarcia przyciągnął do kin 373 796 widzów, co jest trzecim wynikiem na przestrzeni lat 1992-2012. Większą oglądalność odnotował tylko "Pan Tadeusz" i komedia romantyczna "Kochaj i tańcz". Obraz Leszka Dawida był najchętniej oglądanym polskim filmem w 2012 roku - zobaczyło go ponad 1 442 tysiące widzów.*[59] Muzykę do filmu napisali członkowie zespołu Rahim, Fokus i ich przyjaciele. W role główne wcielili się: Marcin Kowalczyk (Magik), Tomasz Schuchardt (Fokus), Dawid Ogrodnik (Rahim). W filmie użyto także oryginalnych nagrań VHS nakręconych przez Magika. W wywiadzie Rahim i Fokus podkreślają, że chcą, aby za sprawą tego filmu ludzie nieznający ich twórczości, poznali zespół i mogli odkryć w tekstach piosenek uniwersalne wartości, takie jak: *wiara w to, co się robi i dążenie do celu, nie po trupach, ale z nadzieją i miłością. Czyli dobrą energią po prostu.*[60] W jednej z recenzji na forum internetowym czytamy, iż film ten znakomicie odtwarza/kreśli historię *całego pokolenia. Roczników wychowanych w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, u progu kiełkującego kapitalizmu, kiedy piosenka w formacie MP3 zajmowała dwie dyskietki, bluza-kangurek była szczytem modowego lansu, a walkman z ulubioną rzężącą z zajechania kasetą to był cały świat. "Jesteś Bogiem" jest pozbawionym nadęcia podsumowaniem zbiorowych lęków, ale i nadziei polskiej "generacji X".*[61] Niewątpliwie siłą filmu są jego bohaterowie, Magik, Fokus i Rahim oraz ich muzyka. Pierwszy z nich, był współzałożycielem bardzo popularnego w latach 90. zespołu Kaliber 44. Po rozstaniu z dawnym składem rozpoczyna współpracę z dwoma młodszymi kolegami. Zakładają Paktofonikę, czyli *pakt zawiązany przy brzmieniu głośnika*[62] i rozpoczynają krótką, bo niespełna trzyletnią

[57] *Ibidem*., s. 16.
[58] *Ibidem.*
[59] http://www.canalplus.pl/film-jestes-bogiem_41587, [data dostępu: 20.05.2013r.].
[60] *Ten film jeszcze namiesza – Rahim I Fokus o Jesteś bogiem,* http://kultura.gazeta.pl/kultura/1,114438,12467461,_Ten_film_jeszcze_namiesza___Rahim_i_Fokus_o__Jestes.html, [data dostępu: 20.05.2013r.].
[61] http://www.filmweb.pl/user/triliv/reviews/Bogowie+z+szarych+blokowisk-12994,[data dostępu: 20.05.2013r.].
[62] Nazwę zespołu wymyślili Magik i Rahim, http://www.canalplus.pl/film-jestes-bogiem_41587, [data dostępu: 20.05.2013r.].

współpracę. Nie ulega wątpliwości, że bez Magika nie byłoby Paktofoniki. *Był bardzo charyzmatycznym raperem […] miał taki jakiś wewnętrzny płomień, ogień. Strasznie emocjonująca była ta jego muzyka, że się tego słuchało z zapartym tchem dosłownie. Mówił takie bardzo kontrowersyjne rzeczy […] on był taki strasznie zaangażowany, to dla niego było całe życie i to naprawdę była kwintesencja jego życia. on nie dopuszczał możliwości, żeby cokolwiek innego zastąpiło w jego życiu muzykę.*[63] Magik był niezwykle ciekawą osobowością i to znakomicie udało się pokazać w filmie. Reżyser wspomina *kiedy przeczytałem tekst Maćka* (Pisuka) *pomyślałem o Magiku – jednostce zmagającej się ze światem. Najważniejsza była dla mnie historia człowieka, jego samotność.*[64] Dawid nie skupia się na szukaniu przyczyn samobójczej śmierci lidera zespołu, pokazuje w zamian historię człowieka, który choć był idolem, żył w otoczeniu bliskich sobie ludzi, cały czas miał poczucie wyobcowania, niezrozumienia, bezradności wobec otaczającego świata, niespodziewanej ciąży jego dziewczyny i konieczności spełnienia oczekiwań przyszłej żony. Znakomitym zabiegiem było poprowadzenie tej historii nie tylko z perspektywy samego Magika, ale przede wszystkim oczami jego najbliższych.

Dlaczego warto spotkać się z *Jesteś Bogiem* w szkole? Gdyby posłużyć się wypowiedziami internautów, padłyby argumenty dotyczące **wartości artystycznych obrazu**: *To kawał dobrego kina – doskonale sfilmowanego i charyzmatycznie zagranego. Bez wątpienia najlepszy polski film podejmujący próbę zmierzenia się z biografią rodzimego zespołu i dotykający istoty twórczości w ogóle.*[65], **autentyczności portretowania pokolenia lat 90**.: *Nie jest kolejna komedia romantyczna, a obraz ówczesnej młodzieży – zbuntowanej, wulgarnej, niepokornej, często utalentowanej i twardo broniącej swoich racji, marzeń i przekonań.*[66], **obnażenia potocznych wyobrażeń o statusie gwiazdy**: *Postać Magika pozwala nam się dłużej zastanowić kogo tak naprawdę nazywamy gwiazdą. Nie wyobrażamy sobie, żeby artyści nie mieszkali w willach z basenem, a tymczasem naszego bohatera nie było stać na prezent dla dziecka.*[67], **bezwzględności świata show biznesu**: *Projekt filmu to nie tylko próba zmierzenia się z tragiczną biografią Magika. Scenariusz autorstwa Pisuka jest tekstem o trzech chłopakach ze Śląska, którzy próbują zaistnieć w świecie bezlitosnych wytwórni. Żaden z nich nie ma pojęcia o tym, jakie zasady rządzą biznesem muzycznym.*[68]

---

[63] *Nie tylko piosenki o miłości piszemy. Trochę bardziej rzeczywiste rzeczy.* Z Lilu rozmawia Olga Szelągiewicz, [w:] *Jesteś bogiem. Historia Paktofoniki*, M. Pisuk, Warszawa 2012, s. 267-268.

[64] *Spotkałem Magika.* Z Leszkiem Dawidem rozmawia Agnieszka Wiśniewska [w:] *Jesteś bogiem. Historia Paktofoniki*, M. Pisuk, Warszawa 2012, s. 299-300.

[65] http://www.filmweb.pl/user/triliv/reviews/Bogowie+z+szarych+blokowisk-12994,[data dostępu:20.05.2013r.].

[66] http://www.filmweb.pl/user/VercynG/reviews/Kiedy+raperom+nie+by%C5%82+potrzebny+Facebook-13554, [data dostępu:20.05.2013r.].

[67] http://www.filmweb.pl/user/Cariee/reviews/Wielcy%2C+dwudziestoletni-13556,[data dostępu:20.05.2013r.].

[68] http://www.filmweb.pl/reviews/Pakto-historia-12802, [data dostępu:20.05.2013r.]. Ten problem możemy wykorzystać w dyskusji o granicach niezależności artysty, konfliktu pomiędzy materialnością, komercyjnością a

