

Helena Synowiec

## O pożytkach z lektury publikacji „*Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*”

Już od półtora roku w akademickich kręgach dydaktyków literatury i języka polskiego cieszy się poczytnością tom artykułów, opublikowany w serii „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*” (jako jej 330 pozycja). Zasluguje on jednak na upowszechnienie wśród szerszego grona odbiorców – nauczycieli, studentów oraz innych osób zainteresowanych edukacją humanistyczną. Zapowiedziana i umotywowana we wstępie problematyka tomu: *Wobec współczesności. Język polski w szkole ponadpodstawowej* znajduje rozwinięcie i uszczegółowienie w kilkudziesięciu artykułach i szkicach. Redaktorzy publikacji, kierując się kryterium tematycznym, wyodrębnili w spisie treści trzy obszerne działy: I *Teoretyczne podstawy edukacji szkolnej wobec nowej rzeczywistości*; II *Z problemów lektury we współczesnej szkole*; III *Z różnych perspektyw*.

Autorzy artykułów reprezentują niemal wszystkie krajowe polonistyczne ośrodki akademickie, a ponadto kilka środowisk nauczycielskich. Podejmują oni ważne kwestie związane z koncepcją przedmiotu *język polski* w obecnych uwarunkowaniach społecznych, kulturowych (też medialnych) i instytucjonalnych; dzielą się refleksjami nad współczesną szkolną i uniwersytecką edukacją humanistyczną. Przedstawiają – na podstawie badań diagnostycznych – stan kształcenia literackiego, a nawiązując do własnych doświadczeń i działań twórczych, starają się zainspirować odbiorców – nauczycieli do poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych.

Bogata pod względem poznawczym, metodologicznym i dydaktycznym publikacja została zadedykowana Profesor Zofii Budrewicz przez Jej przyjaciół, kolegów i uczniów z Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, z którą Pani Profesor była związana przez 35

lat. Z drogą zawodową Jubilatki – Osoby zasłużonej dla edukacji polonistycznej, zaznajamia Maria Sienko w artykule otwierającym tom. Podkreśla znaczący wkład Pani Profesor w badania nad tradycją kształcenia literacko-kulturowego, głównie okresu międzywojennego (m.in. modelami podręcznika, doborem lektur, nurtem podróźniczym w literaturze dla młodzieży), wskazuje na rozległy zakres podejmowanych przez prof. Zofię Budrewicz problemów badawczych oraz na łączenie przez Nią w badaniach metodologii literaturoznawczych z najnowszymi orientacjami teoretyczno-metodologicznymi wielu dyscyplin naukowych. Dopelnieniem artykułu jest wykaz najważniejszych, zestawionych chronologicznie ponad 130 publikacji Zofii Budrewicz. Są wśród nich prace dotyczące m.in. zagadnień literatury dziecięcej i młodzieżowej w dawnej oraz współczesnej szkole, kultury popularnej w kształceniu polonistycznym, wychowania regionalnego w różnych typach szkół, przygotowania studentów polonistyki do zawodu nauczycielskiego. Szerokie jest również pole aktywności dydaktyczno-organizacyjnej profesor Zofii Budrewicz w uczelnianym i krajowym środowisku polonistycznym oraz w zagranicznym środowisku polonijnym. Jej działalności zawsze towarzyszyła troska o kształt szkolnej i akademickiej edukacji humanistycznej. Taką też troskę – jak przekonuje lektura dedykowanego Pani Profesor tomu zbiorowego – przejawiają autorzy artykułów w nim zamieszczonych. Nie sposób dokładnie omówić jego zawartości (ponad 460 stron). Szczegółowo przybliżę więc treść wybranych prac, a tematykę pozostałych zasygnalizuję. Zaznaczam, że wszystkie artykuły i szkice warte są uwagi.

