

Szkoła jutra

Doświadczanie Projektowanie Budowanie sprzyjających przestrzeni

REDAKCJA

Klaudia Jeznach
Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza
Marcin Miłko

Szkoła jutra



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

REDAKCJA

Klaudia Jeznach
Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza
Marcin Mitko

Szkoła jutra

Doświadczanie Projektowanie Budowanie sprzyjających przestrzeni

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2026

Klaudia Jeznach (ORCID: 0000-0002-1610-0415)
Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza (ORCID: 0000-0002-7979-0441)
Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii
Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173
Marcin Miłko (ORCID: 0000-0002-9916-6558)
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Wydział Nauk Humanistycznych, 01-815 Warszawa, ul. Dewajtis 5

RECENZENTKI
Barbara Szargot, Joanna Zajkowska

REDAKTOR INICJUJĄCY
Urszula Dzieciątkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE
Ewa Turek

SKŁAD I ŁAMANIE
AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA
Elżbieta Pich

PROJEKT OKŁADKI
Polkadot Studio Graficzne
Aleksandra Woźniak, Hanna Niemierowicz

Grafika wykorzystana na okładce: © Magnific.com

© Copyright by Authors, Łódź 2026
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2026

https://doi.org/10.18778/8445-131-1

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.12038.26.0.K

Ark. wyd. 15,6; ark. druk. 18,5

ISBN 978-83-8445-130-4
e-ISBN 978-83-8445-131-1

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-237 Łódź, ul. Matejki 34A
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. 42 635 55 77

SPIS TREŚCI

Wstęp 7

Część I. Doświadczanie (w) przestrzeni edukacji 15

Adam Regiewicz *„Na co komu dziś wczorajsza miłość?" Filolog w szkole (bez) jutra* 17

Krzysztof Biedrzycki *Myślenie krytyczne i interpretacja* 33

Dorota Hrycak-Krzyżanowska *Synestezja McLuhana a nauczanie języka polskiego. Sztuczna inteligencja i wirtualne narracje jako most między zmysłami i edukacją* 45

Beata Gaj *Interlingwistyczna propozycja dydaktyki literacko-historyczno-kulturowej – przedmiot „Literatura i historia Śląska"* 65

Karolina Kowalcze-Franiuk *„Podróż po włoskich drogach na polskich nogach…", czyli o innowacyjnych rozwiązaniach w edukacji polonijnej we Włoszech na przykładzie „Nowego programu nauczania dla włoskich przedszkoli i szkół polonijnych"* 77

Część II. Budowanie przestrzeni edukacyjnych dla ucznia 103

Magdalena Marzec-Jóźwicka *Między realizacją podstawy programowej a potrzebami współczesnych nastolatków – „To, czego nie mówię" Erin Stewart jako wyzwanie lekturowe* 105

Anna Lauks *Melancholia pana Kleksa. Interpretacja lektury w praktyce szkolnej z wykorzystaniem narzędzi audiowizualnych* 129

Beata Niklewicz *Myśląc o AI. Sposoby wykorzystywania sztucznej inteligencji w procesie przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych* 145

Joanna Kostrzewa *Ocenianie kształtujące i szkolne (d)ocenianie sposobem na indywidualizację procesu nauczania* 155

Gracja Cimaszewska-Kuniniec *Motywowanie uczniów poprzez wykorzystanie treści międzykulturowych w nauczaniu języka angielskiego* 169

Julia Marynowska *„Muzyczne tajemnice, literackie potyczki z muzyką". Intermedialność i grywalizacja w edukacji polonistycznej* 193

Część III. Nauczyciel jako projektant przestrzeni edukacyjnej 203

Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza *Rola polonisty w zmiennej rzeczywistości. O potrzebie kształtowania wartości i rozwoju empatii w szkole XXI w.* 205

Katarzyna Rukojć *Sojusz wspierający: nauczyciel jako architekt odbudowy osobowości ucznia z traumą relacyjną* 217

Paulina Piasecka-Florczyk *Analiza transakcyjna w edukacji. Zarys metody i umocowanie akademickie w Polsce* 243

Kacper Szewczyk *Jak możliwa jest integracja edukacji polonistycznej i narzędzi sztucznej inteligencji? Praktyczne rozwiązania* 259

Klaudia Jeznach *Nauczycielu, daj sobie głos! O potrzebie kształtowania prawidłowej emisji głosu* 277

WSTĘP

Szkoła jako instytucja społeczna stanowi złożoną sieć relacji, której zasadniczym celem jest przygotowanie młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. W ujęciu historycznym bywała ona interpretowana dwojako: z jednej strony jako przestrzeń częściowo izolowana, z drugiej jako miejsce przejścia pomiędzy sferą dzieciństwa a światem dorosłych – obie z wymienionych perspektyw podkreślają jej rolę w kształtowaniu podmiotowości ucznia. Poza aspektem edukacyjnym i poznawczym przestrzeń szkolna staje się środowiskiem wspierającym zakorzenienie tożsamości jednostki, a umożliwia to poprzez aktywizowanie narracji dotyczących najbliższego otoczenia, co stanowi podstawę edukacji glokalnej, łączącej wymiar lokalny z globalnym. Współczesna dydaktyka zakłada przekształcenie szkoły z miejsca reprodukcji wiedzy w przestrzeń twórczej pracy, która sprzyja samodzielnemu konstruowaniu znaczeń[1].

W warunkach ponowoczesnej i „płynnej" nowoczesności zmienia się także znaczenie przestrzeni fizycznej szkoły. Doświadczenia społeczne są coraz częściej zapośredniczone przez media elektroniczne, co prowadzi do powstawania „kolażowego" obrazu rzeczywistości – złożonego, fragmentarycznego i dynamicznego, a funkcjonowanie w takim środowisku wymaga elastyczności interpretacyjnej oraz świadomości uczestnictwa w świecie, który ma charakter performatywny. W takiej sytuacji społecznej przestrzeń klasy może pełnić funkcję laboratorium tożsamości, gdzie uczeń staje się „aktorem kulturowym"[2], który poprzez różnorodne działania, może badać, testować i rozwijać własną tożsamość. Rola nauczyciela polega natomiast na tworzeniu warunków do ujawniania i negocjowania znaczeń, co ma kluczowe znaczenie dla kształtowania dojrzałej podmiotowości zdolnej do funkcjonowania w rzeczywistości pełnej ryzyka, zmiany i wielości perspektyw.

---

[1] Por. M. Rusek, *Szkoła jako miejsce antropologiczne: świadectwa literackie*, w: *Nowoczesność w polonistycznej eduk@cji: pytania, problemy, perspektywy*, red. A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013, s. 51–54.

[2] Por. M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 168–177.

Szeroko rozumiana edukacja powinna zatem wspierać otwartość poznawczą, umożliwiać kontakt z różnymi wizjami świata oraz zachęcać uczniów do refleksyjnego poruszania się pomiędzy różnymi koncepcjami, teoriami i metodami pracy. W obliczu gwałtownych transformacji cywilizacyjnych, kulturowych i technologicznych koncepcja „szkoły jutra" akcentuje konieczność głębokiej przebudowy celów oraz metod kształcenia, tak aby system edukacji mógł adekwatnie przygotować młodzież do funkcjonowania w złożonej, dynamicznej i trudnej do przewidzenia rzeczywistości[3]. W świetle diagnoz współczesnych trendów oraz postulatów formułowanych przez teoretyków i praktyków edukacji, niezbędne staje się przejście od modelu skoncentrowanego na transmisji treści do podejścia sprzyjającego samodzielnemu uczeniu się, w którym uczniowie zajmują centralne miejsce w procesie dydaktycznym. Powyższe założenia wiążą się z odejściem od prymatu wyników egzaminacyjnych na rzecz holistycznego rozwoju ucznia, kształtowania jego dojrzałości humanistycznej oraz nabywania kompetencji niezbędnych do rozwoju i funkcjonowania w XXI w. Szkoła przyszłości powinna działać na podstawie założeń podmiotowości, autonomii i zaufania, odnoszących się zarówno do młodych ludzi, jak i nauczycieli, dlatego też system edukacji (zamiast ograniczać się do przygotowania do egzaminów) powinien umożliwiać uczniom rozumienie otaczającego świata, odpowiedzialne uczestnictwo w życiu społecznym i świadome budowanie własnej ścieżki życiowej[4].

Już „szkoła dzisiaj", a nie „szkoła jutra", powinna wzmacniać autonomię i sprawczość, uznając ucznia za pełnoprawnego uczestnika procesu edukacyjnego, zdolnego do samodzielnego myślenia i dokonywania wyborów. Równocześnie powinna ona wprowadzać w świat wartości, kształtując postawy oparte na współpracy, solidarności, szacunku i empatii. Edukacja musi także łączyć dziedzictwo kulturowe z nowoczesnymi formami uczestnictwa, integrując tradycję z kulturą popularną, która często stanowi punkt wyjścia do bardziej wymagających praktyk kulturowych. W perspektywie kompetencyjnej szkoła jutra ma rozwijać zdolności wykraczające poza przyswajanie faktów, dlatego kluczową rolę odgrywa tu myślenie krytyczne, umiejętność rozwiązywania problemów, kreatywność i innowacyjność, a także sprawna komunikacja oraz współpraca zespołowa. Wśród niezbędnych „umiejętności jutra" wymienia się także kompetencje medialne i cyfrowe, obejmujące

[3] Tamże, s. 168–189.

[4] Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 25–45.

świadome i etyczne korzystanie z nowych technologii, oraz adekwatną ocenę informacji napływających z cyfrowych źródeł[5].

Z punktu widzenia dydaktyki niezbędne jest wdrażanie metod aktywizujących, takich jak nauczanie problemowe, praca projektowa, studium przypadku czy uczenie się przez działanie. Postuluje się spersonalizowanie procesu kształcenia poprzez dostosowanie tempa pracy i zakresu treści do indywidualnych możliwości oraz zainteresowań uczniów. Ważnym elementem jest także integracja treści przedmiotowych i podejście transdyscyplinarne, umożliwiające ujmowanie rzeczywistości w sposób całościowy. Technologie informacyjno-komunikacyjne powinny pełnić funkcję narzędzia wspierającego uczenie się, a nie celu samego w sobie, szkoła zaś powinna pozostawać gotowa do elastycznego korzystania z zasobów e-learningowych oraz narzędzi sztucznej inteligencji (AI).

W powyżej zaprezentowanym modelu „szkoły jutra" zmienia się również pozycja nauczyciela, który przestaje odgrywać rolę jedynie przekaziciela wiedzy, stając się przewodnikiem, mentorem, a także „projektantem" procesów edukacyjnych. Wymaga to nie tylko wysokich kompetencji merytorycznych, lecz także samodzielności, kreatywności, refleksyjności i gotowości do stałego rozwoju. Przestrzeń szkolna powinna natomiast sprzyjać budowaniu współpracy i aktywności, odchodząc od tradycyjnego układu frontalnego na rzecz organizacji umożliwiającej pracę zespołową i dyskusję, co ma doprowadzić do doświadczania wspólnotowości oraz przestrzeni opartych na wzajemnym szacunku.

Publikacja *Szkoła jutra. Doświadczanie. Projektowanie. Budowanie sprzyjających przestrzeni* jest wynikiem spotkania naukowców oraz praktyków w czasie międzynarodowej konferencji o tym samym tytule zorganizowanej w dniach 4–5 kwietnia 2025 r. przez Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego oraz Centrum Badań nad Dydaktyką Języka i Literatury Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Kongres był okazją do rozmów pomiędzy badaczami zajmującymi się różnymi dziedzinami wiedzy związanymi z edukacją: dydaktyków polonistycznych, literaturoznawców, językoznawców, pedagogów, ale także praktyków z polskich i zagranicznych środowisk akademickich oraz szkolnych.

Monografia została podzielona na trzy części odpowiadające poszczególnym obszarom tematycznym wyznaczonym przez tytuł konferencji. W pierwszej części *Doświadczanie (w) przestrzeni edukacji* zamieszczone zostały artykuły

---

[5] Zob. J. Olszowy, P. Nanek, *Edukacja w erze ChatGPT i AI: szansa na rozwój czy potencjalne zagrożenie?*, w: *Kognitywne i technologiczne przeobrażenia społeczeństwa: edukacja, konsumpcjonizm i rynek pracy w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i Przemysłu 5.0*, red. J. Olszowy, Łódź 2024, s. 13–46.

prezentujące teoretyczne założenia oraz refleksje badaczy wokół potrzeb współczesnego systemu edukacyjnego.

Adam Regiewicz w artykule *„Na co komu dziś wczorajsza miłość?" Filolog w szkole (bez) jutra* diagnozuje kryzys tradycyjnej szkoły oraz zanikanie emocjonalnej relacji ucznia z literaturą. Technologiczna zmiana sprawia, że narracje audiowizualne zastępują powieści, a literatura staje się jedynie „tokenem doświadczenia". Autor postuluje, że szkoła jutra musi być interdyscyplinarna, humanistyczna, emocjonalna i zaangażowana, a jej celem jest przygotowanie uczniów do krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności (tzw. cztery K).

W kolejnym tekście *Myślenie krytyczne i interpretacja* Krzysztof Biedrzycki podkreśla konieczność kształcenia krytycznego myślenia wobec nadmiaru informacji i roli AI w procesie edukacji polonistycznej. Według badacza, myślenie krytyczne obejmuje analizę, ocenę dostępnych informacji, a także uwzględnia wymiar etyczny interpretowanego tekstu literackiego, a kluczem jest interpretacja rozumiana jako weryfikowalne odczytywanie znaczeń, czego przykładem jest analiza wiersza *Serce Dunaja* autorstwa Małgorzaty Lebdy.

Dorota Hrycak-Krzyżanowska w artykule *Synestezja McLuhana a nauczanie języka polskiego. Sztuczna inteligencja i wirtualne narracje jako most między zmysłami i edukacją* pokazuje, jak wykorzystać teksty Olgi Tokarczuk, narzędzia AI i koncepcję synestezji, aby tworzyć immersyjne środowisko nauki języka polskiego jako odziedziczonego. Badaczka prezentuje narzędzia digital storytellingu do rozwijania kreatywności i samoświadomości językowej uczniów oraz wykazuje w swoich badaniach wzrost motywacji oraz poczucia tożsamości poprzez doświadczenie języka wszystkimi zmysłami.

W artykule *Interlingwistyczna propozycja dydaktyki literacko-historyczno-kulturowej – przedmiot „Literatura i historia Śląska"* Beata Gaj przedstawia koncepcję przedmiotu Literatura i historia Śląska, akcentując wielojęzyczność wspomnianego w tytule regionu. Szczególnie podkreślane jest znaczenie łaciny w śląskiej tradycji literackiej do XVIII w. Autorka proponuje rozwijanie świadomości kulturowo-językowej m.in. poprzez nauczanie o śląskich *poetae laureati* i retoryce.

W ostatnim tekście *„Podróż po włoskich drogach na polskich nogach… ", czyli o innowacyjnych rozwiązaniach w edukacji polonijnej we Włoszech na przykładzie „Nowego programu nauczania dla włoskich przedszkoli i szkół polonijnych"* Karolina Kowalcze-Franiuk omawia programy dla polonijnych dzieci we Włoszech, które są oparte na podejściu do uczenia języka polskiego jako języka odziedziczonego. Przedstawiony przez autorkę pogram kładzie nacisk na rozwój emocjonalny i tożsamościowy, m.in. dzięki bajkoterapii, a także promuje

funkcjonalne podejście do nauczania języka i prezentuje wzbogaconą listę lektur z uwzględnieniem polsko-włoskich kontekstów kulturowych.

Druga część monografii zatytułowana *Budowanie przestrzeni edukacyjnych dla ucznia* skupia się przede wszystkim na dziecku jako odbiorcy różnych tekstów kultury oraz (współ)twórcy procesu edukacyjnego, a także przestrzeni współpracy.

W tekście autorstwa Magdaleny Marzec-Jóźwickiej można odnaleźć rekomendację lektury uzupełniającej autorstwa Erin Stewart pt. *To, czego nie mówię* (2023), przeznaczonej dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Analizowana powieść porusza trudne i społecznie ważne tematy bliskie młodzieży, takie jak depresja, lęki psychiczne, samookaleczenia i próby samobójcze. Autorka artykułu argumentuje, że literatura określana jako pomocowa może stanowić skuteczną drogę dotarcia do młodych ludzi w obliczu pogarszających się statystyk zdrowia psychicznego i uzasadnia jej omawianie w szkole średniej.

Artykuł Anny Lauks krytykuje powierzchowne omawianie *Akademii pana Kleksa* Jana Brzechwy w szkole, które często ogranicza się do omówienia fabuły i pomija głębszą interpretację. Autorka stawia tezę, że lektura jest opowieścią o nieuchronnym końcu dzieciństwa, a Kleksa można interpretować jako dorosłego mężczyznę zmagającego się z syndromem Piotrusia Pana. W pracy zaprezentowano propozycje metodyczne wykorzystujące teksty popkultury, tak istotne dla kształtowania świadomego odbioru kultury i wykształcenia w uczniach potrzeby rozumienia narzędzi audiowizualnych.

Beata Niklewicz porusza kwestię kreatywnego wykorzystania sztucznej inteligencji (AI) w procesie przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego z języka polskiego. Autorka zauważa rozdźwięk między rosnącym zainteresowaniem młodzieży czytelnictwem a niechęcią do lektur kanonicznych i proponuje model, w którym AI wspiera podmiotową edukację, koncentrując się na rozwoju twórczego i krytycznego myślenia oraz umiejętności interpretacji tekstu i świata.