Najważniejszy jednak argument możemy sformułować, przywołując utwór *Jestem Bogiem*, który został wykorzystany w tytule filmu. Piosenka ta najczęściej kojarzona jest przez dzisiejszą młodzież z Paktofoniką. Jej autorem był Magik, który, jeśli wierzyć wspomnieniom kolegów, w środku nocy zadzwonił do chłopaków z zespołu, by móc zarapować im fragment. Był bardzo dumny z tego utworu i zależało mu na tym, by ukazał się na płycie. Fokus i Rahim mieli wątpliwości, czy taki kontrowersyjny tekst zostanie dobrze odebrany, zgodzili się jednak na umieszenie jej na płycie. Piosenka spodobała się fanom i szybko zdobyła ogromną popularność. Można zaryzykować twierdzenie, iż jest to tekst o **potędze twórczości**, **wierze we własne możliwości**, ale i o **rozczarowaniu światem, buncie, samotności, niezrozumieniu.** Są to z problemy ważne dla młodych ludzi, dlatego piosenka ta cieszy się taką popularnością. *Jestem bogiem* rozpoczyna się od słów: *Mam […] schizofrenię, Zaburzenia emocjonalne*[69]**.** Magik tymi słowami uwiarygodnił plotki krążące wokół jego osoby. Podobno udawał, że jest chory psychicznie, by nie pójść do wojska. Początkowo nikt mu nie wierzył. Z czasem jednak powstały teorie, iż w końcu sam w to uwierzył i naprawdę zachorował. Potwierdzić to miała jego samobójcza śmierć. Dalej pojawia się fragment: *Powiem Ci, że to fakt, powiesz mi, że to obciach, Pierdolę Cię, i tak rozejdziesz się po łokciach, Bo ja jestem bogiem, uświadom to sobie*[70]. Magik uważa się za Boga i chce, by inni mieli tego świadomość. Nie chodzi jednak o bluźnierstwo i obrazę uczuć religijnych, o zastąpienie sacrum, co wyraźnie widać w refrenie: *Jestem bogiem Uświadom to sobie, sobie Ty też jesteś bogiem Tylko wyobraź to sobie, sobie*[71]. W rozumieniu Magika Bóg to ten, kto jest panem własnego losu. Raper chce, aby ludzie uwierzyli w siebie. Człowiek, który wierzy we własne możliwości, ma szansę stworzyć wielkie rzeczy i dokonywać wręcz tego, co niewykonalne – jakby był rzeczywiście Bogiem. W kolejnych wersach pojawia się odniesienie do własnej twórczości. Magik mówi, że ma duszę artysty. Od zawsze czuł się twórcą i poświęcił się w stu procentach pisaniu piosenek. Jako artysta ma także większą wrażliwość. Ubolewa nad tym, że ludzie dziś mają wypaczone myślenie. Często ich światopogląd diametralnie zmienia się np. za sprawą awansu społecznego. Poprawa sytuacji materialnej sprawia, że odcinają się od dawnego środowiska, traktując innych ludzi z wyższością. Raper buntuje się przeciwko temu. Należy zwrócić uwagę na zmianę dokonaną przez Pisuka w tytule filmu z *Jestem Bogiem* na *Jesteś Bogiem.* Jest ona kluczowa z dwóch powodów. Po pierwsze, jest to celowy zabieg scenarzysty, który założył, iż nie ma prawa prowadzić narracji w

artystycznością. Można także zestawić wizję artysty prezentowaną w filmie z koncepcjami, modelami artysty w kulturze w ogóle.

[69] Paktofonika, *Jestem bogiem*, http://teksty.org/paktofonika,jestem-bogiem,tekst-piosenki, [data dostępu: 20.05.2013r.].

[70] *Ibidem.*

[71] *Ibidem.*

pierwszej osobie, gdyż *skoro ten facet nie żyje, czy mam prawo z nim stać na parapecie okna? Nikogo z nim wtedy nie było, więc nie mam takiego prawa.*[72] Prezentacja biografii Magika oczami pozostałych bohaterów filmu, opowiadanie o nim, a nie jego własna opowieść wzmacnia wrażenie autentyczności. Po drugie, konstrukcja *Jesteś Bogiem* sprawia, iż możemy spojrzeć na tą historię z perspektywy zwrotu do odbiorcy filmu, tak jak tego chciał Magik, rapując *Ty też jesteś bogiem Tylko wyobraź to sobie.*[73] W intencji autora tekstu to twórczość właśnie daje poczucie boskości.

Badania odbioru przez młodzież tego filmu ujawniły, iż wywołał on w nich wiele emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Większość z nich znała Paktofonikę przed pójściem do kina, dlatego też oglądali go ze sporą wiedzą i świadomością, pogłębioną o dodatkowe refleksje. W filmie najbardziej podobała się im sama historia zespołu oraz muzyka. Piosenki zespołu uważają za ponadczasowe i przepełnione życiowymi tematami. Przemawiają do nich dzięki swej różnorodności, szczerości i zajmowaniem się problemami codzienności. Dla części młodzieży zespół jest przewodnikiem, który wyznacza życiową drogę, pomaga pokonywać trudności i stawać się lepszym człowiekiem.[74] Wśród wartości odnajdywanych w ich utworach, najbardziej cenią sobie przyjaźń i umiejętność niepoddawania się. Jeden z gimnazjalistów napisał: *ich piosenki pomagają mi się podnieść, gdy spadam na sam dół.* W podobnym tonie jest wypowiedź innej uczennicy: *Ich piosenki zawsze podtrzymują mnie na duchu, jak jest źle i jak jest dobrze. Na podstawie ich tekstów mogliby uczyć w szkole, bo ich teksty są bardzo życiowe i dają dużo do myślenia.*

Uwagi końcowe

Przywołane powyżej filmowe biografie, fragmenty tekstów mogą i powinny być wykorzystane we współczesnej edukacji. Nie można pomijać faktu ogromnej popularności idoli wśród młodzieży. Rozmowa o skomplikowanych i trudnych losach bohaterów współczesnej kultury – Ryśka Riedla i Magika może odświeżyć nasze polonistyczne gabinety. Może przyczynić się do zbliżenia dwóch różnych kulturowo światów, w których żyją młodzi ludzie – tego poznawanego na lekcjach i tego „prawdziwego", spoza szkolnych murów.[75] Należy tutaj zgodzić się ze Zbyszkiem

[72] P. Marecki, *Bohaterowie naszych czasów*, [w:] M. Pisuk, *Jesteś bogiem. Historia Paktofoniki*, Warszawa 2012, s. 23.

[73] Paktofonika, *Jestem bogiem*, http://teksty.org/paktofonika,jestem-bogiem,tekst-piosenki, [data dostępu: 20.05.2013r.].

[74] Omawiając teksty Paktofoniki w szkole, należy szczególną uwagę zwrócić na ich język, nie można bowiem przemilczeć obecnych tam licznych wulgaryzmów i pozostawić uczniów w przekonaniu, iż tak można, czy należy wyrażać swoje emocje. Ponieważ wielu młodych ludzi deklaruje podziw dla wartości przekazywanych w tych tekstach oraz dla samych artystów, konieczne jest jasne stanowisko nauczyciela, zwłaszcza wobec zachowań destrukcyjnych, aby uniknąć zagrożenia nihilizmem i relatywizmem.

[75] M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Szkoła a popkultura i „brak rdzenia tożsamości"* [w:] M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013, s. 45.

Melosikiem, który postuluje tzw. negocjacyjne modelowanie rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy. Owe negocjacje powinny dotyczyć przede wszystkim kształtowania u młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie postaci własnego ja.[76] Historie życia artystów bliskich uczniom z całą pewnością pomogą w zrozumieniu i ocenie zjawisk współczesnej popkultury. Współczesny dydaktyk, jak pisze Maria Kwiatkowska-Ratajczak, działając w świecie pełnym dysonansów, musi dokonywać nieustannie wyborów, podejmować trud rozpoznawania postaw młodych ludzi, których więcej różni niż łączy.[77] Młodzież bardzo chętnie wyraża swoje „ja" poprzez muzykę, należy zatem w tym obszarze kultury szukać nowych rozwiązań i pomysłów. Zatem *Skazany na bluesa i Jesteś Bogiem* – filmy poniekąd muzyczne, po trosze biograficzne powinny znaleźć się w kręgu zainteresowania polonisty.[78]

[76] Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2, Warszawa 2003, s. 90

[77] M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Szkoła a popkultura i „brak rdzenia tożsamości"* s. 46.

[78] Sposób ich wykorzystania (w myśl zasad nowoczesnej dydaktyki) powinien zależeć od konkretnego zespołu klasowego, jego potrzeb, możliwości, dojrzałości. Dlatego zrezygnowano w artykule z prezentacji rozbudowanych/gotowych rozwiązań metodycznych i zasygnalizowano tylko możliwe, choć nie jedyne tematy/motywy/problemy do pracy na lekcji.