Pierwszą część publikacji otwiera artykuł Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak pt. *Kulturowe DNA – w czasach pandemii*. Przedstawione w nim zostały wyniki kontynuowanych przez autorkę długoetapowych badań, dzięki którym czytelnik ma możliwość poznać zainteresowania licealistów, ich stosunek do tradycji kulturowej, wpływ kultury dawnej i współczesnej na ich przekonania i postawy, dostrzeganie przez młodzież związków między różnymi odmianami sztuki, a przede wszystkim egzystencjalne i aksjologiczne przemyślenia młodych ludzi. Powinny one skłonić dydaktyków do refleksji nad celami kształcenia humanistycznego i sposobami jego realizowania, w których trzeba też docenić rolę wyposażenia kulturowego, wyniesionego przez młodzież z domu i środowiska. W artykule przyciągają uwagę analizowane przez autorkę różne formy wypowiedzi uczniów: szkice, dialogi, zantropomorfizowane opisy świata zwierząt, plakaty. Są one efektem poszanowania przez uczących podmiotowości młodzieży, dowodzą samodzielności uczniów w procesie czytania intertekstualnego oraz

obcowania zarówno z kulturą elitarną, jak i z bliższą im kulturą popularną. W twórczych wypowiedziach uczniów znajdowało pośrednio odzwierciedlenie profesjonalne przygotowanie nauczycieli do rozwijania świadomości humanistycznej wychowanków.

Z kolei Jerzy Kaniewski przygląda się obrazowi dziejów kultury w edukacji szkolnej lat powojennych. W ówczesnych programach nauczania obserwuje przeplatanie się czynników dydaktycznych i ideologicznych. Interesują go też podstawy programowe lat 90 XX w. i późniejsze. Spostrzeżenia autora na temat informacji historycznoliterackich w obecnie obowiązującej podstawie programowej i szerzej – celu historii literatury w szkole wpisują się w szerszą dyskusję polonistów nad tym problemem.

Do poruszanego od dawna przez dydaktyków zagadnienia personalizowania (indywidualizowania) w kształceniu polonistycznym powraca w artykule Anna Janus-Sitarz. Wskazuje z jednej strony dobre praktyki w tym zakresie, a z drugiej – trudności i bariery, jakie obecnie napotykają nauczyciele, m.in. niedostosowanie programów nauczania do typu szkoły (np. branżowej), niedostatki diagnostyki edukacyjnej. Autorka orientuje czytelników w istniejących publikacjach na temat personalizacji kształcenia, a także w wynikach badań empirycznych z tego zakresu.

Z problemem integracji wewnątrzprzedmiotowej próbuje zmierzyć się Beata Udzik, sytuując go w kontekście nowej podstawy programowej i wybranych podręczników. Ich analiza prowadzi do konkluzji dotyczących sposobów integrowania kształcenia literacko-kulturowego z językowym (także z tworzeniem form wypowiedzi) oraz przyczyn trudności z respektowaniem zasady integrowania w nauczaniu. Autorzy podręczników nadal zmagają się z funkcjonalizowaniem wiedzy teoretycznej z dziedziny literatury i kultury języka, które jest istotne dla budowania wewnątrzprzedmiotowej spójności.

W dyskusję nad pożądanymi kierunkami zmian w szkolnym kształceniu polonistycznym wpisuje się wypowiedź Jolanty Fiszbak. Autorka odnosi się do reform i modyfikacji programowych w ostatnim trzydziestoleciu, wysuwa propozycje zmian treści kształcenia polonistycznego, reorganizacji kształcenia przedmiotowego, szerszego wykorzystania technologii cyfrowych (przy świadomości wszakże ich wpływu na osobowość uczniów). Mocno akcentuje aksjologiczny wymiar edukacji polonistycznej i docenienie kształcenia umiejętności językookomunikacyjnych. Powołując się na wyniki badań ankietowych wśród uczniów, stara się określić potrzeby i oczekiwania współczesnego młodego pokolenia, uwarunkowane czynnikami emocjonalnymi, intelektualnymi i postawą

pragmatyczną. Nie pomija przygotowania studentów do zawodu nauczyciela (m.in. zauważa ich słabą sprawność językową, wynikającą z nieskuteczności edukacji szkolnej i wpływu czynników cywilizacyjno-kulturowych).

Autorzy dwóch artykułów, zamieszczonych w teoretycznej części tomu, rozważają kwestie terminologiczne. Piotr Kołodziej w artykule *Słownik pojęć podstawowych* prowadzi dociekania nad znaczeniem słowa *pojęcie* i wielu wyrażen funkcjonujących w dydaktyce, np. *polonistyka szkolna*, *polonistyczna edukacja*, *polonistyczne kształcenie*. Tekst skłania do namysłu nad pierwszorzędnymi pojęciami (bywa, że używanymi bezrefleksyjnie), m.in. *język polski*, *cel kształcenia*, *podmiotowość*, *humanistyczna edukacja*, których znaczenia są rozmyte, rozumiane intuicyjnie. Krytycznie odnosi się autor do podstawy programowej, gdyż – w świetle jego rozważań – nie jest ona podstawą w słownikowym znaczeniu tego słowa. P. Kołodziej „wciąga” odbiorcę nie tylko w „rozjaśnianie” pojęć, w dywagacje semantyczno-leksykalne, ale też w rozważania nad kanonem lektur szkolnych, wobec którego zajmuje stanowisko krytyczne.