Artykuł Joanny Kostrzewy wyjaśnia, jak ocenianie kształtujące (OK) może być sposobem na indywidualizację procesu nauczania, co jest kluczowe w pracy z rosnącą liczbą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorka wskazuje, że wykorzystanie wybranych elementów OK (jasnych i konkretnych celów, kryteriów sukcesu oraz wzmacniającej informacji zwrotnej) wspiera indywidualny postęp ucznia i sprzyja dialogowi między uczniami, rodzicami oraz nauczycielem.

Gracja Cimaszewska-Kuniniec analizuje potencjał treści międzykulturowych jako skutecznego narzędzia motywacyjnego w nauczaniu języka angielskiego. Wskazuje, że w dobie globalizacji rozwój kompetencji międzykulturowej

(zdolności do efektywnej interakcji z odmiennymi kulturami) jest kluczowy. Integracja tego typu treści wzmacnia motywację wewnętrzną uczniów, ponieważ nauka staje się bardziej celowa, praktyczna i osadzona w realnym kontekście. Badaczka podkreśla także kluczową rolę nauczyciela jako mediatora kulturowego, który tworzy przestrzeń do dialogu i wspiera rozwój etyczny uczniów.

Ostatni w tej części artykuł autorstwa Julii Marynowskiej wskazuje na konieczność dostosowania edukacji polonistycznej do realiów współczesnego świata cyfrowego poprzez odejście od tradycyjnych metod nauczania na rzecz innowacyjnych oraz angażujących rozwiązań, takich jak gamifikacja. Podkreślana jest aktywna rola ucznia, znaczenie współpracy i kreatywności oraz pokazane zostaje, że metody oparte na zabawie (np. escape roomy) mogą zwiększać atrakcyjność i efektywność kształcenia.

W trzeciej części książki *Nauczyciel jako projektant przestrzeni edukacyjnej* w centralnym punkcie zainteresowania stoi nauczyciel, który jest niezbędną osobą w procesie planowania przestrzeni edukacyjnych szkoły i każdego zespołu klasowego. W czasie, gdy w dyskursie publicznym mówi się o zastąpieniu nauczycieli przez AI, może się okazać, że bez wiedzy o uczniach i wrodzonej empatii ciężko jest stworzyć warunki sprzyjające uczeniu się oraz wzajemnemu wsparciu.

Tę część otwierają rozważania Agnieszki Kowalkiewicz-Kuleszy, która analizuje rolę polonisty w kontekście chaosu kulturowego i zagubienia emocjonalnego młodzieży w kulturze ponowoczesnej, charakteryzującej się m.in. konsumpcjonizmem i relatywizmem moralnym. Autorka postuluje, aby szkoła stała się miejscem poszukiwania duchowości i autentycznego dialogu z uczniem oraz prezentuje metody sprzyjające budowaniu pozytywnych relacji i wzajemnego szacunku.

Katarzyna Rukojć w swoim tekście koncentruje się na wspieraniu uczniów z doświadczeniem traumy relacyjnej – chronicznego, powtarzającego się emocjonalnego zaniedbania i zranienia ze strony opiekuna. Ukazana zostaje kluczowa rola nauczyciela jako „architekta odbudowy", tworzącego przyjazną i bezpieczną przestrzeń edukacyjną opartą na empatii. W artykule podkreśla się także konieczność dbania o dobrostan nauczyciela, aby zapobiec „empatycznemu wypaleniu się".

W kontekście wspierania pracy nauczyciela Paulina Piasecka-Florczyk przedstawia zarys analizy transakcyjnej (AT) Erica Berne'a, definiowanej jako teoria osobowości i system psychoterapeutyczny zmierzający do rozwoju osobistego i zmiany. W tekście pokazane są wybrane narzędzia pracy w duchu AT, a także wskazane są ośrodki badań i źródła wiedzy, z których mogą korzystać osoby pracujące w edukacji.

Kacper Szewczyk omawia praktyczne sposoby integracji sztucznej inteligencji (AI) z edukacją polonistyczną, argumentując, że umiejętność ich wykorzystania jest kluczową kompetencją ucznia przyszłości. Autor koncentruje się na wykorzystaniu grafik generowanych przez sztuczną inteligencję w pracy z tekstem literackim i pokazuje, że oferuje to szansę na odświeżenie dydaktyki polonistycznej oraz zbudowanie przestrzeni współpracy i doświadczeń między nauczycielem a jego podopiecznymi.

Tom zamyka artykuł Klaudii Jeznach podkreślający ogromne znaczenie prawidłowej emisji głosu w zawodzie nauczyciela, traktując głos jako środek wyrazu emocji i wskaźnik stanu psychicznego. Autorka omawia podstawowe zasady artykulacji, pracy z oddechem oraz wymienia również liczne czynniki niekorzystnie wpływające na higienę głosu, które często prowadzą u nauczycieli do różnego rodzaju zaburzeń w aparacie oddechowo-głosowym.

Przestrzeń edukacyjna *Szkoły jutra* jest ściśle powiązana z kategorią miejsca i o ile przestrzeń kojarzona jest z wolnością i otwartością, o tyle miejsce oznacza bezpieczeństwo i „uczłowieczoną przestrzeń". Budowanie i projektowanie procesów edukacyjnych polega zatem na transformacji przestrzeni w miejsce poprzez jej poznawanie i nadawanie jej wartości, co wpisuje się w koncepcję „zamieszkiwania", czyli wypełniania geometrycznej przestrzeni duchową treścią i rozumieniem świata. W tym sensie przestrzeń edukacyjna staje się sferą budowania tożsamości jednostki oraz „bezpieczeństwa ontologicznego"[6]. Przestrzeń *Szkoły jutra* budowana jest przez nauczycieli, uczniów, rodziców, naukowców oraz pozostałe osoby wspierające edukację, dlatego też zależy nam na tym, aby zamieszczone w książce teksty stały się inspiracją dla każdej ze stron oraz przyczyniły się do podejmowania działań wspierających przestrzeń edukacyjną.

[6] Por. B. Myrdzik. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, *Relacje między uczelnią a szkołą jako miejsce i przestrzeń praktyk kulturowych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, R. Przybylska, W. Bobiński, Kraków 2014, s. 75–78.

CZĘŚĆ I

DOŚWIADCZANIE (W) PRZESTRZENI EDUKACJI

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.01

Adam Regiewicz
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
https://orcid.org/0000-0003-1367-7697

„NA CO KOMU DZIŚ WCZORAJSZA MIŁOŚĆ?" FILOLOG W SZKOLE (BEZ) JUTRA

Streszczenie
Pytaniu o jutro szkoły musi towarzyszyć refleksja nad kondycją literatury w szkole, a ta z bardzo różnych powodów: zmian cywilizacyjnych, technologicznych, poszerzonego o nowe media obiegu literatury, odejścia od imagologicznego charakteru literatury, prywatyzacji doświadczenia kulturowego itp. jest zła. Kształcenie literackie czy humanistyczne kompletnie rozmija się z praktykami kulturowymi nowych pokoleń. Celem niniejszego artykułu jest nie tyle diagnoza tego stanu rzeczy, co pobudzenie świadomości na temat konieczności budowania nowego modelu edukacyjnego, a tym samym nowego kształtu szkoły jutra.
Słowa kluczowe: kształcenie literackie, edukacja polonistyczna, kultura postpisma, *augmented reality*

„WHO NEEDS YESTERDAY'S LOVE TODAY?" A PHILOLOGIST IN A SCHOOL WITH NO TOMORROW

Summary
Any discussion of the future of the school must be accompanied by a reflection on the state of literature in education, which, for a variety of reasons – including civilizational and technological changes, the expansion of literary circulation through new media, the decline of literature's imagological character, and the privatization of cultural experience - is in a poor condition. Literary and humanities education has become completely disconnected from the cultural practices of younger generations. The aim of this article is therefore not so much to diagnose this state of affairs as to raise awareness of the need to develop a new educational model and, consequently, a new vision of the school of tomorrow.
Keywords: literary education, polish language and literature education, post-literacy culture, augmented reality

Przywołany w tytule fragment piosenki Lady Pank[1] nie jest tylko chwytem retorycznym, ale także określeniem kontekstu, w jakim stawiam tezę o końcu szkoły, jaką znamy. Mam tu na myśli model szkoły „tradycyjnej", zarówno pod względem transmisji wiedzy, jak i struktury organizacyjnej. Przywołana w piosence „wczorajsza miłość" dobrze oddaje sytuację zmierzchu wciąż utrzymującego się na powierzchni systemu edukacji, ale co ważniejsze, zwiastuje ów koniec także w odniesieniu do filologii. Jakiej filologii? Tej odartej z afektywnego potencjału lektury, która skupiła się w pierwszej kolejności na wiwisekcji materiału literackiego. Tę sytuację dobrze oddaje wiersz Zbigniewa Herberta *Epizod w bibliotece*:

> Jasna dziewczyna pochyliła się nad wierszem. Ostrym jak lancet ołówkiem przenosi na białą kartkę słowa i zamienia je na kreski, akcenty, cezury. Lament poległego poety wygląda teraz jak salamandra objedzona przez mrówki[2].

A przecież, jeśli sięgnąć do etymologii greckiego słowa (*filo-logos*), dostrzeżemy emocjonalny charakter czytania.

Dobra lektura powinna być emocjonalna. Wspomina o tym Ryszard Koziołek w *Dobrze się myśli literaturą*. I nie chodzi mu o zwykłe wzbudzanie radości, smutku, gniewu czy irytacji, choć w jakiejś części tak jest („Dlaczego ta idiotka Izabela nie kocha Wokulskiego?"[3]), ale o to, że literatura pozwala zanurzyć się czytelnikowi w afektywnych wyobrażeniach, pozwala rozpoznać, nawet nazwać to, co rodzi się w nas pod wpływem lektury. Nawet sczytany i „upupiony" przez szkołę *Janko Muzykant* może stawiać niezwykle aktualne pytania i wywoływać emocje: Dlaczego nie mówi się o ojcu Janka? Czy jest półsierotą? Czy też ojciec zostawił matkę, która odtąd samotnie wychowuje syna? Dlaczego dziecko jest bite? Do którego roku stosowano kary cielesne? Czy ekonom pozostał bezkarny?[4]

Ale w filologii chodzi także o to, co literatura z nami – czytelnikami – robi. Przypomina mi to refleksję Stefana Szymutki, który odkrywa dyskomfort między tym, co się czyta a swoim własnym doświadczeniem:

> Nawet *Pan Tadeusz* wywoływał frustrację. Jak można było zasycać się litewskim chłodnikiem, kiedy proszony obiad kojarzył się z tartymi kluskami i modrom kapustom? Jak można było czuć się swojo wśród kontuszowych gości, jeśli za uroczysty strój nauczono uważać czorny abcug i bioło koszula? Tym bardziej, gdy z obcością estetyczną łączyła się klasowa: identyfikowało się tylko z tymi bohaterami

[1] Piosenka *Na co komu dziś* pochodzi z albumu Lady Pank pt. *Na Na* nagranego w 1994 r.

[2] Z. Herbert, *Hermes, pies i gwiazda*, Wrocław 1997, s. 119.

[3] R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec–Katowice 2015, s. 9.

[4] Por. R. Koziołek, *Czytać, dużo czytać*, Wołowiec 2023, s. 23.

> Narodowej epopei, którym wieszcz Mickiewicz, zamknąwszy usta, nakazał gdzieś w tle orać ziemię, sprzątać we dworze, służyć swym panom. […] Później było jeszcze gorzej. […] Jak znaleźć głębszy sens we włóczeniu się jakiegoś faceta po Dublinie z podrobami w kieszeni, kiedy podroby wywołują wspomnienie jeszcze ciepłej wątrobianki, którą dostawało się od ujka Antka w dzień świniobicia?[5]

Dlaczego to takie ważne? Chodzi bowiem o doświadczenie. Doświadczenie wiąże człowieka z tym, co przeżywa. Mówiąc językiem Marii Janion, trzeba wiedzieć, co się przeżywa[6]. A to jest możliwe tylko wtedy, gdy lektura stanie się osobista. Można rozumieć ten podmiotowy charakter lektury dosłownie jako czytanie na głos, które jest rodzajem przepuszczania tekstu przez swoje ciało. Zwraca na to uwagę Milan Dolar, pisząc, że dopóki czytelnik nie wykona tekstu – nie wypowie go głosem czytelnika, pozostaje on jedynie martwym zapisem. W czytaniu na głos, przekonuje słoweński filozof, dokonuje się indywidualizacja aktu lektury[7]. Jeszcze dalej idzie Harry Matthews, który pisze: „Za każdym razem [czytelnik] tworzy – tak, właśnie tworzy – nową wersję książki. A skoro na tę wersję wpływa tyle rzeczy, przeżycia, lektury, nawet zapachy, czy można mówić o popełnianiu błędów i gubieniu drogi, albo że jedna wersja jest lepsza od drugiej?"[8].

Ale owa somatyczność czytania prowadzi do czegoś większego – pozwala konfrontować się z własną historią. Dziś nazwalibyśmy to lekturą w kluczu hermeneutycznym. Paul Ricoeur w odniesieniu do sytuacji tłumaczenia swego życia za pomocą tekstu pisze: „Czyż nie uważamy ludzkich żywotów za bardziej czytelne, gdyż są objaśnione poprzez historie, jakie ludzie opowiadają na swój temat?"[9]. Mówiąc inaczej, w lekturze osobistej chodzi o zaangażowanie. Tekst czytany angażuje moją uwagę, wciąga mnie w swoje sprawy, a tym samym zmienia moje patrzenie na świat, konfrontuje[10].

---

[5] S. Szymutko, *Nagrobek ciotki Cili*, w: tegoż, *Nagrobek ciotki Cili*, Katowice 2001, s. 21.

[6] M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Warszawa 1996 (2018).

[7] M. Dolar, *Polityka głosu*, tłum. P. Bożek, G. Nowak, „Teksty Drugie" 2015, nr 5, s. 245.

[8] Cyt. za: M.P. Markowski, *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001, s. 103.

[9] P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2003, s. 190.

[10] „Literatura […] odsłania momenty, w których to świat angażuje mnie w siebie, wciąga mnie w swoje (a nie wyłącznie „moje") sprawy. […] Świat działa we mnie, działa mną, nie zaś odwrotnie – co wydawało mi się niewzruszone". T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć…*, Katowice 2021, s. 48–49.

W takiej lekturze chodzi poniekąd także o wyzwolenie. Czytanie jest gestem mesjańskim, który uwalnia spod władzy własnych uprzedzeń, przedsądów. „Czytanie – jak mówi Michał Paweł Markowski – jest wystawianiem na próbę własnych przekonań, własnego słuchu, własnych myśli, własnego języka. Żeby czytać, trzeba zgodzić się na to, że po przeczytaniu książki mogę być już kimś innym niż wcześniej”[11]. To jest klucz do czytania literatury. Literatura nie chce od nas chłodu poznania, rozumowego badania, ale wymaga żarliwości. Stąd filo-logia, która domaga się emocjonalnego zaangażowania, reakcji – nawet odrzucenia, ale zawsze reakcji.

Kto tak dzisiaj czyta w szkole?

Dlatego do tej sytuacji pasuje użyte w piosence określenie: „**wczorajsza** miłość”. Bo odnoszę wrażenie, że zabiliśmy tę miłość. Uczyniliśmy w procesie unifikacji, systematyzacji, procesów ewaluacji, walidacji i innych ‘-acji’ z kształcenia literackiego maszynę do czytania, a właściwie nie-czytania[12], tylko wiedzy

[11] M.P. Markowski, *W moim miejscu stoi ktoś inny*, „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 27, dodatek: „Conrad”, https://www.tygodnikpowszechny.pl/w-moim-miejscu-stoi-ktos-inny-16472 (dostęp: 26.04.2025).

[12] W niepowtarzalnym ironicznym stylu skomentowała ten fakt Wisława Szymborska w wierszu z 2007 r. *Nieczytanie*.

Do dzieła Prousta
nie dodają w księgarni pilota,
nie można się przełączyć
na mecz piłki nożnej
albo na kwiz, gdzie do wygrania volvo.

Żyjemy dłużej,
ale mniej dokładnie
i krótszymi zdaniami.

Podróżujemy szybciej, częściej, dalej,
choć zamiast wspomnień przywozimy slajdy.
Tu ja z jakimś facetem.
Tam chyba mój eks.
Tu wszyscy na golasa,
więc gdzieś pewnie na plaży.

Siedem tomów – litości.
Nie dałoby się tego streścić, skrócić,
albo najlepiej pokazać w obrazkach.

o lekturach. W różnego typu dyskusjach, jakie pojawiają się przy okazji refleksji o lekturach, kanonie, o tym, co czytać, a czego nie czytać, zawsze padają argumenty o potrzebie budowania wspólnoty kulturowej, o symbolicznym myśleniu, pewnej ekumenie wyobraźni, którą budują wspólne lektury. Można wyjaśnienia te złożyć na karb polskiej tożsamości, doświadczeń historycznych, utraty niepodległości i wypracowanej w XIX w. koncepcji „ducha", który może przetrwać w myślach i języku symbolicznym. Wspomniany już wcześniej Ryszard Koziołek w felietonie *Człowiek skulony*, pisał: „W polskiej rzeczywistości bez własnego państwa humanistyka była terapią udręczonego narodu, a lektury kanoniczne miały chronić i konserwować niepodległą tożsamość Polaka"[13]. Ale można ową specyficzną potrzebę konstruowania gramatyki kultury wyjaśnić teorią mediów, o czym wspomina w najnowszej książce *Nexus* Yuval Noah Harari. Pisze on o roli opowieści tożsamościowych, które ukonstytuowały grupę kulturową – pozwoliły zachować tożsamość nawet daleko poza swoim miejscem zamieszkania. Opowieści te, posługujące się mitami (kulturowymi, narodowymi czy religijnymi) konstruują pewną płaszczyznę wartości, przekonań, idei wspólnych dla danej grupy[14]. Czy nie tak właśnie patrzy się na kanon literacki dzisiaj w szkole?