„W NIEUGIĘTYM PROTEŚCIE PRZECIW ZŁU KRYJE SIĘ CAŁA SÓL ŻYCIA". (A. CZECHOW)

PROTEST SONGI W TRADYCJI KULTUROWEJ I PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

Protest song – próba definicji, nieco historii…

Piosenka, zdaniem Jana Poprawy, jest jedną z najważniejszych i najbardziej charakterystycznych dyscyplin sztuki popularnej. Jest to dzieło synkretyczne, zbudowane przynajmniej z trzech elementów: muzyki, tekstu i interpretacji.[1] Jak pisze przywoływany autor, położenie akcentu na jednym ze wskazanych elementów decyduje o przynależności rodzajowej danego utworu. Stąd mamy piosenki rozrywkowe, których najistotniejszym składnikiem jest melodia, łatwa, przyjemna, zapadająca w pamięć. Są też piosenki tzw. aktorskie, o których ostatecznym kształcie decyduje wykonawca, interpretator. Wreszcie są i takie, nazywane przez Poprawę, literackimi, w których najważniejszy jest tekst. Z całą pewnością protest songi należą do tego ostatniego rodzaju ze względu na to, iż to tekst w nich jest elementem kluczowym. Są one swoistym manifestem skierowanym przeciw jakiemuś zjawisku, np. niesprawiedliwości, dyskryminacji rasowej, wojnie, globalizacji, inflacji, nierównościom społecznym itp. Według definicji słownikowej protest song to właśnie „piosenka wyrażająca protest wobec aktualnych negatywnych zjawisk społeczno-politycznych".[2] Korzenie tej, kojarzonej ze współczesną kulturą, twórczości, sięgają czasów dużo wcześniejszych. „Podobny charakter miały pieśni z czasów ludowej rewolty Wata Tylera w Anglii w 1381 r., ballady o Robin Hoodzie pochodzące z tego samego okresu, feministyczne pieśni z XVIII w., ale i ludowe śpiewki wschodnioeuropejskiej tradycji, które przypomina R.U.T.A.[3] Nierzadko historia klasyków pieśni protestu łączy stare źródła ludowe z późniejszymi, robotniczymi. Tak było z klasykiem „We Shall Overcome", którego melodia wywodzi się z XVIII-wiecznych pieśni europejskich, a w Ameryce, dokąd przywędrowała wraz z osadnikami, śpiewana była najpierw w kościołach, a politycznego znaczenia nabrała, gdy

[1] J. Poprawa, *Porozmawiajmy o słowie w piosence*, http://www.strefapiosenki.pl/index.php?option=com_content&task=view &id=135&Itemid=56 [data dostępu: 2013.12.04].

[2] http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=2509027, [data dostępu: 2013.12.04].

[3] Projekt R.U.T.A. czyli Ruch Utopii, Transcendencji, Anarchii albo Radykalna Unia Terrorystyczno-Artystowska. Projekt autorski Maćka Szajkowskiego, który zaowocował wydaniem płyty zatytułowanej „GORE - Pieśni buntu i niedoli, XVI-XX w." *Pieśni buntu*, to wyszperane w archiwach, wysłuchane i spisane na wsiach, teksty wyrażające bunt polskich chłopów przeciwko feudalnym panom, pańszczyźnie, ale także skarga na biedę, choroby, zły los. Informacje zaczerpnięte ze strony http://www.folk24.pl/wiesci/rusza-ruta/, [data dostępu: 2013.12.04] Na płycie znalazło się 17 utworów, każdy opowiada inną historię, wyrasta z innej energii. To radykalna odpowiedź na to, co dziś dzieje się w Polsce i na świecie. Informacje zaczerpnięte ze strony http://www.folk24.pl/wywiady/nadszedl-czas-buntu/, [data dostępu: 2013.12.04].

w latach 40. XX w., podczas strajku na plantacji tytoniu, pojawiającego się w tekście <<Boga>> zamieniono na »związek«."[4]

Pieśni buntu to także muzyka rockowa, która, jak pisze Richard Shusterman, „od dawna jest nośnikiem ukrytych znaczeń. Muzyka ta, wytwór niewolnictwa i ucisku, kulturowego, potrzebowała skomplikowanych poziomów znaczenia, by wyrażając protest i dumę, wytrącić słuchaczy z niewinnego, bezmyślnego spokoju. Tradycja ta przeszła z kultury czarnej, na kulturę młodzieżową."[5]

Na miano sztuki zaangażowanej zasługuje również muzyka hiphopowa, którą Shusterman nazywa *piękną sztuką rapowania*, zwracając szczególną uwagę na jego dwie odmiany tzw. *rap mądrości* oraz *rap przesłania*. Jego zdaniem raperzy uprawiają *estetykę głębokiego zaangażowania, widocznego zarówno w treści, jak i w formie.*[6] Jest to w zasadzie pierwszy rodzaj muzyki skierowany do warstwy znajdującej się na samym dole drabiny społecznej. Tematy w niej poruszane dotykają codziennych problemów, biedoty oraz podpowiadają, jak wymknąć się z rąk pułapki nędzy. Nie ma tu miejsca na górnolotne wyrażenia, gdyż one nie są w stanie opisać realiów współczesnego świata.

Kolejnym stylem muzycznym, przywodzącym na myśl niezależność oraz wolność, jest reggae. Teksty zwłaszcza tzw. roots reggae („korzennego reggae") bardzo często mówiły o trudnych warunkach życia w slumsach i szeroko pojętej niesprawiedliwości społecznej. Muzyka reggae towarzyszyła wielu buntownikom, ponieważ, jak mówił Bob Marley „niesie przesłanie, a teksty czynią tę muzykę bardzo ważną. […] Ważne jest to, aby ludzie zrozumieli teksty tych piosenek. Chociaż niektórzy w słowach nie umieją doszukać się sensu. To Jah stworzył tę muzykę i pozwolił masom ją śpiewać – a ta muzyka pochodzi właśnie od tych mas. Reggae odzwierciedla też realną sytuację społeczną: głębokie, nisko brzmiące partie basu, obrazują życie slumsów i gett, zaś akcent bębnów jest znakiem wiary w to, że odradzająca się świadomość społeczna spowoduje zniesienie podziału na obywateli pierwszej i drugiej kategorii."[7]

Paweł Sobczak odnotowuje, iż proces nobilitowania tekstu piosenki do rangi dzieła literackiego przebiegał na Zachodzie Europy oraz w Stanach Zjednoczonych już od połowy lat 60. XX wieku, a wyznacznikiem warstwy słownej zaangażowanej muzyki stała się subiektywizacja wyrażanych treści, obecność problematyki o podbudowie filozoficznej czy nawet mistycznej.[8]

---

[4] B. Chaciński, *Protest songi – dlaczego brakuje nowych?*, http://www.polityka.pl/kultura/aktualnosci kulturalne/1531031,3,protest-songi--dlaczego-brakuje-nowych.read, [data dostępu: 2013.12.04].

[5] R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna. Żywe piękno i refleksja nad sztuką*, przeł. A. Chmielewski, E. Ignaczak, L. Kołczanowicz, Ł. Nysler i A. Orzechowski, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 239.

[6] *Ibidem*, s. 278 oraz 281.

[7] *Bob Marley o sobie, Bogu i muzyce*, http://rrr.com.pl/bobmarley-wywiad.htm, [data dostępu: 2013.12.04].

[8] P. Sobczak, *Tekst piosenki jako dzieło literackie — dzieło literackie jako tekst piosenki. Zarys problematyki, przykłady realizacji*, FOLIA LITTERARIA POLONICA 2 (16) 2012. Sobczak, uważa, iż było spowodowane tym, iż

Wiele z takich tekstów żyje w świadomości społecznej nie tylko jako piosenki, są analizowane i interpretowane, funkcjonują w podręcznikach szkolnych, stanowiąc egzemplifikację problematyki związanej z między innymi takimi wartościami, jak wolność, bunt, patriotyzm, tolerancja, pokój, prawa człowieka, solidarność.

Najsłynniejsze protest songi przeszłości

Nie sposób przywołać w tak krótkim tekście wszystkich najważniejszych protest songów. Skupimy się na wybranych przykładach, grupując utwory wg adresata/przyczyny protestu.[9] Przeciwstawiano się zatem między innymi:

- **wojnie** - *Masters of War* - **Bob Dylan** (1963), *I Ain't Marching Anymore* - **Phil Ochs** (1965), *War* - **Edwin Starr** (1970); *Boom!* - **System of a Down** (2002), *World Wide Suicide* - **Pearl Jam** (2006);
- **społecznej niesprawiedliwości** - *What's Going On* - **Marvin Gaye** (1971); *Get Up, Stand Up* - **Bob Marley and the Wailers** (1973);
- **rasizmowi** - *Strange Fruit* - **Billie Holiday** (1939), *Say It Loud, I'm Black and I'm Proud* - **James Brown** (1968), *F--- tha Police* - **N.W.A**. (1988), *Fight the Power* - **Public Enemy** (1989);
- **szkole, edukacji, rodzicom** - *Another Brick in the Wall Part II* - **Pink Floyd** (1979); *We're Not Gonna Take It* - **Twisted Sister** (1984);
- **nienawiści** - *Dziwny jest ten świat* - **Czesław Niemen** (1967);
- **religii, nacjonalizmowi, kapitalizmowi –** *Imagine* – **John Lennon** (1971);
- **recesji** - *Allentown* - **Billy Joel** (1982);
- **liberalizmowi** - *California Uber Alles* - **Dead Kennedys** (1980);
- **homofobii** - *We Shall Be Free* - **Garth Brooks** (1992);
- **moralnej większości** - *Minority* - **Green Day** (2000).