Z kolei Marta Szymańska zastanawia się nad rozumieniem wyrażenia *język edukacji szkolnej* (odróżnienia go od *języka codziennej komunikacji*). Odwołuje się do publikacji z zakresu stylistyki i tekstologii (m.in. S. Gajdy, A. Wilkonia, K. Ożoga, J. Nocoń). Wyodrębnia cechy języka edukacji szkolnej na poziomie słownictwa i składni. Równocześnie uzmysławia, że zadaniem szkoły jest nie tylko przekazywanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin, lecz również budowanie kompetencji językowych uczniów, co – jak wykazuje – ma odzwierciedlenie w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów nauczania.

Nie sposób pominąć artykułów poświęconych kształceniu polonistycznemu w warunkach wymuszonych przez pandemię. Autorzy nawiązują w nich do własnych doświadczeń empirycznych i analizy materiałów edukacyjnych. Opisują problemy i trudności związane z e-edukacją, koncentrują się wokół sposobów, w jakie te trudności były przezwyciężane. I tak, różne aspekty zdalnego prowadzenia lekcji języka polskiego naświetla Marek Pieniążek w artykule *Dydaktyka polonistyczna online w czasach kwarantanny*. Omawia tam materiały oraz lekcje telewizyjne zarchiwizowane w serwisach internetowych i poddaje je rozważnej ocenie. Uwzględni stosowane metody i strategie nauczania, zwraca uwagę na utrudnienia techniczne, m.in. w nawiązywaniu kontaktu, na przymusowy dystans nauczyciela i uczniów, elektroniczną tekstowość w miejsce osobowego spotkania uczniów z nauczycielem, a także na uwarunkowania organizacyjne.

Na tym tle sytuuje przykłady skutecznego przezwycięzania schematyzmu dydaktycznego, przedstawiając otwarte na dyskurs lekcje telewizyjne, prowadzone przez polonistę liceum w Poznaniu (w studiu TVP). Zaletami tych lekcji były: kreowanie sytuacji dialogicznej, interesująca narracja, aranżowanie działań uczniowskich, wyzyskiwanie obrazów i reprodukcji artykułów hasłowych w słowniku. W artykule Marka Pieniążka można też znaleźć ogólniejsze spostrzeżenia i uwagi, dotyczące dydaktycznej jakości lekcji zdalnych (ich walorów i mankamentów), które autor opisuje z uwzględnieniem dwóch perspektyw: nauczyciela i ucznia.

Agnieszka Wierzbicka natomiast koncentruje się na sposobach komunikacji w procesie zdalnego kształcenia uczniów i studentów (por. artykuł *Uczeń i student w sieci – efektywne sposoby komunikacji w procesie kształcenia zdalnego*). Wskazuje, jakie kompetencje są niezbędne nauczycielom i uczniom/studentom do efektywnego komunikowania się podczas nauki i pracy zdalnej. Rozważa porównawczo problemy e-edukacji zarówno przed pandemią, jak i w trakcie jej trwania. Opisuje, jak wykorzystywane do zajęć zdalnych aplikacje MS TEAMS oraz platforma edukacyjna umożliwiały prowadzenie dialogu i interakcje uczestników zajęć; przygląda się zespołowi czynności, celowości działań dydaktycznych i efektowi, do którego trzeba dobierać narzędzia/aplikacje. Daje również wskazówki, służące skutecznemu komunikowaniu się i uczeniu online, mając świadomość trudności i problemów w opracowywaniu przez nauczycieli e-zajęć. Docenia rolę komunikacji dwustronnej, zwłaszcza w motywowaniu i aktywizowaniu osób, które w tych zajęciach uczestniczą. W dobrze zaprojektowanym i zakładającym interakcję cyklu e-zajęć upatruje ciekawą przygodę edukacyjną.