Jednak takie postrzeganie roli kształcenia literackiego, czy szerzej – humanistycznego[15], dzisiaj nie wytrzymuje próby czasu. Przede wszystkim dlatego, że

---

Szedł kiedyś serial pl. Lalka,
ale bratowa mówi, że kogoś innego na P.

Zresztą, nawiasem mówiąc, kto to taki.
Podobno pisał w łóżku całymi latami.
Kartka za kartką,
z ograniczoną prędkością.
A my na piątym biegu
i – odpukać – zdrowi.

W. Szymborska, *Tutaj*, Kraków 2009, s. 28–29.

[13] R. Koziołek, *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny" 2020, nr 37.

[14] Y.N. Harari, *Nexus. Krótka historia informacji. Od epoki kamienia do sztucznej inteligencji*, tłum. J. Hunia, Kraków 2024, s. 64–69.

[15] Warto by podkreślić postulat antropologiczno-filozoficznej koncepcji kształcenia humanistycznego, w ramach którego byłyby wpisane lekcje języka polskiego i projektowana lektura. Kształcenie humanistyczne, o czym pisał Fernand Braudel w latach 60. XX w., oznacza przesunięcie akcentu w stronę kultury, w której żyjemy poprzez język i teksty, które ją tworzą. F. Braudel, *Gramatyka cywilizacji*, tłum. H. Igalson-Tygielska, Warszawa 2006.

dzisiaj niemal nikt nie czyta tego zestawu tekstów, który przewiduje się w procesie kształcenia. Co więcej, strażnicy kanonu zdają się nie zauważać rosnących z roku na rok rozbieżności pomiędzy założeniami programowymi powstającymi w cieniu gabinetów a odmiennością doświadczeń młodych pokoleń. Jak zauważa Agnieszka Kłakówna, „listy lektur układają dorośli, przyjmując na siebie rolę znawców. Najczęściej z całkowitym pominięciem bezpośrednio tak czy inaczej zainteresowanych […]"[16]. Kolejne ekipy odpowiedzialne za kształcenie „prześcigają" się w pomysłach na zwiększenie skuteczności oddziaływania lekturowego, co zazwyczaj sprowadza się do manipulacji tymże kanonem.

> Problem sprowadza się na ogół wyłącznie do procedur wpisywania lub wymazywania pewnych utworów z tego odgórnie programowanego spisu: *W pustyni i w puszczy* skreślić, zamiast *Trylogii* obowiązkowo czytać *Ziemię obiecaną*, „ubogacić" listę utworami Karola Wojtyły i Stefana Wyszyńskiego, opowiastkę Kołakowskiego o pechowym nosorożcu ze szkoły wyrugować, do podstaw programowych wprowadzić większą liczbę kobiet[17].

Sytuacja dzisiejszej szkoły przypomina konstatacje Pierre'a Bayarda z książki *Jak mówić o książkach, których się nie czytało*[18]. Zdecydowana większość uczniów bazuje na tym, co zasłyszane, a nie przeczytane, nie mówiąc już o tym, co przemyślane czy doświadczone. Zdaje się egzaminy z wiedzy o książkach, których się nie czytało.

Spotkanie z lekturą stało się „polonistyką szkolną" czy „edukacją polonistyczną", która przenosi uniwersytecką koncepcję filologii w przestrzeń licealną, w efekcie „przerabia" lektury, „przekazuje" wiedzę na ich temat, by potem żądać odtworzenia tych przekazów informacji[19]. W konsekwencji zamiast lektury mamy wiedzę o książkach, na temat których wypowiadają się uczniowie bez

---

[16] Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 211.

[17] Z.A. Kłakówna, *Głos w sprawie edukacji. Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012–2024)*, Kraków 2025, s. 140.

[18] „Istnieje bardzo wiele sposobów nie-czytania książek, a najbardziej radykalny polega na tym, by nigdy do nich nie zaglądać. W istocie do takiej właśnie totalnej abstynencji sprowadza się stosunek prawie wszystkich czytelników, choćby najbardziej sumiennych, do większości istniejących na świecie publikacji. Można wręcz uznać tę abstynencję za podstawę naszej relacji ze słowem pisanym […]. Właściwie przez całe życie jesteśmy zmuszeni wypowiadać się na temat tekstów, których nie czytaliśmy […]". P. Bayard, *Jak mówić o książkach, których się nie czytało*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2008, s. 15.

[19] Z.A. Kłakówna, *Głos w sprawie edukacji …*, s. 143.

wcześniejszego spotkania się z tekstem. Faszerujemy uczących się gotowymi, cudzymi opiniami na temat jakiejś lektury i wymagamy powtórzenia wyuczonych formuł podczas egzaminów, że Eliza Orzeszkowa to *Nad Niemnem*, *Dobra Pani*, *ABC*, emancypacja i praca u podstaw, a Mickiewicz to poeta wieszcz i mesjanizm. Gałkiewicz żyje i ma się dobrze.

Takie „czytanie" przypomina wizytę w muzeum starego typu, w którym trzeba założyć kapcie na buty, by nie pobrudzić posadzki, gdzie taśma oddziela oglądających od eksponatów, gdzie nie tylko nie można niczego dotykać, ale także głośno mówić czy oddychać. To, co w gablotach czy na witrynach jest niczym ślad z innej, niedostępnej planety. Patrz, ale nie dotykaj. Podziwiaj z dystansu. I zachwycaj się, jakie piękne. I takie podejście wciąż patronuje całemu procesowi lektury. Razem z Gombrowiczem podśmiechujemy się z frazy że „Słowacki wielkim poetą był", ale wciąż budujemy pomniki, pod którymi trzeba składać wieńce. Nie ma tekstów, są monumenty.

Zarysowany powyżej kontekst „wczorajszej miłości" nie sprowadza się jedynie do czynników wewnętrznych. Przyczyn dzisiejszego coraz bardziej pogłębiającego się rozziewu między uczącymi się pokoleniami a wciąż obowiązującym modelem lektury należałoby szukać także na zewnątrz, chociażby w zmianie kulturowej. Za cytowaną już Agnieszką Kłakówną można by powtórzyć, że bariery czytelnicze dotyczą dzisiaj obrazu świata, jaki obserwujemy w rzeczywistości, a jaki wyłania się z książek, obserwowanych obecnie sposobów bycia, realiów wszelkiego rodzaju[20]. Można by tu wymieniać cały szereg innych przyczyn: od globalnej ekumeny wyobraźni, która zmieniła nam opowieści tożsamościowe, przez zmiany cywilizacyjne (wszak nowe pokolenia wychowane są już na zupełnie innych wartościach, dla których dawna literatura jest kompletnie niezrozumiała, nieprzystająca do ich życia, a przynajmniej taka się wydaje, bo nikt nie podejmuje trudu, by wykazać, że opowiada ona te same wątpliwości na temat miejsca jednostki w świecie), aż po zmiany technologiczne, które zmieniają dzisiaj nie tylko obieg literatury, czy rozumienie samej lektury, ale także wpływają na ludzką neurobiologię[21], co w efekcie prowadzi do braku koncentracji i cierpliwości, potrzeby szybkiej gratyfikacji. Trudno nie dostrzec w tych zmianach zależności między

[20] Z.A. Kłakówna, *Język polski…*, s. 211.

[21] Współczesny człowiek, przyswajając coraz większą ilość informacji, nie potrafi ich selekcjonować, ma problem z określeniem wagi części z nich, nie potrafi podejmować nad nimi refleksji i problematyzować ich treści, nie zapamiętuje, ma problem z wartościowaniem. D. Wiener, *Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie*, z Dawidem Wienerem rozmawia Krzysztof Włodarski, „Gazeta Wyborcza", 16.08.2009.

proponowanym wciąż przez system szkolny modelem lektury a masową wręcz niechęcią do tradycyjnego sposobu czytania.

Zatrzymajmy się przez chwilę na tym ostatnim – technologicznym aspekcie zmian cywilizacyjno-kulturalnych, w kontekście których czytelniczy kryzys będzie się tylko pogłębiał. Pytaniem, które warto zadać wobec zachodzących zmian, jest: dlaczego w ogóle i po co czytać literaturę? Posługując się tytułem książki Stefana Szymutki, można by zapytać: „Po co literatura jeszcze jest?"[22].

Jacek Dukaj próbuje dać odpowiedź, odwołując się do Josepha Conrada, który w Przedmowie do *Murzyna z Załogi „Narcyza"*, pisze, że: „Każda sztuka przemawia do zmysłów, by przemówić poprzez zmysły do tego, co dotyka istoty przeżyć – stanu ducha". I dalej pisze: „Takie zadanie przed sobą postawiłem: słowem pisanym sprawić, byś usłyszał, byś poczuł, a nade wszystko – zobaczył. Tyle i nic więcej, tyle – gdyż w tym jest wszystko"[23]. Chodzi zatem o to, by czytelnik przeżył fikcyjne doświadczenia, wczytał je w siebie, poczuł je w sobie. Powyższa uwaga nie jest daleka od refleksji, którą przedstawiliśmy wcześniej – w czytaniu chodzi o afekt, o transfer przeżyć, jaki oferuje nam sztuka. Jednak Dukaj zauważa, że wraz ze zmieniającą się technologią, ulega także zmianie proces przenoszenia znaczeń i przekształcania ich w przeżycie[24]. Droga ta wyraźnie się skraca dzięki użyciu coraz bardziej zaawansowanej technologii najpierw audiowizualnej, a obecnie *augmented reality*. Pójdźmy przez chwilę tym tropem.

W cyrograficznym modelu kultury, czyli takim, w którym do niedawna funkcjonowaliśmy, przenoszenie doświadczeń świata w stan ducha dokonywało się za pomocą kodu. Aby mogło zaistnieć jakiekolwiek przeżycie wewnętrzne, odbiorca na podstawie tekstu – kodu językowego musiał wyobrazić sobie sytuację, która wywoływała określone wrażenia zmysłowe, poruszenia serca. Na podstawie tekstu czytelnik tworzył symulacje dla przedstawienia zmysłowych czy emocjonalnych treści. Do takiego modelu niewątpliwie wciąż odwołuje się szkoła, argumentując konieczność budowania wspólnej ekumeny wyobraźni. I z pewnością miałaby rację – nie da się bowiem zbudować symulacji, która prowadzi do przeżycia, jeśli nie zna się kodu – gdyby nie fakt, że ten współczesny model został już dawno wyparty: najpierw przez audiowizualność, która skróciła i uprościła ten proces dekodowania słów i przekształcania ich na obrazy, a następnie przez *augmented reality*, która zaczyna oddziaływać bezpośrednio na zmysły w celu zintensyfikowania doznań.

---

[22] S. Szymutko, *Po co literatura jeszcze jest? Pisma rozproszone*, Katowice 2013.

[23] J. Conrad, przedmowa do *Murzyna z załogi „Narcyza"*, tłum. J. Lemański, Warszawa 1938, s. 3.

[24] J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019, s. 159–160.

Doświadczenie audiowizualne zmieniło ten proces, rzeczywistość przedstawiona przestała bowiem wymagać samodzielnego dekodowania symboli przez czytelnika. Rzeczywistość w tym modelu zostaje przedstawiona przez warstwę oglądową. Symulacja, jaka wcześniej dokonywała się na podstawie wyobrażeń powstających pod wpływem symboli, teraz zostaje zwyczajnie zaprezentowana na ekranie. Wyobrażenia powstają na podstawie *imaginariów* dostarczonych przez obrazy medialne, to one stają się źródłem przeżyć. Warto jednak zauważyć, że w Polsce (podobnie jak w krajach „demokracji ludowej") aż do 1989 r. audiowizualność nie miała okazji rozwinąć się w takim stopniu jak miało to miejsce na Zachodzie czy za Oceanem. W ten sposób pełniła funkcję służebną wobec literatury. Dopiero przemiany gospodarczo-polityczne lat 90. XX w. ujawniły potencjał audiowizualności, która bardzo intensywnie, ale też w bardzo krótkim czasie zawłaszczyła sobie uwagę odbiorców. Przypomnijmy w tym miejscu niezwykle popularne wypożyczalnie kaset wideo czy wchodzących na rynek płyt DVD, które popularnością biły na głowę tradycyjne biblioteki[25]. Odpowiadając na to wyzwanie, do szkół wprowadzono ścieżkę edukacyjną poświęconą kulturze filmowej i audiowizualnej, rozszerzono konteksty, wraz z Polskim Instytutem Kinematografii przygotowano specjalny pakiet edukacyjny z arcydziełami polskiego kina z opracowaniami. Jednak wszystkie te zabiegi w rzeczywistości jedynie utrwalały klasyczny model transmisji.

Proces rozziewu pomiędzy rzeczywistym obiegiem kultury a szkołą stał się jeszcze bardziej widoczny po 2000 r. Cyfryzacja, usieciowienie, wreszcie „nowe nowe media"[26] wywołały lawinę nowych zjawisk, które zawłaszczyły całą uwagę odbiorców kultury. Wynika to z samej natury nowych mediów, które maksymalnie angażują zmysły (wzrok, słuch, dotyk), odcinając je od rzeczywistości, aby wywoływać określone przeżycia. Tym samym jeszcze bardziej skraca się zarysowana przed chwilą droga, w której świat zewnętrzny staje się przeżyciem wewnętrznym. Wzmocnienie odczucia zmysłowego, jakiego dostarcza *augmented reality*, powoli wchodząca przez media elektroniczne, ruguje potrzebę posługiwania się kodem, a nawet wyczekiwania opowieści. Wszystko otrzymuje się szybko i bezpośrednio, a do tego niezwykle intensywnie.

---

[25] Zob. M. Filiciak, E. Wasiak, *Weź pan Rambo! Społeczna historia magnetowidów*, Gdańsk 2022.

[26] Pojęcie to odnosi się do mediów usieciowionych, mobilnych i społecznych zarazem, realizujących nowy typ komunikacji typu *spread* (każdy do każdego) wymieniających treści w postaci audiowizualnej. P. Levinson, *Nowe nowe media*, tłum. M. Zawadzka-Strączek, Kraków 2010.

Wiele świadczy o tym, że Jacek Dukaj ma rację i znajdujemy się w okresie przejściowym między kulturą pisma i kultura postpiśmienną[27]. Coraz bardziej oczywiste staje się dla współczesnego użytkownika kultury posługiwanie się bezpośrednim transferem przeżyć w komunikacji jak choćby nagrywanie wiadomości zamiast ich pisanie, przesyłanie krótkich filmików z miejsca niż wysyłanie kartek, realizowanie streamingów itp. Jakkolwiek by obrażać się na tę rzeczywistość i definiować ją jako barbarzyńską, to stała się ona faktem, a historie o „wyciągnięciu wtyczki" jako zbliżającym się szybkim rozwiązaniu problemu i powrocie do „normalności" należałoby zakwalifikować do kategorii rozważań apokaliptycznych. Raczej trzeba by zadać sobie pytanie, co wynika z tego dla lektury? Czy zmiany w transmisji kulturowej, jakie dokonały się w ostatnich dekadach, wpłynęły na samo czytanie?

Wskazałbym na tę chwilę trzy takie zmiany.

Pierwsza jest efektem audiowizualności. Film, a właściwie narracja filmowa, dzisiaj świetnie reprezentowana przez wszelkiego rodzaju opowieści streamingowe, z sukcesem zastąpiła potrzebę realizowaną przez XIX-wieczne powieści realistyczne. Nie trzeba czytać kilkusetstronicowych tekstów, by zaspokoić chęć przeżycia, wejścia w czyjś fikcyjny świat, przez chwilę żyć jego życiem. To wszystko zaspokaja dzisiaj Netflix lub inna platforma streamingowa. Nie ulega wątpliwości, że najlepszym sposobem opowiadania historii, przedstawiania fabuły stała się narracja wideo. Facebook zakłada, że wiadomości tekstowe docelowo zostaną zastąpione (perspektywa czterech lat) przez transmisje z urządzeń mobilnych, streamingi oraz relacje wideo. W tym kontekście sensem literatury nie jest już czytanie samo w sobie, ale przeżywanie opowieści. Tym samym ma rację Koziołek, gdy pisze: „Nie powinniśmy utożsamiać literatury z książką. Literatura jest wszędzie tam, gdzie są narracja i metafora"[28]. Także w przestrzeni opowieści medialnej. Potrzeba zatem dokonać przewartościowania: z książki na narrację.

Druga zmiana wynika z obiegu samego tekstu. Paradoksalnie rynek księgarski nie słabnie, ale zmienia swój obieg. Literatura przestała kojarzyć się wyłącznie z książką, a książka z literaturą. Ta pierwsza pojawia się w formie audiobooków lub wersjach cyfrowych. Zresztą w ostatniej dekadzie widać wyraźny wzrost (obecnie ponad 10% rynku) zainteresowania dźwiękowymi postaciami tekstu. Towarzyszy temu ekspansja produktów książkowych. Pod tym pojęciem kryją się zarówno e-booki jak i formy okołoksiążkowe budujące markę autora lub dzieła. Mam tu na myśli wypowiedzi w mediach społecznościowych na temat książek, blurby, spotkania autorskie itp., które budują pozycję danego tekstu literackiego. W tym

[27] J. Dukaj, *Po piśmie…*, s. 187.

[28] R. Koziołek, *Czytać, dużo czytać…*, s. 7.

modelu „kariery" książki, lektura samego tekstu wydaje się czymś ubocznym. Książka służy raczej za token, jak pisze Jacek Dukaj, a więc coś, co autor przekazał czytelnikom jako materialny symbol doświadczenia, przeżycia, które wcześniej opowiedział bardziej bezpośrednio na YouTubie, Instagramie czy Facebooku[29]. Tym samym literatury się słucha (audiobooki), literaturę się ogląda (wideo), literaturę się przeżywa (spotkania autorskie).