Dwa spośród wymienionych utworów są przywołane w podręczniku do języka polskiego dla gimnazjum (*Po polsku. Literatura, język, komunikacja*. Kl. II, Wydawnictwo Szkolne PWN). W rozdziale pod tytułem „Zmieniajmy świat" znalazł się tekst utworu **Czesława Niemena** *Dziwny jest ten świat*, uznawanego za pierwszy polski protest song. W tej części także przywołano zespół **Pink**

teksty utworów muzycznych zbliżały się do literatury, wykorzystując właściwe jej środki artystycznego wyrazu, autorzy kładli nacisk na funkcję poetycką, zmuszając niejako odbiorców do refleksji intelektualnej.

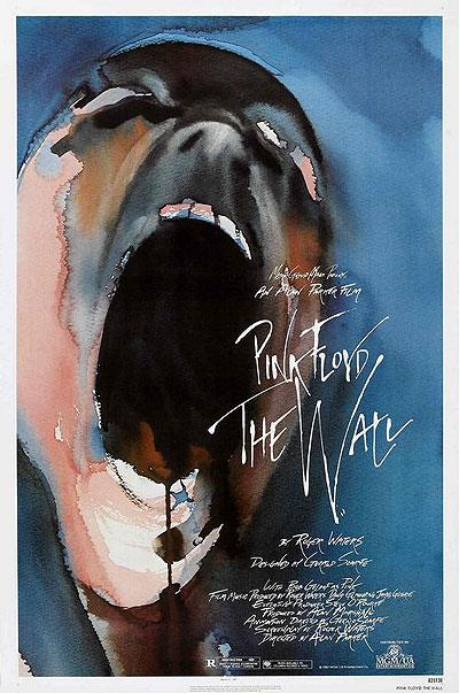
[9] Zestawienie najważniejszych protest songów znajdziemy m.in. w magazynie Spinner, który w roku 2007 opublikował ranking 20 najważniejszych protest songów, patrz: http://pl.wikipedia.org/wiki/Protest_song, [data dostępu: 2013.12.04]; także Chaciński wskazuje 10 klasycznych protest songów, patrz: B. Chaciński, *Protest songi – dlaczego brakuje nowych?,* op.cit.

Floyd i ich piosenkę *Another Brick in the Wall Part II* oraz plakat z filmu *The Wall* w reż. Alana Parkera. Konfiguracja tych tekstów pozwala na podjęcie z uczniami dyskusji na temat otaczającego świata i zjawisk, jakie niepokoją artystów, przeciwko którym podnoszą sprzeciw. Zgodnie z sugestią autorów podręcznika uczniowie najpierw odpowiadają samodzielnie na pytanie, co według nich jest dziwne. W efekcie klasowej rozmowy powstaje mapa mentalna, której wyniki zderzane są z tekstem Niemena. Uczniowie konfrontują własne opinie ze stanowiskiem artysty. Rezultatem pracy jest wniosek dotyczący kondycji współczesnego świata, którym mimo upływu lat nadal rządzi nienawiść, pogarda, zło. Jak aktualne są słowa utworu, może świadczyć jego wykonanie i swoista reinterpretacja na Festiwalu Polskiej Piosenki w Opolu w 2013 roku, za które Natalia Niemen zebrała owacje na stojąco. I choć sam Niemen twierdził, że jego piosenka nie jest protest songiem, to za taki należy uznać wołanie o zmianę naszego stosunku do innych. Tak też odczytują go sami uczniowie.

Z kolei utwór Pink Floydów i zamieszczony w podręczniku plakat do filmu skupiają uwagę uczniów wokół buntu przeciwko szkole jako instytucji ograniczającej wolność, traktującej przedmiotowo uczniów. Analizując tekst piosenki, warto zwrócić uwagę na słowa: *W sumie jesteś tylko kolejną cegłą w murze.* To nawiązanie do całego albumu (*The Wall*), cegła bowiem to symbol kolejnego bolesnego doświadczenia w życiu bohatera/młodego człowieka. Kolejne doświadczenia, kolejne cegły i powstaje wokół niego mur, więzienie, z którego nie ma wyjścia. Bohater nie chce edukacji, bo nie potrzebuje *kontroli myśli*, nie chce *żadnego mrocznego sarkazmu w klasie,* pragnie tylko, aby *nauczyciele, zostawili dzieci w spokoju.* Rozmowę o tekście można wzbogacić fragmentami filmu, bądź wybranymi fotosami.[10]

Aurę zniewolenia, ale i buntu potęguje wspomniany plakat[11], przyczyniając się jednocześnie do pogłębienia interpretacji tekstu piosenki.

[10] zaczerpnięto z http://1.fwcdn.pl/po/86/73/8673/7459224.6.jpg?l=1337830155000, [data dostępu: 2013.12.04]
[11] Zaczerpnięto z http://1.fwcdn.pl/po/86/73/8673/7459224.6.jpg?l=1337830155000, [data dostępu: 2013.12.04].



Można i warto zaproponować uczniom obejrzenie całego filmu. O sile jego oddziaływania świadczą liczne wpisy na forach internetowych. Oto jeden z nich:

Ten film w ogóle się nie zestarzał. Ma tak uniwersalny przekaz, że dziś, w dobie przyzwolenia na totalitarne sprawowanie władzy w wielu zakątkach świata, w świecie w którym zło i wojna są wręcz rozrywką dla mas jest przestrogą i wołaniem o lepszy świat. Roger Walters w swoich tekstach pokazał całą hipokryzję i głupotę naszego świata. Ja widząc ten obraz po raz pierwszy w wieku 15 lat, długo nie potrafiłem o tym zapomnieć i naprawdę stałem się lepszy. Nie można tego filmu oceniać, bo nie można oceniać ponadczasowych przesłań i wartości. Ale z pewnością należy ten film obejrzeć.[12]

Czy naprawdę nie ma dziś protest songów?

Chaciński stwierdził, iż „od lat nie było lepszych czasów dla protest songów, te stare wracają więc do łask – ale dlaczego nie ma nowych pieśni buntu i sprzeciwu?”[13] Analizując polską twórczość muzyczną ostatnich dwóch, trzech dekad wypada się jednak nie zgodzić z taką tezą. Na potwierdzenie obecności tego typu utworów przywołajmy na początek teksty naszych twórców hip hopowych.[14]

[12] http://stopklatka.pl/-/17404506,mur-pink-floyd, [data dostępu: 2013.12.04].
[13] B. Chaciński, *Protest songi – dlaczego brakuje nowych?*, op.cit.
[14] Analizę tekstów polskich piosenek hip hopowych przeprowadziła w pracy magisterskiej przygotowanej pod moim kierunkiem Iwona Ruszkowska.

Utworem, który wpisuje się w dyskusję o Polsce i Polakach, jest piosenka *Kochana Polsko* **O.S.T.R-a.** Autor wyznaje, z jednej strony, miłość, zaś z drugiej rozczarowanie wobec narodu. **Ostry** (**Adam Andrzej Ostrowski)** jest wdzięczny za przekazaną wiedzę, pokłady wiary oraz możliwość wychowywania się w Polsce, ale mimo to jest zawiedziony krajem, w którym przyszło mu teraz żyć: *Kochana Polsko…Dzięki za wszystko […] dzięki za mądrość, choć idę pod prąd […]wiarę jak w Lotto […] Czekam na dzień, w którym bez stresu spojrzę w bloku okno Niepokój z troską szczęście zastąpi, choć śmiem w to wątpić*. Oznakami rozczarowania są leksemy o negatywnym zabarwieniu, a mianowicie: *syf, Judasz, frajerzy, bagno, samowolka* itp. Jednak świat, mówi raper, nie jest do końca zepsuty, bowiem istnieją idee, które walczą o lepszą rzeczywistość, a mianowicie prawdziwy patriotyzm.