Bernadeta Niesporek-Szamburska dzieli się z kolei doświadczeniem dostosowania śródrocznej praktyki studentów specjalności nauczycielskiej do sytuacji w okresie pandemicznym (pracy w „zdalnej” szkole). Opisuje, jak organizatorom praktyki udało się w nowych uwarunkowaniach edukacyjnych zrealizować jej założenia i cele. Powołując się na wypowiedzi uczestników praktyki – studentów polonistyki Uniwersytetu Śląskiego podczas spotkań tutoringowych oraz na ich uwagi zapisane w dziennikach praktyk, pokazuje, jakie korzyści wynieśli oni z tego typu praktyki oraz co powodowało ich niedosyt (np. brak reakcji: komentarza, informacji zwrotnych ze strony nauczycieli opiekunów; niemożność samodzielnego poprowadzenia lekcji, osobistego sprawdzenia się w roli nauczyciela).

Część II tomu zatytułowaną *Z problemów lektury we współczesnej szkole* otwierają artykuły, których autorzy krytycznie odnoszą się do historycznolite-

rackiej koncepcji wpisanej w nową podstawę programową języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych. Równocześnie zaś poszukują możliwości powiązania tej koncepcji z problemowym (zagadnieniowym) podejściem do treści nauczania.

I tak, Agnieszka Kania – nawiązując do własnych doświadczeń (jako współautorka programu nauczania i koncepcji podręcznika sprzed kilkunastu lat) oraz do propozycji uczestniczek prowadzonych przez nią zajęć uniwersyteckich z dydaktyki, ukazuje możliwość odejścia od „nauczania epokami” na rzecz nauczania wciąż chronologicznego z innym jednak ujęciem treści programowych: w postaci mniejszych interdyscyplinarnych jednostek zagadnieniowych. Autorka przedstawia przykładowo zasady ich budowania. Wyznaczają one kierunek chronologicznej wędrówki z uczniami po tekstach literatury i kultury, zaś dobór tematów sprawia, że na lekcjach poruszane są uniwersalne problemy ogólnoludzkie, uczniowie odkrywają związki między literaturą, językiem i kulturą, nie pomijają kwestii teoretycznoliterackich (np. genologii, kategorii estetycznych).

Krytycznej oceny reformy edukacji polonistycznej (strukturalnej i programowej) dokonuje również Paweł Sporek, wskazując na ograniczenie przez nią możliwości kształcenia literacko-kulturowego opartego na innym porządku niż historycznoliteracki. Zauważa, że obecnie obowiązujące podręczniki szkolne też służą koncepcji historycznoliterackiej, która jego zdaniem jest nieadekwatna do oczekiwań współczesnych uczniów. Zarzuca jej preferowanie wiedzy faktograficznej i związanej z tym transpozycję kształcenia uniwersyteckiego do warunków szkolnych. Jako propozycję kompromisową między koncepcją historycznoliteracką a problemową wskazuje możliwość omawiania lektur szkolnych w powiązaniu z problemami podejmowanymi w tekstach literatury i kultury. Rozważa determinanty takiego właśnie projektowania, odwołując się do własnych nauczycielskich doświadczeń. Zakłada przy tym podmiotowe traktowanie ucznia, antropocentryczno-kulturowe postrzeganie tekstów, uwzględnia wirtualne i technologiczne uwarunkowania świata kultury współczesnej. Artykuł trzeba uznać za ciekawą propozycję sposobu godzenia chronologicznej (historycznoliterackiej) koncepcji kształcenia literacko-kulturowego, jaka została wpisana w podstawę programową, z problemowym profilowaniem zagadnień.

Wokół nowej podstawy programowej oscyluje również artykuł Janusza Wali-góry *Kto się boi współczesności albo smutny dokument epoki*. Autor nie poprzestaje na wyliczeniu kategorii, które syntetycznie ujmują wpisany w obecną podstawę model szkoła-umysł-świat, takich jak: *linearność, jednolitość, lektura jako obowiązek, tradycja jako świątynia* i innych. Temu modelowi przeciwstawia inny – taki, który byłby przystawalny do aktualnej sytuacji kulturowo-cywilizacyjnej i dla