Na pewno literatury się nie czyta. A przynajmniej nie w tradycyjnym tego słowa znaczeniu i nie tak powszechnie jak miało to miejsce jeszcze 30 lat temu. Badania stanu czytelnictwa pokazują[30], że w miarę regularnie czyta około 10% dorosłych Polaków. Ale gdyby wykluczyć z tego grona studentów i uczniów zobligowanych do lektury, procent ten okazałby się jeszcze niższy. Ilu z tych trzech milionów czytelników sięga po literaturę wysokoartystyczną, czyli tę, której znajomości domaga się szkoła? Badania pokazują, że zaledwie 3%. Zdecydowana większość sięga po literaturę sensacyjną (kryminały), obyczajową (romanse) i poradniki. Maciej Michalski komentuje: „Podejrzewam, że nawet badania wykonane wśród polonistów pokazałyby, że to nie pozycje z kanonu czy nawet nagradzane w literackich konkursach książki dominują wśród filologicznych lektur"[31], i z pewnością się nie myli.

Z tym wiązałbym trzeci efekt zmian, jakie towarzyszą obecnej epoce przejściowej, o której wspominał Dukaj. Czytanie staje się dzisiaj domeną technologii. Zostało sprowadzone do „odczytywania" danych. Czyta się nie po to, by coś zrozumieć, ale po to, by zdefiniować strukturę. To co ludzkie lokuje się w sferze przeżycia, a to, jak już powiedzieliśmy wcześniej, gwarantują nam dzisiaj audiowizualność i *augmented reality*.

Biorąc pod uwagę dokonujące się zmiany, zewnętrzne okoliczności cywilizacyjne oraz technologiczne, powinniśmy nieco inaczej zacząć myśleć o edukacji humanistycznej. Dość wyraźnie widać, że w epoce transferu bezpośredniego najwyższą wartością jest przeżycie. Im silniejsze, bardziej zmysłowe, namacalne, tym lepiej. Dlatego proces kształcenia powinien uwzględniać zaangażowanie emocji, osobiste spotkanie, przeżycie, a nie wiedzę, zestaw pojęć, które należy przyswoić. Po minionych latach szkolnych wciąż pamięta się uczucia, jakie towarzyszyły lekturze *Chłopców z Placu Broni*, a kompletnie nie kojarzy się informacji o autorze czy dacie powstania książki.

---

[29] J. Dukaj, *Po piśmie…*, s. 257.

[30] R. Chymkowski, Z. Zasacka, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2020 roku*, Warszawa 2021.

[31] M. Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022, s. 114.

Marshall McLuhan, ojciec koncepcji determinizmu technologicznego dowodził[32], że wynalazki techniczne nieodmiennie prowadzą do zmiany kulturowej. Zmiana ta niewątpliwie nastąpiła. Jak reaguje na nią szkoła? Stąd to pytanie w temacie o jutro szkoły i wyrażona w nieco pesymistycznym duchu wątpliwość. Czy dzisiejsza szkoła jest „szkołą jutra"?

Jeśli podążyć za kanadyjskim teoretykiem mediów, to odpowiedź na to pytanie nie rysuje się w jasnych barwach. Za zmianami technologicznymi idą przemiany w typie komunikacji – coraz częściej tradycyjna komunikacja zastępowana jest przez jej medialne odpowiedniki. Dotyczy to także samego sposobu budowania relacji, transmisji kulturowej, czego wyrazem są streszczenia na TikToku, rolki z 90-sekundowymi streszczeniami, szybkie formy komunikacji. Mówienie o tym, że dzisiaj nikt nie jest w stanie czytać długich tekstów, jest banałem. Każdy nauczyciel szkoły średniej ma świadomość, że mierzenie się z wielkimi lekturami XIX w.: *Lalką*, *Potopem* czy *Chłopami* przypomina wyprawę Don Kichota na wiatraki. A jednak gdy dochodzi do jakiejkolwiek dyskusji na temat czytania fragmentów zamiast całości, rodzi się sprzeciw godny obrońców Okopów Świętej Trójcy.

Druga kwestia, którą podnosi McLuhan, to kanały komunikacyjne stanowiące podstawową przyczynę zmian kulturowych. Szkoła już dawno przestała być jedynym źródłem wiedzy o świecie. Dostęp do sieci, możliwość zdobywania informacji z całego świata spowodowały, że szkoła straciła swój monopol na wiedzę. Stała się jednym z wielu kanałów transmisji kulturowych. Czy z typem transmisji „pójdź dziecię, ja cię uczyć każę", która nadal pokutuje w wielu ośrodkach oświatowych, szkoła może stanąć wobec wyzwań przyszłości? Czy bazowanie nawet na najlepszym podręczniku może być wystarczające, nie mówiąc już o tym, czy będzie satysfakcjonujące? Wreszcie, czy panujący obecnie model zero-jedynkowej wiedzy, jakiej oczekuje się od ucznia na egzaminie, odpowiada współczesnej koncepcji świata?

Taka monolityczna narracja, jaką prezentuje szkoła, wydaje się dzisiaj nie do utrzymania. Dlatego obecnie człowiek w szkole sam chce decydować o tym, w jaki sposób się uczy, nie chce masowej, jednolitej narracji – chce wybierać. To poniekąd efekt nowych mediów i ich właściwości: selektywności, opcjonalności. Ale nie tylko. Dodajmy do tego skutki pandemii i zamknięcia edukacji w domach, co przyspieszyło proces personalizacji edukacji szkolnej. W ciągu ostatnich lat bardzo wyraźnie daje się zaobserwować ten proces prywatyzacji nauczania. Według statystyk w 2021 r. w tym trybie uczyło się 19 947 dzieci i młodzieży, w 2022

[32] M. McLuhan, *Zrozumieć media*, w: tegoż, *Wybór tekstów*, tłum. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Poznań 2001, s. 209–258.

– 31 770, w 2023 – 42 329, a do stycznia 2024 r. liczba ta wzrosła aż do 53 968. W roku szkolnym 2024/2025 liczba uczniów na nauczaniu domowym to aż 57 798[33] (a mowa tylko o danych oficjalnych, trudno powiedzieć, ilu uczniów uczy się w trybie indywidualnym w ramach obowiązku szkolnego). Co ciekawe, wśród zalet takiego formowania edukacji rodzice wskazują nie tylko na większy komfort psychiczny dziecka, brak stresu, czy większą ilość czasu, ale też na dostosowanie nauki do indywidualnych potrzeb, naukę w dowolnym miejscu i czasie oraz posiadanie więcej czasu na realizowanie pasji. Aż trzy wskazane zalety dotyczą indywidualizacji nauczania. Czy nie jest to wyraźny sygnał do zmiany koncepcji kształcenia wyrażonej poprzez kanon, pomyślany jako sztywna lista lektur?

Trzecia sprawa, na którą zwraca uwagę McLuhan, to przekonanie, że technologia nie tylko sama w sobie jest przekazem, wpływa na zawarte tam treści, ale także zmienia sposób rozumienia i definiowania świata. Media masują nasz mózg (*medium is the massage*). Mówiąc inaczej, media nie tylko rozszerzają nasz zasięg i zwiększają skuteczność, ale również działają jak filtr, który pozwala zorganizować i zinterpretować naszą społeczną egzystencję. Tę prawdę widać chociażby w sposobie działania algorytmów. To one w dużej mierze decydują o tym, co dzisiaj się czyta, ogląda, w jaki sposób wyraża się opinie. Algorytmy, jak pisze Harari w *Nexusie*, organizują nam nie tylko kulturę, ale i sposób myślenia. Wydaje mi się, że ten właśnie punkt jest z perspektywy szkoły jutra najistotniejszy. Chodzi bowiem o wolność myślenia, które nie daje się zmanipulować algorytmom. Jak to zrobić? Jak zauważa Yuval Harari, „zamiast coraz większej ilości informacji, ludziom potrzebna jest zdolność ich rozumienia, odróżniania tego, co ważne od tego, co nie, przede wszystkim zaś zdolność łączenia wielu bitów informacji w szerszy obraz świata"[34]. Nie można sprowadzić edukacji do masy danych.

Szkoła jutra powinna przygotowywać do krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji, kreatywności[35] – tych wszystkich umiejętności, jakich będzie

---

[33] P. Wilczyński, *Edukacja domowa: już niemal 58 tysięcy osób uczy się poza szkołami*, „Tygodnik Powszechny" 2024, nr 41.

[34] Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M. Romanek, Kraków 2018, s. 334.

[35] „Czego zatem powinniśmy uczyć? Wielu ekspertów zajmujących się pedagogiką twierdzi, że szkoły powinny przestawić się na uczenie «czterech K» – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Ujmując to szerzej, szkoły powinny kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne, a silniej akcentować uniwersalne umiejętności życiowe. Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanych sytuacjach". Tamże, s. 335.

się oczekiwało za pół wieku. Z ręką na sercu: kto mógłby powiedzieć, że dzisiejsza szkoła to właśnie oferuje uczniowi? Harari dowodzi, że aby przetrwać i rozwijać się w świecie jutra, potrzebne będą niezwykła elastyczność umysłowa i potężne rezerwy równowagi emocjonalnej, trzeba będzie „nieustannie rezygnować z kolejnych rzeczy, które świetnie się zna, a przyzwyczajać do tego, co nieznane”[36]. Czy współczesna szkoła przyzwyczaja do tego, co nieznane? Czy wręcz przeciwnie, uczy odtwarzać zapamiętaną lekcję?

Taka szkoła nie ma jutra. Świat nam odjechał. Szkoła – ta, jaką znamy jeszcze sprzed 30 lat – rozpadła się na naszych oczach. System nie wytrzymuje naporu nowoczesności.

Potencjał do zmiany tej sytuacji widzę właśnie w nowym sposobie nauczania: po pierwsze interdyscyplinarnego, po drugie humanistycznego, a nie *stricte* polonistycznego, po trzecie bardziej emocjonalnego, zaangażowanego, wprowadzającego w doświadczenie tu i teraz, konfrontującego. Jeśli nie zrezygnujemy z myślenia kanonem rozumianym w sposób ścisły jako rezerwuar mitów narodowych i społecznych wyrażony w pełnej „arcydzieł” liście lektur, których nikt nie czyta, jeśli nie otworzymy się na lekturę jako na doświadczenie – spotkanie z tekstem, jeśli nie rozszerzymy rozumienia tekstu o kontekst narracji transmedialnej, za chwilę trzeba będzie posłużyć się frazą z Villona: „Ach gdzie są niegdysiejsze śniegi”.

Bibliografia

Bayard P., *Jak mówić o książkach, których się nie czytało*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2008.

Braudel F., *Gramatyka cywilizacji*, tłum. H. Igalson-Tygielska, Warszawa 2006.

Chymkowski R., Zasacka Z., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2020 roku*, Warszawa 2021.

Conrad J., przedmowa do *Murzyna z załogi „Narcyza”*, tłum. J. Lemański, Warszawa 1938.

Dolar M., *Polityka głosu*, tłum. P. Bożek, G. Nowak, „Teksty Drugie” 2015, nr 5.

Dukaj J., *Po piśmie*, Kraków 2019.

Filiciak M., Wasiak E., *Weź pan Rambo! Społeczna historia magnetowidów*, Gdańsk 2022.

Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M. Romanek, Kraków 2018.

Harari Y.N., *Nexus. Krótka historia informacji. Od epoki kamienia do sztucznej inteligencji*, tłum. J. Hunia, Kraków 2024.

[36] Tamże, s. 339.

Herbert Z., *Hermes, pies i gwiazda*, Wrocław 1997.
Janion M., *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Warszawa 1996 (2018).
Kłakówna Z.A., *Głos w sprawie edukacji. Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012–2024)*, Kraków 2025.
Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
Koziołek R., *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny" 2020, nr 37.
Koziołek R., *Czytać, dużo czytać*, Wołowiec 2023.
Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec–Katowice 2015.
Levinson P., *Nowe nowe media*, tłum. M. Zawadzka-Strączek, Kraków 2010.
Markowski M.P., *W moim miejscu stoi ktoś inny*, „Tygodnik Powszechny" 2012, nr 27, dodatek: „Conrad", https://www.tygodnikpowszechny.pl/w-moim-miejscu-stoi-ktos-inny-16472 (dostęp: 26.04.2025).
Markowski M.P., *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001.
McLuhan M., *Wybór tekstów*, tłum. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Poznań 2001.
Michalski M., *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022.
Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2003.
Sławek T., *A jeśli nie trzeba się uczyć…*, Katowice 2021.
Szymborska W., *Tutaj*, Kraków 2009.
Szymutko S., *Nagrobek ciotki Cili*, Katowice 2001.
Szymutko S., *Po co literatura jeszcze jest? Pisma rozproszone*, Katowice 2013.
Wiener D., *Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie*, z Dawidem Wienerem rozmawia Krzysztof Włodarski, „Gazeta Wyborcza", 16.08.2009.
Wilczyński P., *Edukacja domowa: już niemal 58 tysięcy osób uczy się poza szkołami*, „Tygodnik Powszechny" 2024, nr 41.

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.02

Krzysztof Biedrzycki
Uniwersytet Jagielloński
https://orcid.org/0000-0002-5110-6986

MYŚLENIE KRYTYCZNE I INTERPRETACJA

Streszczenie
Kluczową kompetencją współczesnego świata, której powinna uczyć nowoczesna szkoła, jest myślenie krytyczne. Oznacza ono samodzielność refleksji, analizę faktów i sposobów rozumowania, uczciwość wnioskowania. Jest ono ważne w kontekście natłoku informacji, zamazania granic między prawdą a kreacją medialną i manipulacją, pojawiania się fałszywych autorytetów, a także wobec problemów wynikających z psychologicznej potrzeby domknięcia poznawczego lub wyzwania polegającego na radzeniu sobie z błędem w procesie uczenia się. W nauce tej kompetencji szczególną rolę może odegrać interpretacja jako forma rozumowania i argumentowania. Potraktowana jest tu jako procedura zawężania wiązki znaczeń generowanych przez tekst, poddana rygorom zgodności z tekstem. Jako przykład została pokazana interpretacja wiersza Małgorzaty Lebdy.
Słowa kluczowe: myślenie krytyczne, interpretacja, logika, argumentacja, dowodzenie, poezja

CRITICAL THINKING AND INTERPRETATION

Summary
The key competence of the contemporary reality teaching at modern school is critical thinking. It means independent reflection, facts analysis, different ways of thinking, honesty of conclusions. It is very important at the context of the opulence of information, obliteration limits between truth and fakes, manipulations, false authorities. It is necessary in front of the psychological need of the cognitive closure and problems in handling errors at the process of learning. During teaching critical thinking an interpretation as a form of reasoning and argumentation plays exceptional role. Here, it is treated a procedure of narrowing down a beam of meaning generated by text with strict intellectual rigor of harmony with text. As an example, it is shown the interpretation of the poem by Małgorzata Lebda.
Keywords: critical thinking, interpretation, logic, argumentation, reasoning, poetry

Współczesne wyzwania cywilizacyjne sprawiają, że w dydaktyce konieczne jest przesunięcie akcentów, uważniejsze skupienie się na tych aspektach, które – choć obecne w tradycyjnym nauczaniu – nie zawsze stanowiły priorytet, ustępowały przekazowi wiedzy i ćwiczeniu gotowych, wzorcowych sposobów rozwiązywania problemów. Znaleźliśmy się w sytuacji nie braku dostępu do informacji, ale ich natłoku, erozji autorytetów intelektualnych i moralnych, rozprzestrzeniania się fałszywych wiadomości, które funkcjonują na tych samych zasadach jak prawdziwe, wreszcie – ekspansji sztucznej inteligencji generującej przekaz na podstawie dostępnego jej zasobu danych bez jego weryfikacji i według narzuconych, a także wypracowywanych przez nią samą algorytmów. Pisała o tym Kinga Białek[1], choć jej artykuł sprzed kilku zaledwie lat już trzeba by uzupełnić o problemy związane z AI. Uczeń we współczesnej szkole nie tyle ma poznać pełną wiedzę z danej dziedziny, bo nie tylko nie jest to możliwe, ale także szybko przestaje być przydatne (zakres wiedzy naukowej błyskawicznie się rozszerza i następują procesy weryfikacji lub precyzowania dotychczasowych ustaleń), ile powinien nauczyć się samodzielnego myślenia, nadawania poznawanym informacjom struktury, hierarchizowania ich, sprawdzania wiarygodności źródeł. Problemem współczesnego człowieka jest bezpieczne poruszanie się w nieograniczonej infosferze[2]. I właśnie narzędzi do radzenia sobie z docierającymi do człowieka wiadomościami powinna dostarczyć szkoła.

Myślenie krytyczne – definicje

Jako jedna z najważniejszych umiejętności, które trzeba opanować, by sobie radzić w sytuacji natłoku informacji, jest myślenie krytyczne. Oczywiście nie stanowi ono odkrycia najnowszych czasów, jakkolwiek w XX w. podjęto pogłębioną refleksję nad tym fenomenem. Drogę formułowania kolejnych definicji przedstawił Tadeusz Gadacz w swojej monografii poświęconej temu zagadnieniu[3]. Przywołuje on Edwarda Glasera, inicjatora analiz krytycznego myślenia, który tak je opisywał: „obejmuje [ono] trzy rzeczy: 1. Postawę skłonności do przemyślenia w rozważny sposób problemów i tematów, które wchodzą

[1] K. Białek, *Umiejętność krytycznego czytania jak odpowiedź na wyzwania XXI wieku*, „Konteksty Kultury" 2019, nr 16, s. 512–525.