Zespół **Fenomen** z kolei w utworze *Ludzie przeciwko ludziom* przedstawił swoją wizję zepsutego świata, w którym dominuje żądza zysku. Ludzie opętani przez zazdrość, głupotę, brak współczucia, zrozumienia stają się katami własnego losu, można by nawet rzec ulegają autodestrukcji. W takim świecie, śpiewają artyści, nie ma miejsca na tolerancję wobec ludzi o odmiennym kolorze skóry: *Już tego mam dość świata, który przez kolor skóry mury między ludźmi stawia,* nie ma współczucia, litości dla tych, którzy są słabi, inni, dobrzy: *Zamiast pomóc w potrzebie jeden drugiego chce pogrążyć.* Utwór ma wzywać słuchacza do refleksji nad sobą i swoim postępowaniem *I zacznijmy się nad sobą zastanawiać, więc zacznijmy się nad sobą zastanawiać.*

Podobną tematykę porusza utwór *Nigdy więcej* zespołu **Grammatik**. Autor tekstu, **Eldo (Leszek Kaźmierczak)** zwraca uwagę, iż *okrucieństwo świata, to już jest temat rzeka,* sprzeciwia się wojnom oraz sytuacjom, w których drugiemu człowiekowi dzieje się krzywda. W następujący sposób opisuje współczesną mentalność Polaków: *żyjemy w czasach, gdzie człowiek za nic ma człowieka, dobrze wiem, wszystkiego nagle nie da się naprawić, piąte przykazanie ktoś wciąż będzie miał za nic.* Wzywa zatem Polaków do przestrzegania równości, braterstwa: *nigdy więcej, ksenofobii i uprzedzeń, nigdy więcej wojny, rasizmu, nigdy więcej łez matek, grobów bez imion, miejsc gdzie się biją, nigdy więcej, naszą siłą jest miłość.*

W utworze *Lepszy świat* **Mieszko Sibilski z Grupy Operacyjnej** wskazuje postawy/zachowania, które mogą odmienić świat: *Powiedz bogatym, żeby mieli współczucie. Powiedz biednym, że pomożesz im uciec do lepszego świata[…]Powiedz cywilom, że to koniec wojny, że nie chcemy ich ropy, że dzień będzie spokojny.* Raper pyta: *Dlaczego jesteśmy tak pełni nienawiści? Przecież na świecie jest miejsce dla wszystkich.* Dostrzega w Polakach iskierkę bycia tolerancyjnym, ale zaraz podkreśla, że tylko wtedy, gdy wszystko jest w porządku: *Łatwo o*

tolerancję kiedy wszystko się układa. Trudniej o tolerancję gdy nieszczęście na nas spada[…]Mamy karty kredytowe a nie mamy współczucia.

Zanik tradycyjnych wartości jest tematem przewodnim utworu *Świat zepsuty* autorstwa rapera, kryjącego się pod pseudonimem artystycznym **Numer Raz (Michał Antoni Witak).** W utworze zostaje odwrócony system wartości. Taki sposób kreacji ma zwrócić uwagę odbiorcy na zło, przeciwko któremu występuje raper, zadając sobie i nam wszystkim pytania: *Gdzieżeś cnoto? gdzieś prawdo? gdzieście się podziały? Tuście niegdyś najmilsze przytulenie miały. Czciły was dobre nasze ojcy i pradziady a synowie, co w bite stąpać mieli ślady szydząc z świętej podściwych swych przodków prostoty. Za blask czczego pozoru zamienili cnoty Słów aż nadto, a same matactwa i łgarstwa.* Z tekstu wyłania się smutna wizja zepsutego świata owładniętego kłamstwem, nierządem, nienawiścią, rozpustą.

Przeciwko ograniczeniom związanym z dominacją pieniądza protestuje w utworze *Złudzenie* grupa **TPWC**. Zdaniem muzyków mówienie ludziom, iż są wolni, to karmienie ich kłamstwami. Całkowite prawo do wolności mają tylko bogaci, którzy nie muszą się martwić o przetrwanie. Społeczeństwo jest regularnie oszukiwane przez państwowych urzędników dbających wyłącznie o własne dobro: *Ludziom się wmawia, że mają pełne prawa, że mogą być spokojni i że są naprawdę wolni, że to jest wolny kraj i że to jest wolny naród […] Jak już wjedzie władza, bo coś im przeszkadza. Zobacz w jaki sposób porządek się zaprowadza tak ta wolność obraca się przeciwko tobie. Wolność, którą ustanawia ten co jest przy żłobie*. Raperzy nie godzą się na taki stan rzeczy. Twierdzą, że w wyzwolonym kraju powinien mieszkać wolny obywatel bez względu na wiarę, pochodzenie, orientacje itp.: *Wolność wszystkim nam się należy, każdy chce być wolny bez względu na to w co wierzy.*

Utwór *600 dni* **O.S.T.R.-a** i **Hadesa (Łukasz Bułat-Mironowicz)** to, zdaniem Portalu Kulturalnego *Rzut okiem* „pierwszy od lat polski protest song z prawdziwego zdarzenia i chyba pierwszy rodzimy utwór tego rodzaju w pełni wykorzystujący możliwości epoki Web 2.0. Opublikowany na kanale YT Asfalt Records klip prezentuje drastyczne sceny walk w Syrii oraz ich przerażające następstwa; obraz opatrzony jest muzycznym komentarzem raperów Ostrego i Hadesa."[15] Muzycy krytykują brak działań państw europejskich, które zmierzałyby do powstrzymania rozlewu krwi w Syrii: *Irak miał ropę, Afganistan opium, Pieniądze, tam gdzie przebiega linia frontu, Bruksela jak rekin czeka, aż się wykrwawi każdy z nas, Demokracja z*

[15] „600 dni" nie jest w pełni niezależnym utworem, gdyż jest polską wersją „600 Dagen" holenderskiego rapera Gikkelsa", http://www.mgzn.pl/rzutyokiem/120, [data dostępu: 2013.12.04]

metodami jak Stasi, Wolność - kolorowy sen szarych murów, […]Europa, obsrana dopuściła już do władzy Holocaust.

Walkę z panującym systemem i narzuconymi schematami życia podjęli także twórcy z kręgu muzyki reggae. Z prostym i klarownym przesłaniem, mamy do czynienia na przykład w utworze zespołu **Izrael** pt. *Nikt*, który jest przesycony dużą dozą niezgody wobec zastanej rzeczywistości: *Każdy ma prawo decydować o swym losie*. *Każdy ma prawo żyć tak jak chce*. *Każdy ma tutaj coś do zrobienia*. *Każdy wolny urodził się.* Proste słowa muzyków trafiały do serc wielu młodych ludzi, pojawiających się głównie na słynnym festiwalu w Jarocinie. Piosenka ta stała się manifestem nawołującym do zaangażowania się w pokojową walkę z niechcianym systemem: *Jeśli nie chcesz być ofiarą systemu*. *Musisz zacząć decydować samemu. Nie idź tą drogą, szeroką drogą*. *Nie idź tą drogą, którą idą wszyscy*. *Nie idź tą drogą, szeroką drogą*. *Popatrz jak oni na tym wyszli.*

Innym przykładem jest utwór *Tak to tak* zespołu **Indios Bravos**. Tekst ten powstał w roku 2004, czyli w już czasie pełnej demokracji, której nie mogli doświadczyć artyści zniewoleni przez system komunistyczny. Autor piosenki nie zgadza się na to, co proponuje polityka. Uważa, iż słowa i obietnice wyborcze wprowadzają w życiu człowieka zamęt i cierpienie. Po przedwyborczych propozycjach, śpiewa, nie pozostaje żaden ślad, a politycy manipulując słowami, nadają im nowego znaczenia: *Nie ważne dla mnie są statystyki*, *Wybory do parlamentu oraz ich wyniki*, *Nie, nie ważna dla mnie jest posła przemowa*, *Od wieków te same, tak dobrze znane słowa*, *Nic nie przekona mnie do polityki, Nie ważne dla mnie są deklaracje*, *I spory o to kto i kiedy miał rację, Nie, nie ważne dla mnie są obietnice.*