którego istotne byłyby m.in. kategorie: *wielokierunkowość i różnorodność, konceptualność, elastyczność, niepokój poznawczy*. Dla zdiagnozowania współczesnej rzeczywistości autor zaproponował młodzieży (licealistom, studentom polonistyki, z którymi prowadzi zajęcia), by samodzielnie wybrali materiał najtrafniej ilustrujący – ich zdaniem – zjawiska z tą rzeczywistością związane. Przywołane przez młodych ludzi przykłady różnych tekstów kultury (wśród nich – popularnej) i przekazów medialnych zainspirowały do rozważenia istotnych problemów dla edukacji humanistycznej, np.: co wymowniej oddaje obraz naszej epoki (słowo czy inny rodzaj przekazu), w jakim stopniu medialny lub artystyczny obraz zdarzeń jest tożsamy z prawdą o tych zdarzeniach. Nauczyciele znajdują w artykule pomysły na rozwiązanie wymienionych kwestii i sugestie, jakie teksty mogą być pomocne w stworzeniu syntetycznego obrazu teraźniejszości.

W kilku artykułach poruszone zostały inne jeszcze sprawy, mające duże znaczenie dla edukacji humanistycznej: stosunki polsko-żydowskie w latach wojny i okupacji (artykuł Grażyny Tomaszewskiej pt. *Co zrobić z tym wstydem?*, Jacek Podsiadło *Stup ze słów i problemy z pamięcią w edukacji polonistycznej*), totalitaryzm i mechanizmy dyskryminacji w powiązaniu z refleksją nad procesem kształtowania społecznej wyobraźni i wrażliwości (świetnie skonstruowany artykuł Krzysztofa Koca pt. „Lekcje spostrzegawczości. Szkolna refleksja nad istotą totalitaryzmu”, będący wnikliwą analizą reportażu z podróży Antoniego Sobańskiego do Berlina w latach 1933-1934 pt. *Cywil w Berlinie*).

Kilka tekstów w tej części tomu inspiruje do odczytania z uczniami na nowo klasyki literackiej. Małgorzata Gajak-Toczek proponuje ponowne obcowanie z epopeją *Pan Tadeusz* przez pryzmat lektury twórców współczesnych: Czesława Miłosza (cykl *Litwa po pięćdziesięciu dwóch latach*) i Tomasza Różyckiego (poemat *Dwanaście stacji*). Stawia przez uczniami kluczowe pytanie: Jak pisarze czytają *Pana Tadeusza*? Ten świetnie skonstruowany artykuł, kończący się „Dopowiedzeniami dydaktycznymi”, przekonuje o poznawczych, formacyjnych i aksjologicznych pożytkach z intertekstualnego czytania utworu.

Ponadto autorzy artykułów zwracają uwagę na stosunek uczniów liceum do dawnych tekstów i do języka ojczystego, dzielą się przemyśleniami ogólniejszymi, m.in. nad tym, jak rozbudować wrażliwość na sferę sacrum i nawiązywać do tradycji kulturowej (artykuły: Marii Stachon *Staropolska poezja religijna w zreformowanej szkole ponadpodstawowej*; Pauliny Słomy *Jan Kochanowski – pomiędzy renesansowym poszukiwaniem ładu a szkolną wersją lektury*); jak można zainteresować młodzież tekstami piosenek poetyckich (artykuł Elżbiety Mazur *Piosenka literacka i hymny pokoleniowe drugiej połowy XX wieku na lekcjach języka polskiego*).

Godny uwagi jest projekt dydaktyczny Iwony Źmudy – polonistki krakowskiego liceum, przedstawiony w artykule *Umberto Eco „Imię róży” w szkolnej lekturze licealisty (jako tekst i kontekst kulturowy)*. Autorka odkrywa wartość tego utworu jako żywej wiedzy o przeszłości kulturowej a zarazem jako powieści postmodernistycznej. Dlatego proponuje młodzieży dwukrotną lekturę tekstu. W klasie I wyznacza mu funkcję kontekstu kulturowego – ma on służyć pogłębieniu wiedzy uczniów o kulturze średniowiecza i odstereotypizowaniu obrazu tej epoki. W klasie IV natomiast uczniowie ustalają, dlaczego „Imię róży” uważane jest za powieść postmodernistyczną. Wymaga to przybliżenia im zagadnień konwencji gatunkowej, intertekstualności, znaczenia tytułu. Co więcej – w klasach o profilu humanistycznym autorka uwzględnia możliwość pogłębienia interpretacji tekstu. W tym celu wykorzystuje opowiadania *Biblioteka Babel* oraz *Śmierć i busola* Jorga Luisa Borgesa jako materiał do analizy porównawczej z utworem Umberta Eco. W artykule znajduje odzwierciedlenie solidny warsztat dydaktyczny autorki, która zaznajamia z zadaniami i działaniami uczniów oraz z efektami realizowanego projektu.