[2] S. Rębisz, *Infosfera jako wieloaspektowe środowisko informacyjne*, w: *Młodzież w infosferze*, red. M. Wojtkowiak, Warszawa 2024, s. 11–44.

[3] T. Gadacz, *Myślenie krytyczne*, Warszawa 2024.

w zakres czyichś doświadczeń, 2. Znajomość metod logicznego dociekania i rozumowania oraz 3. Pewną umiejętność stosowania tych metod”[4]. Autor monografii tak to komentuje:

> Tak rozumiane myślenie krytyczne jest w zasadzie tożsame z poznaniem, wiedzą i logicznym myśleniem: gromadzeniem informacji, oceną **argumentów**, rozwiązywaniem **problemów**, stosowaniem odpowiednich **metod**, ustalaniem logicznych relacji między twierdzeniami, wyciąganiem wniosków, analizą języka. Krytyczny wymiar myślenia w rozumieniu Glasera odnosi się głównie do badania **przekonań**, rzekomych form wiedzy i ukrytych założeń[5].

Inni badacze, Michael Scriven i Richard Paul, krytyczne myślenie opisali jako „zdyscyplinowany intelektualnie proces aktywnej i umiejętnej konceptualizacji, analizowania, syntetyzowania, oceniania informacji, wierzeń, działań. W swojej wzorcowej formie opiera się na takich uniwersalnych wartościach jak: klarowność, dokładność, precyzja, spójność, trafność, solidność, głębia, uczciwość”[6]. Z kolei Linda Eldler określała je jako „myślenie samodzielne, zdyscyplinowane, które stara się rozumować na najwyższym poziomie w sposób uczciwy”[7]. Wreszcie Edward Nęcka zwracał uwagę na to, że celem myślenia krytycznego jest ewaluacja, „rzetelna i realistyczna ocena aspektów aktywności intelektualnej człowieka”[8]. Wszystkie te definicje zawierają trzy elementy: poznawczy, czyli dociekanie prawdy, ewaluacyjny – ocenę logiki rozumowania, wagi argumentów, ale też własnych uwikłań poznawczych, np. uprzednich przekonań, założeń, wreszcie etyczną, gdyż warunkiem i efektem myślenia krytycznego jest uczciwość.

> Istotą krytycznego myślenia jest umiejętność odróżniania myślenia intelektualnego, kierującego się skutecznością i sprawczością, i myślenia rozumnego, dobromyślnego, kierującego się etycznym dobrem. Myślenie intelektualne, którym nie kieruje myślenie rozumne, prowadzi do kryzysów, alienacji, a nawet fanatyzmu. Myślenie krytyczne jest myśleniem otwartym, kierującym się twórczym sceptycyzmem[9].

---

[4] Tamże, s. 10.
[5] Tamże.
[6] Tamże.
[7] Tamże, s. 11.
[8] Tamże.
[9] Tamże, s. 219.

Z drugiej strony Gadacz pokazuje przeciwieństwo myślenia krytycznego, powiada bowiem, że „myślenie może być bezkrytyczne, błędne, nierzetelne, niesolidne, naiwne, niesamodzielne, kłamliwe, oszukańcze, głupie, emocjonalne, iluzoryczne, zideologizowane, dogmatyczne, fanatyczne, złe”[10]. Stawka jest wysoka, gdyż jeśli uczniowie nie wyjdą ze szkoły z dyspozycją do samodzielnego, krytycznego, badawczego myślenia, będą narażeni na poddawanie się manipulacjom, wpływom fałszywych autorytetów, uproszczeniom poznawczym, a także zbiorowym i indywidualnym emocjom. Swoje rozważania autor kończy następująco:

> Dlaczego potrzebne jest nam krytyczne myślenie? Żyjemy w czasach ery cyfrowej, ery przesytu informacji, postprawdy i postpolityki, bezprawia, kryzysu zasad moralnych, które kiedyś budowały demokrację, klimatycznych zagrożeń dla Ziemi, pogłębiającego się rozwarstwienia ekonomicznego na skutek rozwoju kapitalizmu. […] Doświadczamy głębokiego kryzysu humanizmu. […] Na pewno będziemy potrzebowali umiejętności krytycznego myślenia dla rozumienia i rozwiązywania tych globalnych i lokalnych problemów już nam znanych i tych jeszcze nieznanych[11].

Argumenty psychologiczne

Argumentów za tym, jak ważne jest myślenie krytyczne, można podać znacznie więcej. Omówmy jednak jeszcze dwa z zakresu psychologii. Pierwszy dotyczy potrzeby domknięcia poznawczego. Twórca tej koncepcji Arne Kruglanski powiada, że każdy człowiek w natłoku informacji płynących ze świata ma potrzebę domknięcia sfery swojego poznania, żeby ogarnąć rzeczywistość i ją wyjaśnić. Różnice dotyczą tego, na ile silna jest ta potrzeba. Osoby o dużej potrzebie domknięcia poznawczego na jakiekolwiek wytrącenie ich z komfortu reagują gwałtownymi emocjami, a niekiedy nawet agresją. Efektem bywa właśnie brak krytycyzmu, naiwność, uleganie wpływom zewnętrznym, ideologii, manipulacji, fanatyzmowi. Myślenie krytyczne u takich osób może się łączyć z poczuciem niepewności i zagrożenia. Ale i ci, których potrzeba domknięcia poznawczego jest słaba, woleliby bezpieczeństwo, gotowe odpowiedzi, to kwestia wygody i wręcz lenistwa. Dlatego tym bardziej trzeba uczyć myślenia krytycznego, żeby przygotowywać ludzi do samodzielności w radzeniu sobie ze światem[12].

---

[10] Tamże, s. 9.

[11] Tamże, s. 219.

[12] A. Kruglanski, *The Psychology of Closed Mindedness*, New York 2004.

Drugi argument dotyczy procesu uczenia się. Stanislas Dehaene w opisie filarów uczenia się zaznacza, że obok obudzenia mózgu, a więc zwrócenia jego uwagi na interesujące nas zjawisko, obok zaangażowania w proces uczenia, ważną rolę jako trzeci filar odgrywa błąd przewidywania – sygnał w mózgu zaznaczający rozbieżność między prognozą przyswojenia nowej informacji a odebranym w rzeczywistości bodźcem. Poznanie łączy się z nieustannym ryzykiem popełnienia błędu. Może to rodzić lęk i unikanie uczenia się, pokusę pozostawania w obrębie tej wiedzy, którą już posiedliśmy. Umiejętności radzenia sobie z niepewnością i strachem przed popełnieniem błędu można uczyć właśnie poprzez ćwiczenie krytycznego myślenia, zarazem wytrącającego z przyzwyczajeń intelektualnych i podającego narzędzie budowania pewności siebie w postaci procedur[13].

Interpretacja

Myślenie krytyczne dotyczy całości procesu poznawczego. Szczególną, choć przecież jedną z wielu, rolę w uczeniu tej umiejętności mogą odgrywać polonistyki. Drogą do opanowywania myślenia krytycznego jest bowiem nauka interpretacji. To najtrudniejsza umiejętność, w którą trzeba wyposażyć młodego człowieka przy okazji czytania literatury. Dlaczego właśnie ona? Bo jest to droga rozumienia, a zarazem dowodzenia, argumentowania i negocjowania znaczeń.

Spośród wielu definicji interpretacji przywołam tutaj tylko dwie, lecz w nich zawiera się istota tej formy pracy intelektu. Michał Paweł Markowski pisze:

> [Interpretacja to] rozumienie znaczeń jakiegoś kawałka rzeczywistości. Różni się od opinii i przekonań tym, że daje się weryfikować na podstawie tego, o czym mówi. Interpretator zmierza do wydania prawdziwego sądu na temat rzeczywistości, to znaczy sądu, który podlega dyskusji, albowiem podlega weryfikacji danych [...][14].

Zwróćmy uwagę – pisze on o rozumieniu rzeczywistości, nie literatury, choć przecież i ona jako „kawałek rzeczywistości" wymaga zrozumienia. To myśl wywodząca się od nestora hermeneutyki, Hansa-Georga Gadamera, który

---

[13] S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery… jak dotąd?*, Kraków 2021.

[14] M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019, s. 345.

podkreślał fakt zapośredniczenia poznania przez język, a więc w konsekwencji to, że podlega on niekończącej się interpretacji. Ów fakt przekierowania uwagi na rzeczywistość sprawia, że mówimy nie tylko o czytaniu i przeżywaniu tego, co napisane, ale także za pośrednictwem tego o rozumieniu otaczającego nas świata. Równocześnie Markowski wyraźnie odróżnia interpretację od opinii – tę pierwszą daje się weryfikować, nie jest arbitralna, podlega dyskusji, gdyż trzeba ją uzasadnić na podstawie sprawdzalnych danych, opinia zaś jest domeną subiektywizmu, emocji, uprzedzeń i nieweryfikowalnych przekonań.

Druga definicja wywodzi się z myśli analitycznej i kognitywizmu. Bartosz Brożek[15] powiada, że interpretacja to parafraza tekstu, w której zostaje zawężona wiązka znaczeń generowanych przez ten tekst. Otóż każda wypowiedź, nie tylko literacka, ale też ta zwłaszcza, zawiera w sobie szereg możliwych znaczeń, odbiorca dostrzega tylko niektóre z nich, wówczas tworzy swoją własną wypowiedź (choćby tylko w myśli), w której zawiera to, co sam z tekstu wyczytał. To nie znaczy, że parafraza może być dowolna. Ona musi się zgadzać z tym, co w tekście napisane, co łączy się z różnymi kontekstami, z którymi można go łączyć, z wiedzą tła, czyli obrazem świata czytelnika. Istnieje szereg czynników służących weryfikacji interpretacji. Za Paulem Ricoeurem można powiedzieć, że musi ona zostać poddana uprawomocnieniu, w przeciwnym wypadku zostanie sfalsyfikowana lub uznana tylko za opinię (tak jak ją rozumie Markowski). Sposobem badania interpretacji jest przyjrzenie się przed-sądom (w sensie Gadamerowskim) kierującym myśleniem czytelnika, w tym zakresom znaczeń słów, którymi on się posługuje (co wpływa na rozumienie języka tekstu), temu, co niewypowiedziane, nawet nieuświadomione, a założone w akcie lektury, doświadczeniu życiowemu odbiorcy, jego emocjom itd.

Interpretacja zatem jest złożoną procedurą, w trakcie której trzeba zrozumieć tekst w jego dosłownych znaczeniach, dostrzec potencjalne znaczenia, które wykraczają poza dosłowność, podjąć refleksję nad językiem, formą literacką, wreszcie – nad własnym odbiorem. To wejście głęboko w tekst, gotowość do podjęcia dyskusji nad odczytaniami, wskazanie argumentów, a także – przyjrzenie się sobie samemu w akcie lektury.

Interpretacja a myślenie krytyczne

Każda interpretacja powinna podlegać regułom myślenia krytycznego. Jeśli chodzi o utwory literackie, podlegają one przecież krytycznej lekturze, na co wskazuje choćby istnienie zinstytucjonalizowanej krytyki literackiej. Samo słowo

[15] B. Brożek, *Granice interpretacji*, Kraków 2014.

krytyka w swym oryginalnym, greckim sensie oznacza sąd wartościujący, rozstrzygający, a nawet punkt zwrotny w jakimś procesie (na przykład w leczeniu lub w polityce), który nadaje mu nowy kierunek. Tak więc czytanie krytyczne wiąże się z wytężoną uwagą, z rozważnym myśleniem, dostrzeganiem różnych dróg rozumienia i wybieraniem tej, którą można poprzeć najmocniejszymi argumentami. To moment, w którym nie tylko badamy i wartościujemy tekst, ale też zmieniamy swój stosunek do niego, on przestaje być dla nas obojętny. Dodajmy, że nie musi być tak, iż znajdziemy jedną, rozstrzygającą interpretację, ważne jednak, by dostrzegać różne możliwości: jeśli dadzą się one uprawomocnić, to trzeba je przyjąć jako warianty lektury.

Interpretacja zawiera w sobie te czynniki, które stanowią istotę myślenia krytycznego. Wydobywa się z tekstu informacje, nadaje się im wagę, hierarchizuje. Przedstawia się propozycję odczytania przekazu, wskazuje argumenty zawarte w tekście. Rozwiązuje się problem zrozumienia za pomocą opartych na logice metod. Analizuje się elementy struktury tekstu, w tym język, układ tekstu, zawarte w nim wynikanie, wyobraźnię autorską, niekiedy to, co zostało pominięte lub opuszczone, jest niedookreślone. Interpretacja powinna objąć też samego interpretatora, jego przekonania, emocje i oczekiwania wobec utworu. Interpretacja jako wyraz myślenia krytycznego powinna być nie tylko spójna, ale i uczciwa, „dobromyślna", otwarta na inne odczytania, gotowa do weryfikacji, a nawet falsyfikacji, opierająca się na pozytywnym sceptycyzmie.

To wszystko sprawia, że nauka interpretacji na lekcjach języka polskiego jest czymś więcej niż tylko formą pracy z tekstem. Wykracza daleko poza zasięg umiejętności literaturoznawczych. To przygotowanie do samodzielnego zmagania się z rozmaitego rodzaju przekazami, wielorakością informacji, nie zawsze jednoznacznych, w konsekwencji – z rzeczywistością poznawaną za pomocą języka.

Serce Dunaja

Warto pokazać przykład. Przyjrzyjmy się zatem jednemu wierszowi. Autorką jest Małgorzata Lebda, utwór pochodzi z tomu *Dunaj. Chyłe pola*, nosi numer 15[16].

> Serce Dunaja jest wielkie, ogromne, nie mieści się
> w klatce piersiowej, uciska płuca. Na rentgenie
> przypomina dzieło sztuki. Jest nim.

[16] M. Lebda, *Dunaj. Chyłe pola*, Wrocław 2025.

EKG pokazuje skurcze narządu.
Serce Dunaja staje, serce Dunaja rusza,
serce, serce.

Echo w nim.

Tematem wiersza jest serce. Ktoś, kto nie zna całości tomu, może mieć kłopot z identyfikacją Dunaja, potrzebna jest znajomość kontekstu – Dunaj to ciężko chory, umierający pies. Jego serce opisywane jest tu w dwojaki sposób. Z jednej strony w odniesieniu medycznym. Wiersz opisuje badania: rentgen, EKG, być może nawet echo serca. Poznajemy konkrety. Serce jest wielkie, „nie mieści się / w klatce piersiowej" (czyżby to oznaczało jego przerost?), ale wciąż pracuje, choć chyba ma zaburzony rytm („staje", „rusza"). Medycyna mówi o fizjologii. To pierwsza perspektywa. Jest jednak i druga. Serce „wielkie, ogromne" to też wszakże przestrzeń uczuć, nieogarnionych, niemieszczących się w ciele. Takie serce jest dziełem sztuki, piękne, zniewalające. Równoczesność obu sposobów postrzegania serca zachodzi w obrazie na kliszy RTG. Mówiąca (kontekst tomu pozwala dostrzec tu żeński podmiot) z jednej strony dostrzega piękno w samym wizerunku narządu, piękno nieoczywiste, przecież zdjęcie rentgenowskie jest neutralne estetycznie, ono niesie prostą informację medyczną, jeśli jednak patrząca dostrzega w nim dzieło sztuki, to znaczy, że ów obraz budzi w niej emocje, które innej osobie analizującej kliszę mogą być zupełnie obce, z drugiej strony serce będące dziełem sztuki jest skarbnicą uczuć.

W istocie zatem wiersz traktuje o uczuciach. Wielkie serce psa, jego oddanie człowiekowi, a zarazem serce jego ludzkiej towarzyszki, pełne kochania, ale i niepokoju, bólu związanego z nieuchronnym odchodzeniem, bezradności wobec cierpienia. Język konkretu zyskuje drugie, przenośne znaczenie. Puenta w wersie „Echo w nim" może oznaczać trwałość uczuć, ich lustrzane odbicie i powtarzanie – w kochającym sercu Dunaja odzywają się emocje samej opiekunki.

Gra tego, co obiektywne, medyczne, z tym, co osobiste, uczuciowe, odbywa się w języku. Toczy się jednak przede wszystkim w świadomości tej osoby, która patrzy na chorobę i śmierć psa. Dlatego szczególnie ciekawy jest ów fragment o rentgenie. On pokazuje, na czym polega proces interpretacji. Na zdjęcie RTG można spojrzeć z różnych perspektyw. Ważne jest, kto patrzy i co chce zobaczyć. O ile perspektywa medyczna, pozbawiona emocji, wydaje się oczywista, o tyle sposób patrzenia łączący estetykę z uczuciem może zaskakiwać. Tyle że oba podejścia zbudowane są na założeniach, w interpretacjach obecne są wstępne postawy, dla weterynarza zdjęcie jest materiałem do analizy, bo tylko tego po

nim oczekuje, opiekunce psa odpowiada ono na inne oczekiwania, widzi w nim coś, co chce dojrzeć, a co kryje się za dosłownym wizerunkiem organu ciała. Wiersz pokazuje równoległość i niesprzeczność obu podejść i wynikających z nich konsekwencji.

Ten przykład poetycki pokazuje, że wiersz jest przekazem wieloznacznym, domagającym się szczególnie uważnej lektury. Zaproponowane wyżej odczytanie zapewne nie jest jedyne, niewątpliwie ten wiersz można odebrać też inaczej. Chodzi tu o wskazanie na to, jak przebiega proces myślenia o utworze. I jak on podlega zasadom interpretacji oraz krytycznego myślenia. Wypowiedziany wyżej sąd o wierszu jest rezultatem zmierzenia się z tekstem, który stanowi wyzwanie dla wyobraźni, emocji i intelektu. O ile wyobraźnia i emocje mogą i powinny być opisane, ale nie podlegają dyskusji, o tyle strona intelektualna jest weryfikowalna, odnosi się do konkretu językowego, wyrażane myśli są uprawomocnione, ale też mogą być podważone za pomocą kontrargumentów. Ważne jest otwarcie na różne drogi czytania, które nawet jeśli nie są zbieżne, to nie muszą być sprzeczne.