Komentarzem do działań wojennych prowadzonych na świecie, komentarzem będącym jednocześnie ostrym sprzeciwem wobec konfliktów zbrojnych jest piosenka *Toczycie wojny*, **Mesajaha (Manuel Rengifo Diaz),** reprezentująca także nurt reggae**.** Muzyk zwraca się do decydentów: *Toczycie wojny, między wami konflikt zbrojny. Przez was cierpią miliony. Czy to co macie wam nie wystarcza?!* Woła do wszystkich: *Więc zakończmy wojny, spory. Więcej miłości i pokory. Lepszym człowiekiem bądź, staraj się w zgodzie z drugim żyć.* Składa jasną deklarację sprzeciwu, wskazując na wartości, którymi się kieruje: *Nie będę Waszym żołnierzem. Człowiek ma dawać życie, a nie odbierać. Ja w to wierzę. Nie trzymam z tymi, co mają z diabłem przymierzenie nie. Błogosławiony ten, co daje, a nie tylko bierze. Pokój jest lekiem na problemów gąszcz.*

Protest jest także wpisany w polską muzykę rockową.[16] Pod koniec PRL-u zespoły w swojej twórczości podnosiły bunt wobec władzy, przyczyniając się także do obalenia panującego systemu

[16] Analizę zjawiska buntu na przykładzie polskich piosenek rockowych przeprowadził w pracy magisterskiej przygotowanej pod moim kierunkiem Radosław Jarecki.

politycznego. Śpiewane wówczas teksty dawały siłę odbiorcom na zmaganie się z szarą codziennością i zachęcały do sięgania po to, co zakazane. Między innymi dzięki kontestacji polskich zespołów rockowych wzmocniła się także w ludzkiej świadomości siła potrzebna do obalenia reżimu. Obecnie artyści tzw. sceny rockowej również wznoszą bunt przeciwko temu, co proponuje rząd i politycy, jednak posiada on nieco inny wymiar z uwagi na fakt istotnych przemian społeczno-politycznych.

Jako pierwszą przywołajmy piosenkę *Mój jest ten kawałek podłogi* zespołu **Mr. Zoob**, który buntuje się wobec reżimu stosującego inwigilację obywateli: *Znowu ktoś mnie podgląda, Lekko skrobie do drzwi, Strasznym okiem cyklopa, Radzi, gromi i drwi.* Nie zgody na takie poczynania: *Mój jest ten kawałek podłogi, nie mówcie mi więc, co mam robić.* Nazwa zespołu jest zakamuflowaną wersją „Mr. z UB" odnoszącą się do działającego w PRL-u - Urzędu Bezpieczeństwa. Połączenie zakamuflowanej nazwy zespołu z tekstem traktującym o niesprawiedliwości oraz wewnętrznym ucisku ze strony systemu jest przykładem sprzeciwu wobec zastanej rzeczywistości.

Motyw buntu przeciwko militarnym działaniom na świecie wielokrotnie inspirował artystów przy pisaniu piosenek rockowych. Dopóki istnieje ludzkość, będą wojny, zaś jednym z zadań artystów jest niezgadzanie się na taki stan rzeczy, tak też jest w przypadku piosenki zespołu **Emigranci** pt. *Na falochronie*. Podmiot liryczny jest typowym romantykiem, który uważa za jedyną słuszną walkę, bitwę o miłość, którą stara się ograniczyć narzucona przez rząd służba wojskowa, czego wyrazem są słowa: *Powiedz mi, kto dał im prawo walk, Gdy moje serce chce bić, Żyć dla ciebie cały czas, Powiedz mi dlaczego mam się bać, Na baczność stawiać sny, Zapiąć się w brązowy pas.*

Zespołem rockowym nawiązującym w swojej twórczości do tematyki wojny jest grupa **Dezerter**. W utworach *Pierwszy raz* oraz *Jugosławia* muzycy opisują okrucieństwa związane z działaniami militarnymi. Tekst *Pierwszy raz* jest relacją z wojny, przedstawieniem przeżyć osoby działającej wbrew swoim ideom i wyznawanym wartościom, stającej się „maszyną do zabijania": *Za pierwszym razem, To nie było takie proste, W głowie czułem ból, A w sercu niepokój, Za pierwszym razem, Ucierpiały oczy, Chociaż uszy i nos, Też musiały wiele znieść.*

Kolejnym tekstem przeciwko brutalności człowieka jest utwór *Jugosławia.* Nadawca opisuje ten kraj jako miejsce, w którym: *Chłopi się pieką z ziemniakami, Zgwałcone kobiety leżą na dworze, Weseli chłopcy ścigają się czołgami, W pocie czoła i z dużym wysiłkiem, Żołnierze następnych do nieba wysyłają.* Z pewnością zamierzeniem autora było wstrząśnięcie adresatem, zszokowanie odbiorców po to, by zwrócił uwagę na okrucieństwa dziejące się poza granicami własnego kraju.

Skandowany tekst, będący refrenem utworu: *Oglądajcie straszny, nowy, O Jugosławii film kolorowy, Ludzie, patrzcie jak wesoło, Martwe dzieci leżą wokoło* zwraca uwagę odbiorcy na problemy zachodzące w miejscu „opętanym" przez wojnę.[17]

Zespoły rockowe często protestują również przeciwko stawianiu pieniądza i potrzeb materialnych na najwyższym poziomie „drabiny wartości". Ciekawym spojrzeniem na tę problematykę jest piosenka napisana przez **Dariusza Malejonka** pt. *Pieniądz*, którą nagrał z grupą **Houk.** Według autora tekstu pieniądz to przyczyna walk zbrojnych, korupcji i braku wartości wśród ludzi, którzy zdradzają swoich najbliższych, rodziny, przyjaciół w imię materialnych wartości: *władza to pieniądz a pieniądz to władza, morderstwa krew korupcja i zdrada, ja mówię pieniądz to źródło problemu.* Słowa: *tu nie ma mowy o wyrzutach sumienia, tutaj się mówi że pieniądz wszystkich zmienia, władza to pieniądz a pieniądz to władza, morderstwa krew korupcja i zdrada* są wskazaniem wartości, jakie, w opinii muzyka, cechują współczesnego człowieka, zgadzającego się na funkcjonowanie „strasznego" mechanizmu, który go zniewala, nie mającego już nawet „wyrzutów sumienia", gdyż przesłania je chęć ciągłego zysku i korzyści płynące z posiadania pieniędzy.

Warto przywołać także utwór *Giełda serc* zespołu **Prana.** Autor słów, piętnastoletni wokalista, opisuje świat ludzi „sprzedanych" pieniądzowi. Są oni zatraceni w wartościach materialnych, które wydają się być dla nich sensem życia. Nadawca skupia się na braku miłości we współczesnym świecie, ten stan rzeczy go przeraża, jednak wierzy, że ludzie w końcu się „obudzą" i również dostrzegą istotę największych wartości, jakimi są miłość, przyjaźń i szacunek: *Jednak gdy ten brak miłości, Już na stałe w nas zagości, I zamieszka w każdym z nas, Kto naprawi ten świat?*[18]

Omawiając buntownicze teksty polskiego rocka, nie sposób pominąć znakomitego utworu **Kazika Staszewskiego** i zespołu **Kult** *Po co wolność.* Piosenkę rozpoczynają znamienne słowa *przemówienie z dnia siódmego roku bieżącego*. Zwrot *roku bieżącego* jest specyficzny dla PRL-owskiej nowomowy, przemówienie mogło być wygłoszone właściwie każdego dnia. Każda ze zwrotek rozpoczyna się przewrotnym, retorycznym pytaniem – *po co wam wolność?* Kolejne wersy przynoszą sarkastyczną odpowiedź, kreśląc portret zmanipulowanego, miałkiego, bez wyższych idei i wartości, skupionego na rzeczach materialnych społeczeństwa: *Wolność. Po co wam wolność? Macie przecież telewizję. Macie przecież Interwizję, Eurowizję Wolność. Macie przecież tyle*

[17] W podobnym tonie jest utrzymany wiersz J. Brodskiego *Piosenka o Bośni*. Niezwykle interesujące mogłoby być zestawienie tych dwóch utworów na lekcji. Słowa: *W chwili, gdy strzepujesz pyłek, jesz posiłek, sadzasz tyłek na kanapie, łykasz wino - ludzie giną. W miastach o dziwacznych nazwach grad ołowiu, grzmot żelaza: nieświadomi, co ich winą, ludzie giną* niesamowicie dopełniają sens rockowego tekstu.

[18] Ta wiara w zmianę przywodzi na myśl słowa Niemena – *ludzi dobrej woli jest więcej… świat nie zginie dzięki nim…*

pieniędzy. I bezpłatny przydział spirytusu Z każdej wystawy dobrobyt tryska Macie przecież chleb i igrzyska. Taki świat to *fatalny świat,* stąd protest.