W III części tomu zatytułowanej *Z różnych perspektyw* większość stanowią artykuły, których autorzy prezentują rezultaty badań (zazwyczaj diagnostycznych) nad kompetencjami nadawczo-odbiorczymi uczniów, np. umiejętnościami tekstotwórczymi, słuchaniem tekstów, recepcją wybranych utworów, ale też nad problemami kulturowo-językowymi, jakie napotykać nauczyciele uczący w klasach wielonarodowych w polskich szkołach.

I tak badania Mirosława Grzegórzka nad czytelnością uczniów kl. I i II szkoły ponadpodstawowej prowadzą do smutnej refleksji o pogłębiającym się (w porównaniu z danymi sprzed 20 lat) „nieczytaniu”, pozwalają też poznać ranking najchętniej czytanych oraz ignorowanych autorów lektur. Oprócz cywilizacyjno-kulturowych przyczyn niechęci uczniów do czytania autor wskazuje też przyczyny dydaktyczne oraz instytucjonalne (ciągłe zmiany systemu oświatowego).

Dorota Karkut zastanawia się natomiast nad dydaktycznymi przyczynami negatywnego stosunku młodzieży do tekstów poetyckich (zwłaszcza utworów dawnych należących do kanonu). Upatruje je w schematycznym prowadzeniu lekcji przez nauczyciela, narzucaniu uczniom jednego sposobu interpretacji wiersza, nagromadzeniu zbyt wielu tekstów na jednej lekcji, niesprzyjającemu dogłębnej analizie, wreszcie – w barierze kulturowej i językowej (np. archaizmy, niezrozumiała retoryka). Badania autorki odśłoniły niski stopień zainteresowania młodzieży sztuką poetycką, a także ujawniły oczekiwania młodzieży wobec nauczyciela. Może/powinien on to zainteresowanie rozbudzić, ułatwiając



kontakt z utworami poetyckimi przez dobór odpowiednich metod, odkrywanie i wytyczanie dróg badawczych, przyzwolenie na samodzielne poszukiwanie ukrytych sensów. Nauczycielowi przypada więc rola mentora, wspierającego ucznia w zrozumieniu tekstu.

Wśród artykułów sprofilowanych badawczo wyróżnia się rzetelnością analityczną i dojrzałością refleksji dydaktycznej artykuł Danuty Łazarskiej na temat recepcji przez młodzież poezji Zbigniewa Herberta. Autorka wykazuje wartości obcowania z utworami lirycznymi i zastanawia się nad powodem nie tylko braku zainteresowania młodzieży tymi utworami, ale nawet negatywnego do nich stosunku. Za pośrednictwem dobrze zaprojektowanych badań wśród uczniów klas pierwszych zreformowanego liceum Danuta Łazarska pozyskała świadectwa szkolnej recepcji wybranych wierszy Herberta, zaś wnikliwa analiza tych wypowiedzi pozwoliła jej ustalić, że tylko niewielka część młodzieży bezrefleksyjnie odbiera te wiersze, ograniczając się do poznania ich treści. Przeważająca większość (ponad 80% ) dzieli się natomiast refleksjami, które badaczka skategoryzowała jako: egzystencjalno-aksjologiczne (rozważania wokół życia i wartości); afektywno-motywacyjne (wyrażanie emocji, które towarzyszyły uczniom podczas lektury utworów, skłaniały do określonych działań, rozwijały wyobraźnię lub zainteresowanie się historią Polski); komunikatywno-poznawcze (dostrzeganie walorów estetycznych tkwiących w języku tekstów, jego przystępności, jasności przekazu – też tytułów utworów, wreszcie – budowane w utworze przez język relacje między nadawcą a odbiorcą). Autorka artykułu wskazuje ponadto na nieugruntowaną wiedzę teoretycznoliteracką młodzieży, słabe umiejętności analityczno-interpretacyjne, a nawet trudności, jakie młodzi ludzie mają z koncentracją uwagi w czasie lektury. Spośród przesłań dydaktycznych, które D. Łazarska formułuje po analizie świadectw odbioru liryki przez uczniów, na szczególne podkreślenie zasługuje potrzeba respektowania indywidualizmu ucznia podczas kontaktu z tekstem lirycznym na lekcji.