Zaprezentowana parafraza istotnie zawiera zawężenie wiązki znaczeń obecnych w wierszu. Ona jest uwarunkowana obrazem świata czytelnika. W tym wypadku kogoś, kto zna obecne w wierszu procedury medyczne, kto ma wiedzę o relacjach człowieka i psa, kto potrafi ów utwór umieścić w kontekście cywilizacyjnym (co jest łatwe, gdyż wiersz jest współczesny i kontekst macierzysty jest wspólny dla autorki i czytelnika), a zarazem potrafi empatycznie zrozumieć uczucia osoby wypowiadającej się w wierszu. Jeśli czytelnik sam doświadczył podobnej sytuacji, może też znaleźć tutaj opowieść o swoich emocjach. Żeby dobrze zrozumieć utwór, może powinien go umieścić w kontekście całego tomu, a nawet twórczości Małgorzaty Lebdy. Na pewno rozpoznanie Dunaja jako psa staje łatwiejsze, jeśli się zna inne wiersze o nim, choć pewnie nawet poza tym kontekstem można się domyślić, o jaką postać chodzi. Lektura wiersza jest jednak możliwa poza bezpośrednim kontekstem, a nawet otwiera wtedy przestrzeń na włączenie go w nowe, odmienne konteksty.

Natomiast granicą interpretacji jest przejście w obszar opinii. Może się tak stać, gdy nie skupimy się na utworze, nie będziemy w nim szukali sygnałów do odczytania zawartych w nim znaczeń, tylko zaczniemy snuć zainspirowane nim, ale nieznajdujące potwierdzenia myśli, na przykład o chorobach psów, sposobach ich leczenia, o związkach ludzi ze zwierzętami, relacji człowieka z psem itd. Oczywiście formułowanie opinii, dyskusja o zagadnieniach, których utwór dotyka są nie tylko uprawnione, a także cenne. Literatura jest wartościowa wtedy, gdy wzbudza emocje, inspiruje do myślenia. Tylko że wtedy wychodzimy poza interpretację, co trzeba zawsze mocno zaznaczać.

Myślenie krytyczne – samokontrola

Krytyczne myślenie w tym wypadku polega na samokontroli. Interpretacja powinna podlegać regułom logicznego rozumowania, musi być spójna, niesprzeczna wewnętrznie (co nie znaczy, że nie może być otwarta na różne odczytania), uczciwa wobec tekstu, czytelnika tej interpretacji, wreszcie samego interpretatora. Zwróćmy uwagę na ten ostatni aspekt. Krytyczne myślenie polega między innymi na tym, że przyglądamy się własnemu tokowi myślenia. Jesteśmy świadomi własnych uwarunkowań, swoich przed-sądów, swojego obrazu świata, własnych emocji i doświadczeń. To, co przedstawiamy, zawsze jest propozycją, która podlega próbie weryfikacji, a nie rozstrzygnięciem.

Przedstawiona wyżej interpretacja dotyczy wiersza. Metoda krytyczna, czyli badawcza, służy wydobyciu z niego możliwie wielu znaczeń, a zwłaszcza znaczeń istotnych dla czytającego, przez niego dostrzeżonych. Najpewniej nie zauważył on czegoś, co zwróciłoby uwagę innego czytelnika. Dlatego, jak wspomniano wyżej, interpretacja mówi o wierszu, ale również i o interpretatorze. Mówi też o świecie opisanym w wierszu.

A dlaczego tak ważny jest tu wiersz? Bo można powtórzyć za Stanisławem Barańczakiem, gdy pisał o poezji[17]:

> Powinna być nieufnością.
> [...]
> Krytycyzmem. Demaskacją. Powinna być tym wszystkim aż do chwili, gdy z tej Ziemi zniknie ostatnie kłamstwo, ostatnia demagogia i ostatni akt przemocy. Nie sądzę, aby to właśnie poezja miała do tego doprowadzić (jeśli zresztą cokolwiek jest w stanie do tego doprowadzić). Ale wierzę, że poezja może się do tego przyczynić: może nauczyć człowieka myśleć o świecie w kategoriach racjonalnej nieufności wobec wszystkiego, co zagraża mu pod postacią kłamstwa, demagogii i przemocy. Stanie się tak wtedy, gdy poezja, o której myślę, będzie nieufna w pełni, konsekwentnie, gdy będzie zdzierać maski pozorów nie tylko z zewnętrznego świata, ale i z samej siebie. Gdy będzie zarówno w tym, co ją otacza, jak i w tym, co tkwi wewnątrz niej, ukazywać skłócenie, niejednolitość i wieloznaczność czającą się pod powierzchnią harmonii, zgody i oczywistości.

Tak, poezja sama może uczyć myślenia krytycznego, bo ona jest zazwyczaj nieoczywista, odsłania to, co zakryte, skłania do myślenia, rewizji ustalonego postrzegania rzeczywistości – niecałej i nie zawsze, ale jej fragmentów.

---

[17] S. Barańczak, *Parę przypuszczeń na temat poezji współczesnej*, w: tegoż, *Poezja i duch uogólnienia*, Kraków 1996, s. 5–6.

Myślenie krytyczne we współczesnym świecie i w nowoczesnej szkole

Nauka interpretacji na lekcjach języka polskiego powinna służyć kształtowaniu umiejętności samodzielnego myślenia. Jest podstawą rozwijania postawy krytycznej (czyli badawczej), która będzie bardzo istotna w uczeniu się wszystkich przedmiotów. Skupienie się na tekście, logika argumentacji, przyglądanie się sobie w akcie lektury: to wszystko może współgrać z równolegle ćwiczonymi umiejętnościami dowodzenia na lekcjach matematyki, naukowego uzasadniania tez na przedmiotach przyrodniczych czy krytyki źródeł na historii. To wszystko prowadzi do rozwijania myślenia krytycznego.

To również nauka radzenia sobie z niepewnością w świecie. W sytuacji, gdy istnieje potrzeba domknięcia poznawczego, a więc znalezienia twardego gruntu w postrzeganiu i rozumieniu świata, a zarazem rzeczywistość powoduje, że czujemy się zagubieni, pojawia się pokusa szukania dróg na skróty. Myślenie krytyczne w pewien sposób staje w poprzek tej potrzeby, bo wytrąca z utartych kolein myślenia. W tej sytuacji fundamentem i gwarancją stałości stają się reguły – interpretacji, dowodzenia, argumentowania, rozumowania. One też pozwalają radzić sobie z lękiem przed popełnieniem błędu. Bo przecież nie sam błąd jest problemem, ale jego paniczne unikanie. Interpretacja z natury jest wystawieniem się na ryzyko niepowodzenia. Zarazem właśnie ona pokazuje, jak kontrolować proces czytania, żeby nie odbiegać od poznawanego tekstu. Ukazuje wielorakość możliwości dokonywania wyborów rozumienia. To pole ćwiczenia odwagi stawiania tez przy równoczesnym pilnowaniu procedur ich uzasadniania. To przestrzeń nieufności wobec gotowych wykładni. Odkrywania sposobów mówienia o świecie. I przeglądania się samemu w lustrze, jakim jest lektura odsłaniająca nasze własne emocje, oczekiwania, uprzedzenia.

Kinga Białek napisała:

> Najważniejsze w kontekście społecznych wyzwań wydają się uważność, postawa ograniczonego zaufania oraz radzenie sobie z niejednoznacznością. Użytkownicy internetu często nie dość uważnie czytają teksty, z jakimi się spotykają, zamiast czytać, skanują je lub ograniczają się do przeczytania nagłówków. Sytuacja, w której na lekcjach regularnie pracują metodą wielokrotnej lektury, może pozytywnie wpłynąć na zmianę tych zachowań. Pogłębiona ewaluacja i weryfikacja tekstu, która jest obowiązkowym elementem metody, może pomóc uczniom nabrać wprawy w szukaniu innych źródeł i zestawianiu ich z informacjami przeczytanymi w sieci. Z kolei świadomość tego, że ważne i kontrowersyjne kwestie rzadko są jednoznaczne, że biorący udział w debacie ludzie reprezentują różne systemy

wartości, a co za tym idzie – różne środowiska, i że ma to wpływ na głoszone przez nich tezy, pozwoli zbudować asertywność poznawczą i niechęć do zbyt szybkiego akceptowania sądów innych[18].

Mamy do czynienia z ważnym problemem społecznym. Myślenie krytyczne nie jest tylko jedną z wielu umiejętności, które uczniowie nabywają w szkole. W sytuacji nadmiaru informacji, które w nowoczesnych mediach nie podlegają weryfikacji, technologicznie i formalnie każda opinia jest tyle samo warta, autorytety nie mają siły płynącej z samej ich pozycji, ważne jest to, jak sobie z tą sytuacją radzimy. Dlatego postawa krytyczna, badawcza, nieufna, a zarazem poddana etycznej zasadzie uczciwości, wydaje się koniecznym wyposażeniem ucznia nowoczesnej szkoły.

Bibliografia

Barańczak S., *Parę przypuszczeń na temat poezji współczesnej*, w: tegoż, *Poezja i duch uogólnienia*, Kraków 1996.

Białek K., *Umiejętność krytycznego czytania jako odpowiedź na wyzwania XXI wieku*, „Konteksty Kultury" 2019, nr 16, s. 512–525.

Brożek B., *Granice interpretacji*, Kraków 2014.

Dehaene S., *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery… jak dotąd?*, Kraków 2021.

Gadacz T., *Myślenie krytyczne*, Warszawa 2024.

Kruglanski A., *The Psychology of Closed Mindedness*, New York 2004.

Lebda M., *Dunaj. Chyłe pola*, Wrocław 2025.

Markowski M.P., *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019.

Rębisz S., *Infosfera jako wieloaspektowe środowisko informacyjne*, w: *Młodzież w infosferze*, red. M. Wojtkowiak, Warszawa 2024, s. 11–44.

[18] K. Białek, *Umiejętność krytycznego czytania…*, s. 522–523.

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.03

Dorota Hrycak-Krzyżanowska
Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie
https://orcid.org/0000-0002-2510-8961

SYNESTEZJA MCLUHANA A NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO. SZTUCZNA INTELIGENCJA I WIRTUALNE NARRACJE JAKO MOST MIĘDZY ZMYSŁAMI I EDUKACJĄ

Streszczenie
W obliczu dynamicznych przemian technologicznych oraz kulturowych współczesne nauczanie języka polskiego jako odziedziczonego stoi przed nowymi wyzwaniami i możliwościami. Coraz wyraźniej dostrzega się potrzebę wprowadzenia nowoczesnych metod, które nie tylko wspierają rozwój kompetencji językowych, lecz także angażują uczniów w sposób kreatywny i zindywidualizowany. Jedną z najbardziej obiecujących metod dydaktycznych jest *digital storytelling* – jest to technika oparta na tworzeniu narracji z wykorzystaniem multimediów, takich jak tekst, obraz, dźwięk i ruch. Przedstawiony w artykule projekt edukacyjny zrealizowany w liceum, w którym uczniowie pracowali z opowiadaniem *Profesor Andrews w Warszawie* autorstwa Olgi Tokarczuk, stanowi przykład twórczego połączenia literatury, narzędzi sztucznej inteligencji oraz wirtualnych przestrzeni edukacyjnych. Projekt ten został osadzony w kontekście teorii synestezji Marshalla McLuhana, zakładającej jednoczesne zaangażowanie różnych modalności zmysłowych, co umożliwia głębsze przyswajanie treści i rozwój refleksji kulturowej. Zastosowanie sztucznej inteligencji pozwoliło uczniom na personalizację treści, eksplorację języka w kontekście emocjonalnym i symbolicznym oraz budowanie własnych, cyfrowych opowieści. Jak podkreślają badaczki języków odziedziczonych, Kagan, Polinsky i Montrul, nowoczesne podejścia edukacyjne, które uwzględniają specyfikę kompetencji dziedziczonej, są kluczowe dla utrzymania i rozwoju języka dziedzictwa. Artykuł pokazuje, że integracja AI, narracji cyfrowych oraz literatury klasycznej otwiera nowe ścieżki dydaktyczne, które mogą znacząco wpłynąć na przyszłość nauczania języka polskiego jako odziedziczonego.
Słowa kluczowe: język odziedziczony, *digital storytelling*, sztuczna inteligencja, edukacja, synestezja, Marshall McLuhan, Olga Tokarczuk, przyszłość edukacji, nowe technologie

MCLUHAN'S SYNESTHESIA AND POLISH LANGUAGE EDUCATION: ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND VIRTUAL NARRATIVES AS A BRIDGE BETWEEN SENSORY EXPERIENCE AND LEARNING

Summary
In the face of dynamic technological and cultural changes, the teaching of Polish as a heritage language encounters new challenges and promising opportunities. There is an increasing need to implement modern pedagogical methods that not only develop linguistic competence but also engage students in creative, individualised ways. One such approach is digital storytelling, which integrates multimedia elements such as text, image, sound, and movement. This article presents a high school educational project in which students worked with Olga Tokarczuk's short story *Professor Andrews in Warsaw*, combining literature, artificial intelligence tools, and virtual learning environments. The project draws on Marshall McLuhan's theory of synesthesia, emphasizing multisensory engagement to support deeper understanding and cultural reflection. AI technologies enabled students to personalise content, explore language in emotional and symbolic contexts, and craft their own digital narratives. As noted by leading scholars in the field, Kagan, Polinsky, and Montrul, heritage language education must be adapted to the unique cognitive and linguistic profiles of heritage learners. This article argues that combining AI, digital storytelling, and classical literature opens new didactic pathways that may profoundly impact the future of Polish heritage language education.
Keywords: heritage language, Polish language education, digital storytelling, artificial intelligence, Marshall McLuhan, synesthesia, narrative learning, cultural identity, educational innovation, Olga Tokarczuk

1. Wstęp

Współczesna edukacja językowa znajduje się w przełomowym momencie. Dynamiczny rozwój technologii cyfrowych, w tym sztucznej inteligencji (AI), zmienia nie tylko narzędzia pracy nauczyciela, ale przede wszystkim sposób, w jaki uczniowie przyswajają wiedzę i doświadczają języka. Zmiana ta szczególnie dotyczy nauczania języków odziedziczonych, czyli tych, które uczniowie znają z domu rodzinnego, lecz nie używają ich w sposób pełny i funkcjonalny w życiu codziennym. W przypadku dzieci i młodzieży dorastających w warunkach dwujęzyczności i dwukulturowości, takich jak polscy uczniowie mieszkający w Wielkiej Brytanii, kontakt z językiem ojczystym często ogranicza się do

przestrzeni domowej, szkolnej lub okazjonalnej. Tradycyjne metody nauczania okazują się w tych warunkach niewystarczające – zarówno pod względem skuteczności, jak i atrakcyjności. Kluczowe znaczenie zyskują zatem innowacyjne, angażujące strategie dydaktyczne, które odpowiadają na potrzeby uczniów dorastających w cyfrowym świecie.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie potencjału integracji sztucznej inteligencji, teorii synestezji Marshalla McLuhana oraz narracji cyfrowej (*digital storytelling*) w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego. Punktem wyjścia jest założenie, że skuteczna edukacja językowa wymaga nie tylko rozwoju kompetencji gramatycznych i leksykalnych, lecz także budowania emocjonalnej i zmysłowej więzi z językiem oraz doświadczeń, które aktywizują pamięć autobiograficzną, wyobraźnię i tożsamość kulturową ucznia. Inspiracją do badań była koncepcja synestezji mediów przedstawiona przez McLuhana[1] (1964), według której media nie tylko rozszerzają nasze zmysły, lecz także je integrują, tworząc nowe jakości poznawcze i emocjonalne. W środowisku edukacyjnym oznacza to możliwość angażowania ucznia w sposób wielozmysłowy – poprzez obraz, dźwięk, ruch i doświadczenie. Jednocześnie wykorzystanie AI – jako narzędzia wspierającego personalizację treści, generowanie narracji, ilustracji, dźwięku czy animacji – pozwala uczniom na tworzenie własnych, autorskich opowieści, które nie tylko uczą, ale i angażują emocjonalnie.

Artykuł opiera się na dwuletnim badaniu przeprowadzonym w Szkole Polskiej im. Orła Białego przy Ambasadzie RP w Londynie, zrealizowanym w ramach europejskiego projektu CAPHE (Communities and Artistic Participation in Hybrid Environment), współfinansowanego przez Komisję Europejską oraz UKRI (United Kingdom Research Institute), brytyjską agencję wspierającą badania naukowe i innowacje. Projekt CAPHE koncentruje się na wykorzystaniu sztuki i technologii hybrydowych w edukacji oraz partycypacji kulturowej, łącząc działania akademickie, artystyczne i społeczne w innowacyjnych środowiskach uczenia się. W jego ramach uczniowie pracowali m.in. z opowiadaniem *Profesor Andrews w Warszawie* autorstwa Olgi Tokarczuk, tworząc cyfrowe narracje z wykorzystaniem narzędzi generatywnej AI.