Utwór pt. *Automaty* zespołu **Klan** zwraca uwagę na poczynania ludzi, którzy poddają się maszynom: *Automaty liczą liczą liczą cały czas, Automaty liczą na człowieka, Automaty liczą programują, odgarniają śmiech liczną liczbą liczą obliczenia.* Tekst, choć powstał w erze przed internetowej, stanowi jej zapowiedź. Rozwój informatyzacji przyczynił się do pojawienia portali społecznościowych skupiających uwagę ludzi na ekranach komputerowych monitorów. To tam ludzie zaczęli wylewać swoje emocje i życiowe problemy, bardzo często odstępując od osobistych kontaktów z bliźnimi. Wieńcząca utwór strofa: *Wielkie automaty liczą nas segregują nas małych ludzi co je obsługują wykonują rzędy długich liczb niewiadomych liczb oznaczają nas symbolem x* wskazuje sytuację, w której to maszyna jest „wielka", natomiast człowiek - „mały". Oznaczenie ludzi symbolem X może być proroczą wizją generacji X cechującej się zagubieniem, nieposiadającej żadnych wzorców do naśladowania, poszukującej sensu własnej egzystencji w bezbarwności świata. A na taki świat muzycy się nie godzą.

Zamiast podsumowania

W nieugiętym proteście przeciw złu kryje się cała sól życia, pisał Czechow. Z całą pewnością myśl ta oddaje istotę zjawiska nazywanego protest songiem. Były i są to utwory zaangażowane w walkę ze złem tego świata, walkę, która nadaje sens ludzkiej egzystencji. Współczesne pieśni protestu wyrastają przede wszystkim z trzech kręgów muzycznych – rocka, rapu i reggae. Teksty piosenek mogą być jedną z przyczyn postaw buntowniczych wśród młodzieży. Ale jest to bunt konstruktywny. Dzięki wskazówkom obecnym w piosenkach rockowych młodym ludziom nieco łatwiej jest demaskować zło i kłamstwo, budować sensowny świat oparty na miłości, przyjaźni i tolerancji. Teksty piosenek hip hopowych oraz reggae, jak żadne inne, mówią otwarcie o bolączkach współczesnej rzeczywistości. Ich wartość edukacyjna jest nie do przecenienia. Są w głównej mierze skierowane do młodych ludzi i mogłyby z powodzeniem stać się doskonałym materiałem do pracy analityczno-interpretacyjnej, a także wychowawczej. Wystarczy tylko po nie sięgnąć.[19]

[19] Artykuł w zamierzeniu miał być szkicem o protest songach, stąd nie proponuję konkretnych rozwiązań metodycznych. Edukacja polonistyczna stwarza wiele możliwości włączenia tego typu tekstów kultury do pracy z młodzieżą. Warto odwoływać się nie tylko do samej warstwy słownej, ale sięgnąć również do przekazu muzycznego. Z pewnością wymaga to odpowiedniego przygotowania ze strony polonisty, ale jeśli sam nie czuje się znawcą materii muzycznej, może zaprosić do współpracy nauczyciela muzyki, a przede wszystkim samych uczniów, wśród których są prawdziwi pasjonaci różnych gatunków muzycznych i z całą pewnością chętnie podzielą się swoją wiedzą z innymi.

PRZYDATNA BIBLIOGRAFIA METODYCZNA

1. Arends R.I., 1994: *Uczymy się nauczać*, Warszawa.
2. Budrewicz Z., Jędrychowska M., (red.), 1999: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, Kraków.
3. Chojnacki L., *Pokolenie e-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, [w:] http://www.e-mentor.edu.pl.
4. Chrząstowska B., 1995 i 1998: *Kompetencje szkolnego polonisty*, cz. I i II, Warszawa.
5. Dunaj E., 2008: *Obraz patrzy na widza. Współczesna liryka i plastyka w przekładzie intersemiotycznym*, [w:] *Teksty kultury w szkole*, (red.) B. Myrdzik, L. Tymiakin, Lublin, s. 131-140.
6. Dunaj E., (współautor), 2009: *Język polski. Przewodnik dla nauczyciela liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony, 5. Literatura współczesna*, Gdynia.
7. Dunaj E., (współautor), 2009: *Język polski. Wybrane scenariusze lekcji. Dla nauczyciela. Zakres podstawowy i rozszerzony Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum, 5. Literatura współczesna*, Gdynia.
8. Dunaj E., 2009: *Dlaczego jestem obcy?*, [w:] *Oswajanie inności w edukacji polonistycznej*, (red.) B. Myrdzik, E. Dunaj, Lublin, s. 177-182.
9. Dunaj E., 2010: *Zawołałam formę, by nie krzyczeć bezkształtnie. Poszukiwanie (nowego) języka we współczesnej poezji polskiej*, [w:] *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*, (red.) M. Karwatowska, A. Siwiec, Chełm.
10. Dziedzic A., Pichalska J., Świderska B., 1995: *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa.
11. Jakubowski W., 2006: *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków.
12. Jarosz B., 2010: *Etykieta językowa w szkole dawniej i dziś*, [w:] *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*, (red.) M. Karwatowska, A. Siwiec, Chełm.
13. Jarosz B., 2017: *O poprawności przewodników metodycznych do nauczania języka polskiego (normatywnie)*, „Prace Językoznawcze", nr XIX/1, s. 31–49.
14. Jarosz B., 2017: *E-learning w polskiej szkole. Realia – mity – postulaty*, [w:] *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, red. M. Karwatowska, L. Tymiakin, Lublin, s. 185–200.
15. Jarosz B., 2018: *O jakości przewodników do nauczania języka polskiego (metodycznie i krytycznie)*, „Edukacja", z. 3, s. 99–113.
16. Jędrychowska M., 1994: *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne*, Warszawa-Kraków.
17. Jędrychowska M., 1996: *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problemy kształcenia dydaktycznego polonistów*, Kraków.
18. Karwatowska M., 1998: *Kiedy językoznawcy używają terminu antropocentryzm? (Przegląd literatury)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, (red.) Z. Uryga, Kraków, s. 141-148.
19. Karwatowska M., 1999: *O pewnych wyznacznikach strukturalnych i pojęciowych współczesnej gwary uczniowskiej*, [w:] *Miasto – teren koegzystencji pokoleń*, (red.) Z. Staszewska, Łódź, s. 48-63.

20. Karwatowska M., 2001: *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*, Lublin.
21. Karwatowska M., 2004: *Językowe zachowania grzecznościowe a płeć (na podstawie wypowiedzi młodzieży szkół średnich)*, [w:] *Poznańskie Spotkania Językoznawcze,* t. XIII, (red.) Z. Krążyńska, Z. Zagórski, Poznań, s. 189-201.
22. Karwatowska M., 2010:*Uczeń w świecie wartości*, Lublin.
23. Karwatowska M., Latoch-Zielińska M., Morawska I., (red.), 2010: *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, Lublin.
24. Karwatowska M., Jarosz B. (red.), 2015: *(Nowe) media. Implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, Lublin.
25. Karwatowska M., Tymiakin L., 2014: *Światy uczniowskie, Język – Media – Komunikacja*, Lublin.
26. Karwatowska M., Tymiakin L. (red.), 2017: *Edukacja polonistyczna. Metamorfozy kontekstów i metod*, Lublin.
27. Kawka M., 1999: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków.
28. Kłakówna Z. A., 2003: *Przymus i wolność*, Kraków.
29. Konarzewski K., 1999: *O strukturze wiedzy szkolnej*, „Polonistyka", nr 7, s. 389-393.
30. Kosętka H., Uryga Z., 2001: *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, Kraków.
31. Kwiatkowska-Ratajczak M., Wysłouch S., 1998: *Konteksty polonistycznej edukacji*, Poznań.
32. Książek-Szczepanikowa A., 2005: *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekaźników*, Siedlce.
33. Latoch-Zielińska M., 2000: *O dyskusji nieco inaczej*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, (red.) B. Myrdzik, Lublin, s. 105-128.
34. Latoch-Zielińska M., 2000-2001: *Ocenianie po nowemu – jak tworzyć przedmiotowy system oceniania*, „Nowa Edukacja Zawodowa", z. 1, s. 45-65.
35. Latoch-Zielińska M., 2000-2001: *Ewaluacja jako zaproszenie do rozwoju*, „Język Polski w Szkole dla Klas 4-6", z. 4.
36. Latoch-Zielińska M., 2007: *Polonista wobec wykorzystania wyników egzaminów próbnych (Na przykładzie egzaminu gimnazjalnego)*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, (red.) E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa, s. 307-317.
37. Latoch-Zielińska M., (red.), 2010: *Animacja działań kulturalnych – wyzwanie współczesności*, Warszawa
38. Latoch-Zielińska M., Morawska I., Potent-Ambroziewicz M. (red.), 2015: *Edukacja a nowe media*, Lublin.
39. Marzec A., Rzęsikowski S., 1998: *Edukacja teatralna, filmowa i radiowa na lekcjach języka polskiego*, Kielce.
40. Morawska I., 2004: *Wiedza o kulturze. Przewodnik dla nauczycieli*, Wołomin.
41. Morawska I., 2005: *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944-1989)*, Lublin.
42. Morawska I., 2007: *Nauczyciele języka polskiego o języku polskim jako przedmiocie nauczania*, [w:] *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, (red.) E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa.