Z kolei dzięki lekturze artykułu Agaty Kucharskiej-Babuli można poznać rzadko dotąd uwzględniane w badaniach oczekiwania czytelnicze uczniów szkół artystycznych. Na podstawie wyników sondażu, przeprowadzonego w pięciu szkołach muzycznych II stopnia różnych miast Polski, autorka ustaliła, że młodzież chce czytać – oprócz utworów z kanonu lektur – takie teksty, które traktują m.in. o wpływie kontaktów z muzyką na postrzeganie świata, o dylematach związanych z godzeniem działalności artystycznej z życiem rodzinnym. Artykuł został poszerzony o propozycję wykorzystania w pracy z uczniami liceum artystycznego powieści Marii Kuncewiczowej *Cudzoziemka*. Wybór

tego utworu A. Kucharska-Babula przekonująco uargumentowała, odwołując się z jednej strony do rezultatów swoich badań ankietowych wśród młodzieży, a z drugiej – do wskazywanych przez literaturoznawców walorów stylistycznych powieści (muzyczności i muzykalności warstwy językowej).

Inni autorzy artykułów wskazują na różne motywacje młodzieży do rozmowy o tekstach poetyckich oraz na potrzebę wzbogacenia warsztatu interpretacyjnego (por. m.in. szkic Ewy Jaskółowej), przybliżają problemy geopoetyki i możliwość spożytkowania tej orientacji badawczej w pracy z młodzieżą z wykorzystaniem tekstów kultury popularnej (zob. artykuł Marii Szoski na temat doświadczania i opisywania małomiasteczkowości).

Do założeń geopoetyki nawiązuje również Katarzyna Pławecka w szkicu dotyczącym kształtowania tożsamości regionalnej. Autorka uwzględnia w nim doświadczenia kulturowoedukacyjne subregionu limanowskiego. Organizowane w Limanowej od wielu lat Powiatowe Konkursy Poetyckie im. Zosi Smreczyńskiej stały się dla uczniów (również spoza tego subregionu) inspiracją do własnej twórczości, w której ujawniają oni zmysł obserwacji krajobrazu i środowiska przyrodniczego Gorców, wrażliwość na sprawy egzystencjalne oraz umiejętność poetyckiego werbalizowania swoich spostrzeżeń i przemyśleń, ale także zmagania ze słowem jako tworzywem tekstu literackiego.

W recenzowanym tomie są ponadto trzy artykuły znaczące dla prognozowania działań dydaktycznych w kontekście prowadzonej reformy edukacji. Dwa z nich to sprawozdania (raporty) z badań diagnostycznych nad kompetencjami tekstotwórczymi uczniów (artykuł Magdaleny Trysińskiej) i umiejętnością słuchania ze zrozumieniem (artykuł Marty Chyb-Winnickiej). Trzeci tekst autorstwa Agnieszki Jasińskiej, oparty na badaniach nauczycieli, dotyczy natomiast rozwijania sprawności mediacji w klasach dwu- i wielonarodowych w polskich szkołach. Przeprowadzone przez autorki tych artykułów diagnozy oraz szczegółowa analiza rezultatów badań i ich interpretacja, wreszcie – ostrożnie formułowane wnioski przemawiają za potrzebą modyfikowania obecnego stanu edukacji językowej. I tak, najnowsze badania kompetencji tekstotwórczych wśród uczniów klas ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych dowodzą dużego zróżnicowania między uczniami osiągającymi najwyższe i najniższe rezultaty. Jednak generalnie absolwenci szkoły podstawowej i absolwenci gimnazjum prezentują – wbrew upowszechnionym wcześniej opiniom o potrzebie reformy – podobny poziom kompetencji w zakresie kompozycji wypowiedzi, umiejętności stylotwórczych oraz poprawności językowej i ortograficznej. Nasuwa się postulat prowadzenia dalszych obserwacji, badań wiedzy i umiejętności uczniów, by na tej podstawie dokonać oceny skuteczności nowego systemu oświatowego.