Badanie miało charakter autoetnograficzny i zostało osadzone w codziennej praktyce szkolnej, łącząc rolę nauczyciela i badacza. Zastosowano również wybrane metody badań jakościowych, takie jak: analiza artefaktów uczniowskich (narracji, ilustracji, animacji), półustrukturyzowane wywiady indywidualne i grupowe oraz dzienniki refleksji uczniów i nauczyciela. Takie

[1] M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, McGraw-Hill 1964.

podejście pozwoliło uchwycić zarówno procesy twórcze, jak i emocjonalne oraz tożsamościowe aspekty pracy z językiem odziedziczonym. Studium przypadku pokazuje, jak immersyjne, narracyjne środowiska edukacyjne, oparte na połączeniu AI, literatury i teorii synestezji, mogą przyczynić się do wzrostu motywacji, kreatywności i samoświadomości językowej uczniów. W tym ujęciu język przestaje być wyłącznie narzędziem komunikacji – staje się doświadczanym światem, który można poczuć wszystkimi zmysłami.

2. Kontekst teoretyczny

2.1. Synestezja Marshalla McLuhana a edukacja językowa

Marshall McLuhan, kanadyjski badacz komunikacji i mediów, już w latach 60. XX w. wskazywał, że media nie są neutralnymi kanałami przekazu, lecz aktywnie kształtują percepcję, myślenie i relacje społeczne. W swojej kluczowej pracy *Understanding Media: The Extensions of Man*[2] McLuhan przedstawia koncepcję mediów jako „przedłużeń człowieka" – technologicznych narzędzi, które rozszerzają możliwości zmysłowe jednostki. W tym ujęciu radio przedłuża słuch, druk – wzrok, a komputer – system nerwowy.

Jednym z bardziej innowacyjnych pojęć w jego myśli jest synestezja mediów – zjawisko, w którym różne kanały zmysłowe przenikają się nawzajem, tworząc nowe doświadczenia percepcyjne i poznawcze. Jak zauważa Levinson[3], McLuhan widział w mediach elektronicznych powrót do przedpiśmiennej kultury oralnej, w której dominowało doświadczenie holistyczne, multisensoryczne i afektywne. Taki model percepcji doskonale współgra z koncepcją edukacji immersyjnej i wielozmysłowej, w której uczeń nie tylko „czyta" tekst, lecz także widzi, słyszy, odczuwa i przeżywa treści edukacyjne.

W kontekście edukacji językowej, teoria McLuhana może stanowić inspirację do tworzenia środowisk uczenia się, które aktywizują wszystkie zmysły. Jak twierdzą Cope i Kalantzis[4], nowoczesna pedagogika powinna zakładać *design of meaning*, projektowanie doświadczeń edukacyjnych z użyciem różnych modalności: tekstu, obrazu, dźwięku, ruchu i emocji. Tego rodzaju podejście, obecne

---

[2] Tamże.

[3] P. Levinson, *Digital McLuhan: A Guide to the Information Millennium*, Routledge 1999.

[4] B. Cope, M. Kalantzis, *E-Learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment*, Routledge 2017.

również w narracjach cyfrowych, sprzyja głębszemu rozumieniu i utrwalaniu języka. Zastosowanie teorii synestezji McLuhana we współczesnej dydaktyce, szczególnie w pracy z uczniami uczącymi się języka odziedziczonego, pozwala przywrócić językowi jego emocjonalny i kulturowy wymiar. W środowisku edukacyjnym wspieranym przez sztuczną inteligencję i technologie immersyjne, język staje się doświadczeniem, a nie tylko narzędziem, jak ujął to McLuhan: „the medium is the message"[5].

2.2. *Digital storytelling* jako metoda dydaktyczna

Współczesna dydaktyka językowa coraz częściej odchodzi od modelu transmisyjnego na rzecz podejść opartych na aktywności ucznia, jego autonomii oraz twórczym zaangażowaniu. Jedną z najciekawszych i najbardziej elastycznych metod jest *digital storytelling*, czyli opowiadanie historii z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych – takich jak tekst, obraz, dźwięk, animacja czy wideo. Początki tej metody sięgają lat 90. XX w., a jej popularyzatorem był Joe Lambert i jego zespół z Center for Digital Storytelling w Berkeley. W ujęciu Lamberta[6], narracja cyfrowa to forma krótkiej, osobistej opowieści, w której użytkownik łączy głos, obrazy i muzykę, aby przekazać znaczenie. Jak zauważa Robin[7], *digital storytelling* może służyć nie tylko celom artystycznym, ale także edukacyjnym – rozwijając kompetencje językowe, refleksyjne, międzykulturowe i techniczne. Z pedagogicznego punktu widzenia narracja cyfrowa ma potencjał wielowymiarowy. Odwołuje się do założeń konstruktywizmu społecznego i teorii uczenia się przez działanie[8], aktywizuje różne style poznawcze i sprzyja głębokiemu przetwarzaniu treści. Według brunerowskiej teorii narracyjnej[9], opowiadanie historii stanowi fundamentalny sposób porządkowania doświadczenia, który pozwala uczniowi nie tylko zrozumieć świat, ale i siebie samego. W tym sensie *storytelling* staje się formą integracji języka, tożsamości i emocji.

W kontekście nauczania języków odziedziczonych, takich jak język polski jako odziedziczony, *digital storytelling* może pełnić funkcję mostu pomiędzy

---

[5] M. McLuhan, *Understanding Media …*, s. 7.

[6] J. Lambert, *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, Routledge 2013.

[7] B.R. Robin, *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*, „Theory Into Practice" 2008, t. 47(3), s. 220–228.

[8] J. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan 1938.

[9] J. Bruner, *Acts of Meaning*, Harvard University Press 1990.

językiem a tożsamością kulturową. Jak wskazuje Cummins[10], narracje oparte na osobistych doświadczeniach wspierają budowanie pozytywnej tożsamości językowej u uczniów z mniejszości językowych, umożliwiając im ekspresję w języku dziedzictwa. Z kolei Hamilton *et al.*[11] zauważają, że narracje cyfrowe aktywizują pamięć autobiograficzną i zwiększają zaangażowanie emocjonalne uczniów – co ma kluczowe znaczenie w przypadku młodzieży polonijnej, której relacja z językiem często bywa osłabiona. W artykule Robin[12] wyróżnia też edukacyjne korzyści *digital storytellingu*, takie jak:

- rozwijanie kompetencji pisania i mówienia,
- krytyczne myślenie i planowanie narracji,
- rozwijanie umiejętności technologicznych i medialnych,
- wzmacnianie zaangażowania i motywacji uczniów.

W kontekście niniejszego badania narracja cyfrowa staje się nie tylko formą aktywnego przetwarzania tekstu literackiego, ale także środkiem indywidualnej ekspresji, który uczniowie mogą spersonalizować z pomocą sztucznej inteligencji. Użycie AI pozwala na generowanie tekstów, obrazów, dźwięków i animacji, dzięki czemu *digital storytelling* zyskuje charakter immersyjny i multisensoryczny, wpisując się w koncepcję synestezji edukacyjnej.

2.3. Język polski jako język odziedziczony – specyfika i potrzeby edukacyjne

Język odziedziczony (*heritage language*) to termin używany w odniesieniu do języka, którym posługiwano się w domu lub społeczności rodzinnej, lecz nie jest on dominującym językiem otoczenia społecznego danej osoby. W kontekście polskiej emigracji, język polski jako odziedziczony oznacza zazwyczaj język przekazywany dzieciom przez rodziców i dziadków w warunkach dwujęzycznego wychowania, lecz niekoniecznie rozwijany w instytucjonalnym systemie edukacji kraju zamieszkania. Jak podkreślają badaczki języków dziedziczonych, Maria Polinsky[13], Olga Kagan[14]

---

[10] J. Cummins, *Teaching for cross-language transfer in dual language education*, „Theory Into Practice" 2005, t. 44(1), s. 38–46.

[11] H.E. Hamilton, N. Giardina, E. Mendoza, *Digital Storytelling in Second and Foreign Language Teaching*, Routledge 2021.

[12] B.R. Robin, *Digital storytelling*…

[13] M. Polinsky, *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge University Press 2018.

[14] O. Kagan, *In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 2005, t. 8(2–3), s. 213–221.

i Silvina Montrul[15], osoby uczące się języka odziedziczonego często charakteryzują się asymetrią kompetencji językowych: dobrze rozumieją język i potrafią mówić w codziennych sytuacjach, ale mają trudności z czytaniem, pisaniem, znajomością gramatyki czy słownictwa specjalistycznego. Ponadto ich relacja z językiem bywa złożona emocjonalnie, związana z tożsamością, poczuciem przynależności, wstydu, dumy lub wyobcowania. W przypadku młodzieży polskiej mieszkającej w Wielkiej Brytanii istotnym wyzwaniem jest nie tylko utrzymanie kontaktu z językiem polskim, lecz także zbudowanie z nim emocjonalnej i kulturowej więzi. Uczniowie zwykle uczęszczają do polskich szkół sobotnich, gdzie nauczanie opiera się na ograniczonej liczbie godzin, programie zbliżonym do edukacji w Polsce i relatywnie tradycyjnych metodach. W efekcie mogą oni doświadczać niskiej motywacji, poczucia powtórzonego obowiązku edukacyjnego oraz rozdzielenia pomiędzy językiem a ich osobistym doświadczeniem kulturowym. Z tego powodu nauczanie języka odziedziczonego wymaga metod, które:

- są elastyczne i zindywidualizowane,
- pozwalają uczniom tworzyć osobiste znaczenia,
- angażują emocje, tożsamość i wyobraźnię,
- pozwalają uczniowi stać się autorem własnego języka.

W ostatnich latach coraz więcej badań wskazuje, że metody narracyjne – takie jak *digital storytelling*, projektowanie gier, praca z multimediami – wspierają rozwój języka odziedziczonego lepiej niż metody reprodukcyjne[16]. Szczególnie istotne jest umożliwienie uczniom tworzenia własnych narracji w języku odziedziczonym, co wspiera zarówno rozwój językowy, jak i poczucie przynależności kulturowej.

2.4. Sztuczna inteligencja jako partner w edukacji językowej

Współczesna edukacja językowa coraz częściej korzysta z narzędzi opartych na sztucznej inteligencji (AI), które wspierają personalizację procesu nauczania, interaktywność oraz rozwój kompetencji językowych i kulturowych uczniów. W kontekście języka odziedziczonego AI może odgrywać rolę cyfrowego

---

[15] S. Montrul, *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge University Press 2016.

[16] K.A. King, J. Ennser-Kananen, *Heritage language education: A new field emerging*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 2014, t. 17(5), s. 497–500; M. Carreira, O. Kagan, *The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development*, „Foreign Language Annals" 2011, t. 44(1), s. 40–64.

partnera edukacyjnego, który umożliwia uczniowi eksplorację języka w sposób kreatywny, bezpieczny i dostosowany do jego indywidualnych potrzeb. Jednym z głównych obszarów wykorzystania AI w edukacji jest generowanie treści – od tekstów literackich, przez ilustracje i obrazy dźwiękowe, aż po interaktywne dialogi symulujące rozmowę. Modele językowe, takie jak ChatGPT, Claude czy Gemini, potrafią odpowiadać na pytania uczniów, wyjaśniać zasady gramatyczne, pomagać w redakcji tekstów czy nawet prowadzić symulowane rozmowy w języku polskim. Dzięki temu uczniowie mogą ćwiczyć różne formy wypowiedzi w sposób zbliżony do naturalnej komunikacji. W badaniu przeprowadzonym w ramach projektu CAPHE uczniowie wykorzystywali narzędzia generatywne do:

- tworzenia własnych opowiadań inspirowanych tekstem Tokarczuk,
- generowania ilustracji w stylu surrealistycznym (np. MidJourney, DALL·E),
- komponowania podkładów dźwiękowych i nastroju narracji (np. Soundraw, Boomy),
- symulowania wywiadów z bohaterami literackimi (np. za pomocą AI chatów).

Zastosowanie AI w takim ujęciu nie polega jedynie na technicznej automatyzacji zadań, ale staje się rozszerzeniem kreatywności ucznia. Uczą się oni nie tylko języka, ale również refleksji nad stylem, emocją, symboliką i intencją przekazu. Tym samym wzrasta sprawczość ucznia, który przejmuje kontrolę nad formą i treścią wypowiedzi, pełniąc funkcję zarówno autora, jak i twórcy komunikatu. Z perspektywy teorii synestezji Marshalla McLuhana, AI wpisuje się w model mediów jako przedłużenia zmysłów. Możliwość generowania narracji, obrazów i dźwięków w jednym procesie edukacyjnym pozwala na jednoczesne zaangażowanie różnych modalności poznawczych, co sprzyja głębszemu przyswajaniu języka i kultury. Jak zauważa McLuhan[17], media, które integrują różne zmysły, tworzą immersyjne środowiska poznawcze, zbliżone do rytuału, sztuki i emocjonalnego doświadczenia. Tym samym sztuczna inteligencja nie tylko wspiera naukę języka polskiego, ale też umożliwia doświadczenie języka jako zmysłowej i tożsamościowej przestrzeni – szczególnie istotnej w edukacji uczniów uczących się języka odziedziczonego.

[17] M. McLuhan, *Understanding Media* …

3. Kontekst edukacyjny i metodologia badawcza

3.1. Kontekst instytucjonalny i projektowy

Badanie zostało przeprowadzone w Szkole Polskiej im. Orła Białego przy Ambasadzie RP w Londynie w latach 2023–2025 w ramach projektu badawczo-edukacyjnego CAPHE – Communities and Artistic Participation in Hybrid Environment, współfinansowanego przez Komisję Europejską oraz UK Research and Innovation (UKRI) – brytyjską agencję wspierającą innowacyjne badania i rozwój. Projekt łączył działania edukacyjne, artystyczne i społeczne, promując wykorzystanie technologii hybrydowych oraz sztuki w kontekście nauczania języków, integracji kulturowej i rozwoju partycypacyjnych metod edukacyjnych. Przez partycypacyjne metody edukacyjne rozumie się podejścia dydaktyczne, które zakładają aktywne uczestnictwo uczniów w procesie nauki – nie tylko jako odbiorców wiedzy, lecz także jako jej współtwórców[18]. W centrum tego modelu znajduje się uczeń jako podmiot mający wpływ na kształt treści, formy i przebiegu nauki. Metody te wspierają rozwój autonomii, kreatywności i refleksji oraz wzmacniają poczucie sprawczości[19]. Jednocześnie projekt zakładał zastosowanie immersyjnych środowisk edukacyjnych, które definiowane są jako takie, w których uczniowie zanurzają się w doświadczenie uczenia się całym sobą – angażując równocześnie wiele zmysłów, emocji oraz funkcji poznawczych. Immersja edukacyjna sprzyja głębszemu przetwarzaniu treści, rozwijaniu empatii i budowaniu silniejszego związku z materiałem dydaktycznym[20]. W praktyce edukacyjnej może przyjmować formę pracy z narracją, wirtualną lub rozszerzoną rzeczywistością, sztuką, dramatem czy grą symulacyjną, czyli sytuacjami, w których uczeń nie tylko „uczy się o czymś", ale wręcz „w tym uczestniczy". W projekcie wzięli udział uczniowie liceum uczęszczający do szkoły sobotniej, którzy uczyli się języka polskiego jako języka odziedziczonego. W ramach zajęć pracowali z opowiadaniem *Profesor Andrews w Warszawie* autorstwa Olgi Tokarczuk (1998), analizując je, interpretując i przekształcając w nowe formy cyfrowej narracji z użyciem narzędzi generatywnej AI.

---

[18] P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Herder & Herder 1970; J. Dewey, *Experience and…*

[19] A. Cook-Sather, *Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education*, „Educational Researcher" 2002, t. 31(4), s. 3–14.

[20] C. Dede, *Immersive interfaces for engagement and learning*, „Science" 2009, t. 323(5910), s. 66–69; C. Fowler, *Virtual reality and learning: Where is the pedagogy?*, „British Journal of Educational Technology" 2015, t. 46(2), s. 412–422.

3.2. Założenia metodologiczne

Badanie miało charakter autoetnograficzny – autorka łączyła rolę nauczyciela i badacza (*teacher-researcher*), dokumentując przebieg zajęć, reakcje uczniów, własne refleksje oraz efekty pracy uczniowskiej. Autoetnografia została tu zastosowana jako metoda osadzona w praktyce edukacyjnej, pozwalająca na głęboką analizę procesów uczenia się i nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem relacji między językiem, technologią i tożsamością kulturową.

Dodatkowo, w badaniu wykorzystano metody jakościowe, aby pogłębić analizę i umożliwić triangulację danych. Zastosowano:

- analizę artefaktów uczniowskich (cyfrowych narracji, ilustracji, animacji, poezji),
- półustrukturyzowane wywiady indywidualne i grupowe z uczniami,
- dzienniki refleksji uczniów i nauczyciela.

Wszystkie dane były analizowane jakościowo, z zastosowaniem kategorii wyłaniających się z materiału empirycznego (podejście indukcyjne), przy jednoczesnym odwołaniu do kluczowych pojęć teoretycznych: synestezji (McLuhan), agencji ucznia, dziedzictwa językowego oraz immersji edukacyjnej. Przez agencję ucznia rozumie się jego zdolność do aktywnego współtworzenia procesu edukacyjnego, wyrażania własnych myśli, emocji i tożsamości poprzez działania twórcze. W tym ujęciu uczeń nie jest jedynie odbiorcą wiedzy, lecz staje się sprawczym uczestnikiem i współautorem treści dydaktycznych – podejmując decyzje dotyczące formy, języka, narracji czy środków wyrazu. Taka rola sprzyja budowaniu większego zaangażowania, autonomii i refleksyjności w nauce języka odziedziczonego.

3.3. Cele badania i pytania badawcze

Celem badania było zrozumienie, w jaki sposób integracja AI, digital storytellingu i teorii synestezji może wspierać edukację językową w środowisku uczniów uczących się języka polskiego jako odziedziczonego.