43. Morawska I., 2009: *Rola podręcznika w kształtowaniu postawy ucznia wobec tradycji na lekcjach języka polskiego*, [w:] *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*, (red.) J. Rodzoś, P. Wojtanowicz, Lublin, s. 119-126.
44. Morawska I., 2009: *Strategie kształcenia medialnego we współczesnej szkole*, [w:] *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych – język, semiotyka, edukacja*, (red.) G. Ptaszek, M. Filiciak, Warszawa, s. 169-189.
45. Morawska I., Latoch-Zielińska M., Ausz M., Jarosz B. (red.), 2014: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, cz. 1: *Język polski, historia, wiedza o kulturze*, red. Lublin.
46. Myrdzik B., 1999: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin.
47. Myrdzik B., (red.),2002: *Nowe wyzwania dla polonisty. Metodyka. Pomiar. Ewaluacja*, Lublin.
48. Myrdzik B., (red.),2003: *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, Lublin**.**
49. Myrdzik B., 2006: *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice o edukacji polonistycznej*, Lublin.
50. Myrdzik B., Karwatowska M., (red.), 2005: *Relacje między kulturą wysoką a popularną w literaturze, języku i edukacji*, Lublin.
51. Myrdzik B., Latoch-Zielińska M., (red.), 2006: *Kultura popularna w szkole: pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog?*, Lublin.
52. Nagajowa M., 1997: *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce.
53. Niemierko B., 1999: *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa.
54. Niemierko B., 2002: *Ocenianie bez tajemnic*, Warszawa.
55. Olbrycht K., 1992: *Edukacja aksjologiczna*, Katowice.
56. Ornstein A., Hunkins F., 1999: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Warszawa.
57. Ożdżyński J., Rittel T., (red.), 2002: *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków.
58. Patrzałek T., (red.), 1998: *W kręgu etyki, poetyki i dydaktyki słowa*, Warszawa.
59. Pawłowska R., 1993: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk.
60. Pétursdóttir G., *Intercultural education – better education for everyone?*, http://www.ici.is/en/articles/intercultural-education-better-education-for-everyone/.
61. Plisiecki J., 1995: *Metodyka pracy z filmem*, Warszawa.
62. Plisiecki J., (red.), 1997: *Sztuka. Nauczyciel. Uczeń*, Lublin.
63. Porayski-Pomsta J., Zgółkowa H., 2003: *Edukacyjna wartość perswazji*, [w:] *Język perswazji publicznej*, (red.) K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka, Poznań, s. 163-170.
64. Półturzycki J., 1995: *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa.
65. Searle J. R., 1987: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*, (przekł.) B. Chwedeńczuk, Warszawa.
66. Stewart J., (red.), 2000: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, (przekł.) J. Doktór, A. Kochańska, P. Kostyło, J. Kowalczewska, J. Rączaszek, J. Suchecki, Warszawa.
67. Stróżyński K., 1999: *Kontrowersyjne „kompetencje”*, „Polonistyka”, nr 6, s. 369-370.
68. Stróżyński K., 2000: *Wymagania a stopnie szkolne*, „Edukacja i Dialog”, nr 3 (116), s. 35-38.
69. Stróżyński K., 2000: *Ocenianie. Poradnik dla polonistów w gimnazjach*, Kielce.
70. Stróżyński K., Stawiarska E., Zmysłowska M.,2000: *Jak oceniać i uczyć samooceny*, Jelenia Góra.
71. Tanaś M., 2005: *Technologia informacyjna w procesie dydaktycznym*, Mikom.

72. Taraszkiewicz M., 1998: *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa.
73. Tomaszewski F., 1990: *Magia lektury*, Warszawa.
74. Tymiakin L., 2006: *Kultura popularna – perspektywagimnazjalisty*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, (red.) B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin, s. 107-119.
75. Tymiakin L., 2007: *Nakłanianie subdyrektywne. Propozycja, prośba i rada w realizacjach młodzieży gimnazjalnej. Zagadnienia wybrane*, Lublin.
76. Tymiakin L., 2007: *„Nieszkolne" formy wypowiadania się w edukacji komunikacyjnojęzykowej*, „Polonistyka", nr 7, Warszawa, s. 6-12.
77. Tymiakin L., 2007: *'Interpretacja'* czy *'recepcja'? O dwu sposobach odczytywania tekstu poetyckiego (na przykładzie „Spartakusa" C. K. Norwida)*, [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodyka*, (red.) B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin, s. 299-310.
78. Tymiakin L., 2008: *Wywiad na lekcjach polskiego*, [w:] *Teksty kultury w szkole*, (red.) B. Myrdzik, L. Tymiakin, Lublin, s. 327-343.
79. Tymiakin L., 2012: *Aktywizowanie odbiorcy a gatunki mowy. Wiedza i umiejętności uczniów*, Lublin.
80. Uryga Z., 1997: *Godziny polskiego*, Warszawa – Kraków.
81. Uryga Z., Budrewicz Z., (red.), 2001: *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej,* Kraków.
82. Uryga Z., Jedliński R., Sienko M., (red.), 2007: *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, Kraków.
83. Uryga Z., Sienko M., (red.), 2005: *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, Kraków.
84. Wantuch W., 2005: *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków.
85. Wierzbicka A., 1973: *„Akty mowy"*, [w:] *Semiotyka i struktura tekstu*, (red.) R. M. Mayenowa, Wrocław, s. 201-219.
86. Wilczek P., 1987: *Renesans badań nad retoryką*, „Przegląd Powszechny", nr 4, s. 106-114.
87. Wilkoń A., 1988: *Typologia socjolektów*, „Socjolingwistyka", nr 8.
88. Wilkoszewska K., (red.), 1999: *Piękno w sieci – estetyka a nowe media*, Kraków.
89. Wiśniewska H., 1983: *Szkoła jako miejsce sprawnego wypowiadania się uczniów*, „Polonistyka", nr 2, s. 134-140.
90. Wiśniewska H., 1997: *Streszczenie – bardzo ważna umiejętność ucznia*, „Polonistyka", nr 5, s. 289-293.
91. Wiśniewska H., (red.), 1999: *O języku w sposób żywy i ciekawy*, Kielce.
92. Wiśniewska H., (red.), 2000: *Gry i zabawy w kształceniu językowym*, Lublin.
93. Wiśniewska H., Karwatowska M., 1998: *O typowości tekstów uczniowskich*, „Polonistyka", nr 9, s. 580-584.
94. Wiśniewska H., Plisiecki J., (red.), 1998: *Wokół szkoły i nauczyciela*, Lublin.
95. Wiśniewska H., Tymiakin L., (red.), 2000: *Humanistyczne ścieżki edukacyjne*, Lublin.
96. Wragg E. C., 1999: *Trzy wymiary programu*, Warszawa.
97. Zając M., *E-learning z perspektywy nauczyciela*, [w:] http://www.e-mentor.edu.pl.
98. Zając M., *Dydaktyczne aspekty tworzenia kursów on-line*, [w:] http://www.e-mentor.edu.pl.
99. Zając M., *E-nauczyciel*, [w:] http://www.nettrainers-training.org.

100. Żuchowska W., 2004: *Ścieżka medialna. Otoczenie informacyjne*, Kraków.

***

Przydatne strony internetowe

1. http://www.ceo.org.pl.
2. http://www.edukacja.edux.pl.
3. http://www.edupress.pl.
4. http://www.e-mentor.edu.pl.
5. http://www.e-pedagogiczna.edu.pl.
6. http://www.lideria.pl.
7. http://www.nettrainers-training.org.
8. http://www.raabe.com.pl.
9. http://www.szasza.pl.
10. http://www.tanie-ebooki.bazaksiazek.pl.