Z kolei próba diagnozy percepcji słuchowej tekstów przez uczniów klas ósmych obejmowała ogólne i szczegółowe rozumienie tekstów, poziom operacji poznawczych, umiejętność selekcji usłyszanych informacji i wyciąganie wniosków. Okazało się, że młodzież nie opanowała w stopniu wystarczającym badanych sprawności percepcyjnych. M. Chyb-Winnicka docieka powodów takiego stanu rzeczy. Upatruje je nie tylko w niedostatku pamięci słuchowej uczniów, słabej koncentracji uwagi, ale też w nowej dla uczniów sytuacji badawczej, gdyż po raz pierwszy rozwiązywali oni test słuchania w języku ojczystym. Do tej pory bowiem testowano umiejętność słuchania ze zrozumieniem tylko w ramach nauczania-uczenia się języka obcego. Autorka artykułu słusznie postuluje, aby kształcenie percepcji słuchowej włączyć także w zakres edukacji polonistycznej.

Dobrze się stało, że wśród zagadnień poruszanych przez autorów artykułów znalazły się również takie, które są związane z obecną sytuacją narodowościowego zróżnicowania zespołów uczniów w polskich szkołach. Przeprowadzone w 2020 roku przez A. Jasińską badania pokazują autentyczne trudności pracy nauczycieli w takich zespołach, mające swe źródło w niedostatecznych kompetencjach językowych dzieci cudzoziemskich (interferencjach gramatycznych, leksykalnych i socjolingwistycznych), w różnicach kulturowych, innych wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych tych dzieci oraz w czynnikach traumatycznych. Autorka zaznacza, że inicjatywami, które umożliwiają adaptację językowo-kulturową uczniów cudzoziemskich. Koncentruje się na typach działań językowych związanych ze sprawnością mediacyjną (tekstowych, komunikacyjnych i pojęciowych). Podkreśla rolę kontekstu kulturowego związanego z działaniami tekstowymi. Dzieli się również wynikami badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli. Zwraca uwagę na nierozłączną z działaniami komunikacyjnymi kompetencję interkulturową, a także na jej szersze tło językowo-pojęciowe – rozumienie pojęć aksjologicznych (wśród nich dotyczących relacji międzyludzkich, które mogą być różnie interpretowane przez przedstawicieli poszczególnych narodowości). Spostrzeżenia autorki oraz jej ustalenia, poczynione na podstawie literatury glottodydaktycznej i rezultatów badań własnych, są szczególnie ważne obecnie, gdy w Polsce wzrosła liczba klas i szkół dwu- oraz wielonarodowościowych (m.in. w związku z trwającą wojną na Ukrainie i emigracją tamtejszych rodzin).

Zachęcam nauczycieli i studentów specjalności nauczycielskiej oraz osoby zatrudnione w instytucjach oświatowych do lektury tomu zbiorowego pt. *Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*. Treści zamieszczonych tam artykułów wzajemnie się dopełniają, tworząc panoramiczny

obraz współczesnej edukacji polonistycznej (szerzej – humanistycznej): autorzy poddają krytycznej refleksji obecną koncepcję kształcenia polonistycznego, opisują kompetencje uczniów na podstawie badań empirycznych (np. nad odbiorami tekstów), warsztat pracy nauczycieli i jego swoiste uwarunkowania w okresie pandemii. Przedstawiają ponadto strategię czytania tekstów kanonicznych (wśród nich tekstów dawnych) oraz propozycje interpretowania współczesnych utworów poetyckich w kontekście nowych zjawisk społeczno-kulturowych. Większość artykułów odznacza się solidną podbudową teoretyczną, co sprzyja rozwijaniu świadomości merytorycznej i dydaktycznej czytelników. Autorzy rzetelnie odwołują się do literatury przedmiotu (często do opracowań interdyscyplinarnych), a do artykułów dołączają wykazy bibliografii. Sporadycznie zdarza się nieuwzględnienie pozycji kluczowych dla omawianego w artykule problemu (np. w szkicu o integracji w nauczaniu brakuje w zestawieniu bibliograficznym publikacji Henryka Kurczaba i Wiesławy Wantuch).

Lektura tomu okaże się – jak sądzę – bardzo pożyteczna zarówno dla młodych nauczycieli, jak i dla mających już wieloletnie doświadczenie metodyczne. Będzie ponadto pomocna przyszłym polonistom w ich przygotowaniu do zawodu nauczyciela.

**prof. Helena Synowiec jest emerytowanym pracownikiem Wydziału  
Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego  
w Katowicach**

*Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae  
Pertinentia* pod redakcją Katarzyny Pławeckiej i Pawła Sporka,  
Kraków 2021, Wydawnictwo Naukowe UP, ss. 468.