Postawiono następujące pytania badawcze:

- W jaki sposób zastosowanie sztucznej inteligencji i narracji cyfrowej wpływa na zaangażowanie uczniów w proces nauki języka odziedziczonego?
- Jakie zmiany zachodzą w postrzeganiu języka, kultury i tożsamości uczniów w wyniku pracy w środowisku immersyjnym?
- Jak teoria synestezji McLuhana może pomóc w analizie edukacyjnych doświadczeń uczniów pracujących z multimodalnymi narzędziami?

- W jaki sposób nauczyciel jako badacz może dokumentować i wspierać rozwój językowy uczniów w hybrydowym, wielozmysłowym środowisku edukacyjnym?

4. Realizacja projektu edukacyjnego

4.1. Kontekst edukacyjny i uczestnicy

Badanie zostało przeprowadzone w Szkole Polskiej im. Orła Białego przy Ambasadzie RP w Londynie, w klasach II i III liceum, w ramach zajęć z języka polskiego jako odziedziczonego. Projekt objął łącznie 37 uczniów: 17 uczęszczających do klasy III oraz 20 uczniów z klasy II. Były to osoby w wieku od 16 do 18 lat, posiadające wcześniejsze doświadczenia w nauce języka polskiego oraz zdany egzamin GCSE z tego przedmiotu. GCSE (General Certificate of Secondary Education) to egzamin kończący obowiązkowy etap edukacji średniej w Wielkiej Brytanii, zdawany zazwyczaj w wieku 15–16 lat. W przypadku języka polskiego, egzamin ten ocenia umiejętności w zakresie czytania, pisania i rozumienia ze słuchu, a jego pozytywne zaliczenie potwierdza znajomość języka na poziomie co najmniej B1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR). Na podstawie obserwacji językowych oraz wyników egzaminacyjnych poziom biegłości językowej uczniów biorących udział w projekcie można określić jako mieszczący się w przedziale B1–B2. Uczniowie wychowywali się w środowisku anglojęzycznym i większość z nich miała ograniczony kontakt z językiem polskim poza szkołą – ograniczony głównie do środowiska domowego lub okazjonalnych sytuacji komunikacyjnych. Ich doświadczenie językowe wpisuje się w definicję języka odziedziczonego (*heritage language*), w której język przodków przyswajany jest we wczesnym dzieciństwie, lecz z czasem staje się językiem drugorzędnym pod względem użycia i biegłości[21]. Projekt edukacyjny zrealizowano w każdej z klas podczas ośmiu spotkań dydaktycznych, z których każde trwało trzy godziny lekcyjne po 45 minut (łącznie 24 jednostki lekcyjne). Zajęcia odbywały się w trybie cotygodniowym i zostały rozłożone na okres dwóch miesięcy. Podczas tych spotkań uczniowie uczestniczyli w cyklu działań dydaktycznych obejmujących analizę literacką, pracę z narzędziami sztucznej inteligencji, tworzenie cyfrowych narracji oraz refleksję nad językiem i tożsamością. Zajęcia odbywały się w języku polskim.

[21] S. Montrul, *The Acquisition…*; M. Polinsky, *Heritage Languages…*

4.2. Charakterystyka projektu edukacyjnego

Projekt edukacyjny realizowany w ramach zajęć z języka polskiego jako odziedziczonego oparty był na integracji literatury pięknej, narracji cyfrowej (*digital storytelling*) oraz narzędzi sztucznej inteligencji. Punktem wyjścia była analiza opowiadania *Profesor Andrews w Warszawie* (1998) autorstwa Olgi Tokarczuk, które porusza temat inności, wyobcowania oraz zderzenia kultur i mentalności. Tekst ten okazał się szczególnie inspirujący w kontekście tożsamości młodych Polaków dorastających poza granicami kraju – ich odczucia zagubienia językowego i kulturowego odzwierciedlały się w losach głównego bohatera, angielskiego profesora zagubionego w realiach Warszawy lat 80. XX w. Praca z tekstem była wieloetapowa i obejmowała:

- analizę tematyczną i symboliczną opowiadania,
- tworzenie map myśli i osi czasu,
- dyskusje nad rolą języka, milczenia, pamięci i tożsamości,
- opracowywanie scenariuszy alternatywnych zakończeń lub rozwinięć fabularnych.

Następnie uczniowie przechodzili do fazy twórczej, w której tworzyli własne narracje cyfrowe – inspirowane tekstem Tokarczuk, ale osadzone w ich własnym doświadczeniu językowym i kulturowym. W realizacji projektu wykorzystano narzędzia sztucznej inteligencji:

- ChatGPT (do generowania tekstów, symulowania dialogów i opowiadania historii),
- DALL·E / Bing Image Creator (do tworzenia ilustracji i grafik inspirowanych scenami literackimi),
- AI generatory muzyki (np. Mubert, Soundraw) – do komponowania podkładów dźwiękowych,
- Canva / Clipchamp – do montażu materiałów w formie cyfrowych opowieści.

Uczniowie, pracując indywidualnie lub w parach, tworzyli multimedialne narracje łączące tekst, obraz, dźwięk i emocje. Ich prace odzwierciedlały zarówno refleksję nad językiem i tożsamością, jak i kreatywne podejście do literatury i nowych technologii. Proces twórczy był okazją do eksplorowania języka polskiego nie jako jedynie systemu reguł, lecz jako świata zmysłowego, emocjonalnego i symbolicznego – co bezpośrednio odwołuje się do koncepcji synestezji mediów Marshalla McLuhana. W ramach projektu CAPHE przeprowadziłam badania wśród uczniów uczących się języka polskiego jako odziedziczonego. Projekt ten został osadzony w szerszym kontekście badawczo-edukacyjnym i stanowi część międzynarodowego przedsięwzięcia, którego celem

jest promowanie innowacyjnych form uczenia się poprzez sztukę, technologię i aktywność w przestrzeni społecznej, a także rozwijanie kulturowej partycypacji oraz świadomości językowej w środowiskach wielojęzycznych i wielokulturowych. Zwieńczeniem działań edukacyjnych była publikacja prac uczniów w formie wirtualnej galerii Spatial, udostępnionej społeczności szkolnej oraz partnerom międzynarodowym zaangażowanym w projekt. Galeria ta pełniła nie tylko funkcję ekspozycyjną, ale również edukacyjną – umożliwiając innym uczniom, nauczycielom i badaczom zapoznanie się z twórczością młodzieży, ich interpretacjami tekstu literackiego oraz sposobem wykorzystania sztucznej inteligencji w procesie dydaktycznym.

5. Analiza danych

5.1. Metodologia analizy

Wszystkie dane zgromadzone w trakcie realizacji projektu – w tym narracje cyfrowe uczniów, ilustracje, nagrania dźwiękowe, dzienniki refleksyjne oraz transkrypcje wywiadów – zostały poddane analizie jakościowej. Zastosowano podejście indukcyjne, polegające na wyłanianiu kategorii z materiału empirycznego, bez narzucania z góry ustalonego schematu interpretacyjnego. Analiza miała na celu uchwycenie sposobów, w jakie uczniowie doświadczali języka, tożsamości oraz technologii w procesie edukacyjnym. Jednocześnie proces interpretacyjny odnosił się do kluczowych pojęć teoretycznych wyznaczających ramy badania:

- synestezja mediów[22] – rozumiana jako integracja różnych zmysłów i mediów w procesie uczenia się,
- agencja ucznia – rozumiana jako sprawczość w kształtowaniu własnych ścieżek edukacyjnych oraz współtworzeniu znaczeń[23],
- dziedzictwo językowe – jako pojęcie odnoszące się do społeczno-kulturowego i emocjonalnego wymiaru języka odziedziczonego[24],
- immersja edukacyjna – czyli zanurzenie w środowisku nauczania angażującym wielozmysłowo i emocjonalnie.

[22] M. McLuhan, *Understanding Media* …

[23] G.J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers 2013.

[24] M. Polinsky, *Heritage Languages* … ; S. Montrul, *The Acquisition* …

5.2. Kategorie analityczne

W wyniku analizy materiału empirycznego wyłoniły się trzy główne kategorie tematyczne:

- Język jako doświadczenie zmysłowe. Uczniowie wielokrotnie opisywali język nie jako „materiał szkolny", lecz jako przestrzeń odczuwalną: „język, który widzę", „język, który słyszę w głowie, ale nie zawsze wypowiadam", „język, którego smak pamiętam z dzieciństwa". Ich narracje wykorzystywały metafory sensoryczne i emocjonalne.
- Technologia jako narzędzie ekspresji i tożsamości. AI i narzędzia cyfrowe nie były traktowane przez uczniów jedynie jako pomoc dydaktyczna, lecz jako środki umożliwiające wyrażenie siebie. Wykorzystywali generowane obrazy i dźwięki do wizualizacji wspomnień, snów, skojarzeń. Technologie te pomagały im również przezwyciężać barierę wstydu lub lęku przed mówieniem po polsku.
- Narracja jako most kulturowy i emocjonalny. Opowiadanie historii własnym głosem, w języku polskim, z użyciem osobistych skojarzeń i form wizualnych, pozwalało uczniom nie tylko lepiej rozumieć tekst Tokarczuk, lecz także reintegrować własną tożsamość kulturową.

Proces ten można określić jako terapeutyczny i wspólnotowy, ponieważ integrował działania językowe z emocjonalnym wyrażeniem siebie oraz wspierał budowanie relacji i tożsamości kulturowej w grupie.

6. Wyniki badania i interpretacja doświadczeń uczniów

6.1. Tworzenie narracji cyfrowych z AI jako forma synestezji edukacyjnej

W procesie tworzenia cyfrowych narracji uczniowie mieli możliwość integrowania różnych form ekspresji – języka pisanego, obrazu, dźwięku i rytmu, co odpowiada idei synestezji edukacyjnej w ujęciu Marshalla McLuhana. W jego rozumieniu media nie tylko rozszerzają nasze zmysły, lecz także łączą je w nowe jakości poznawcze[25]. Praca z tekstem literackim (*Profesor Andrews w Warszawie* Olgi Tokarczuk), wsparta narzędziami sztucznej inteligencji (np. generatory obrazów, AI do komponowania muzyki, asystenci tekstowi), pozwalała uczniom na stworzenie osobistej, multimedialnej interpretacji utworu – przetwarzanej

[25] M. McLuhan, *Understanding Media*…

i przeżywanej wielozmysłowo. Uczniowie ilustrowali poszczególne sceny opowiadania, tworzyli animowane opisy postaci, pisali haiku inspirowane fragmentami tekstu, a także generowali własne podkłady dźwiękowe (np. do opisu miasta, podróży pociągiem, spotkania z bohaterem). Te działania nie tylko rozwijały ich kompetencje językowe, ale także ułatwiały im wejście w emocjonalny i symboliczny świat przedstawiony w opowiadaniu. Na tym etapie pracy szczególne znaczenie miała możliwość personalizacji – uczniowie sami decydowali, które wątki chcą rozwijać, jaki styl wizualny najlepiej oddaje ich wizję oraz jakim głosem „mówi" ich postać. Dzięki temu powstały narracje o dużej różnorodności formalnej i treściowej, a uczniowie przejęli rolę aktywnych twórców (a nie tylko odbiorców) materiałów edukacyjnych.

W refleksjach uczniowskich pojawiały się opisy doświadczeń zmysłowych:

- „Ten obrazek wyglądał tak, jak ja to widziałem w głowie";
- „Wymyśliłam zapach i kolor Warszawy tamtego czasu";
- „Dźwięk deszczu i stukot pociągu były jak rytm do pisania haiku".

W tym kontekście szczególne miejsce zajmuje galeria VR „Polonijne Impresje", w której zaprezentowano wybrane narracje. Synestetyczne wrażenia w tej przestrzeni były wyraźnie odczuwalne:

- Doświadczenia wizualne, ponieważ obrazy otaczały odbiorców, tworząc iluzję uczestnictwa w przestrzeni literackiej;
- Wzrok i przestrzeń, gdy uczniowie mogli dosłownie 'wejść' w narrację, poruszając się i rozglądając w wirtualnym środowisku stworzonym w aplikacji Spatial, co potęgowało wrażenie obecności oraz sprzyjało głębszemu zaangażowaniu w treści edukacyjne;
- Wzrok i dźwięk, gdy ilustracje były zsynchronizowane z dźwiękami generowanymi przez AI (np. muzyka, odgłosy miasta);
- Emocje i zmysły, gdyż immersja pogłębiała zaangażowanie i pozwalała uczniom poczuć związek z językiem jako żywym doświadczeniem.

6.2. Wpływ immersji i narracji na tożsamość i motywację uczniów

Immersyjne środowiska narracyjne, stworzone z wykorzystaniem AI, VR oraz literatury, nie tylko wspierały rozwój językowy uczniów, lecz także stały się przestrzenią refleksji nad własną tożsamością i emocjonalnym stosunkiem do języka polskiego. Proces tworzenia cyfrowych opowieści, które były jednocześnie osobiste i osadzone w kulturze polskiej, pozwolił uczniom lepiej zrozumieć siebie – jako osoby dwujęzyczne i dwukulturowe. Uczniowie podejmowali tematy związane z pamięcią, domem, migracją, tęsknotą czy poczuciem „pomiędzy" językami. W wielu narracjach pojawiały się nawiązania do ich

własnych doświadczeń życia na styku kultur. Cytaty z wypowiedzi uczniów (z dzienników i wywiadów):

Eliza:
To było dla mnie dziwne, bo nigdy nie mówiłam na forum grupy szkolnej po polsku o tym, co czuję. A tu musiałam. I nagle polski był mi potrzebny do czegoś ważnego.

Piotr:
Nigdy nie czytałem Tokarczuk, ale ta historia mnie wciągnęła. Poczułem się, jakbym znał profesora Andrews. Chciałem mu opowiedzieć, co ja bym zobaczył w Warszawie.

Oliwier:
Ten projekt był trochę jak pisanie o sobie, ale bez stresu, bo w świecie wyobrażonym.

Adam:
Myślę, że przez to zadanie zrozumiałem, że polski nie jest tylko do szkoły. Jest to też mój język.

Warto zaznaczyć, że dla części uczniów było to pierwsze doświadczenie, w którym mogli w pełni wykorzystać język polski jako narzędzie osobistej ekspresji – nie tylko w celach użytkowych (egzamin, zadanie), lecz także emocjonalnych i artystycznych. To doświadczenie przyczyniło się do wzrostu motywacji do dalszej nauki języka oraz poczucia dumy z bycia osobą dwujęzyczną. Obserwacje nauczycielki (autoetnograficzne notatki) wskazują również na zmianę postawy uczniów: wzrost zaangażowania, gotowość do podejmowania trudniejszych zadań, otwartość na pracę w języku polskim. Narracje stawały się „bezpieczną przestrzenią" do wyrażania emocji i eksperymentowania z językiem – bez oceniania, w rytmie indywidualnego rozwoju.

6.3. Przykład pracy uczniów: animowana narracja inspirowana opowiadaniem *Profesor Andrews w Warszawie*

Jedna z grup uczniów II klasy liceum przygotowała animowaną opowieść, w której postać profesora Andrews staje się pretekstem do refleksji nad własną tożsamością, obcością i procesem akulturacji. Wideo łączyło elementy wizualne (postaci, prosta animacja), tekst narracji oraz podkład muzyczny wygenerowany za pomocą narzędzi AI. Uczniowie posługiwali się językiem polskim na poziomie zbliżonym do B2, z niewielkimi błędami gramatycznymi. Zwraca uwagę świadome użycie metafory („czuję się jak profesor na przystanku, czekający, aż ktoś zapyta mnie o drogę") oraz wyrażeń nacechowanych

emocjonalnie. Tekst był autorski, tworzony we współpracy z narzędziem AI (ChatGPT), które pomagało uczniom rozwijać wypowiedzi i dobierać słownictwo. Uczniowie zdecydowali się na minimalistyczną formę graficzną, łącząc własne szkice z ilustracjami wygenerowanymi przy użyciu narzędzia MidJourney. Obrazy były tworzone na podstawie opisów scen z opowiadania Tokarczuk, a następnie dopasowywane stylistycznie do powstającej narracji. Styl wizualny przypominał estetykę nowoczesnego komiksu – z wyraźnym podziałem scen, symbolicznym językiem obrazu i mocnymi kontrastami. Kluczowe momenty – takie jak samotność profesora, pojawienie się tramwaju czy dialog z przechodniem – zostały podkreślone poprzez operowanie światłem i perspektywą. Połączenie elementów graficznych wykonanych ręcznie z ilustracjami generowanymi przez AI umożliwiło uczniom wizualne wyrażenie emocji oraz pogłębienie interpretacji tekstu literackiego. Tło muzyczne, stworzone w aplikacji AI Soundraw, miało charakter melancholijny i narracyjny – budowało napięcie i wzmacniało emocjonalny odbiór przekazu. Stworzona przez uczniów narracja stanowiła metaforyczną próbę odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem w języku polskim?". Poprzez utożsamienie się z postacią profesora – cudzoziemca zagubionego w polskiej rzeczywistości – młodzież wyrażała własne doświadczenia inności, trudności w poruszaniu się między językami, ale też pragnienie zrozumienia i zakorzenienia. Połączenie obrazu, dźwięku i tekstu pozwalało uczniom doświadczyć języka w sposób zmysłowy, a immersja w narracji sprzyjała identyfikacji emocjonalnej z bohaterem oraz pogłębiała proces zapamiętywania i refleksji kulturowej.

6.4. Refleksja nauczycielki badaczki i synestetyczne doświadczenia uczniów, w formie zwięzłego podsumowania doświadczenia uczniów w VR

Wirtualna galeria prac uczniów – „Polonijne Impresje" – okazała się nie tylko przestrzenią prezentacji rezultatów, lecz również wyjątkowym środowiskiem doświadczenia edukacyjnego. Uczniowie opisywali swoje przeżycia jako silnie zmysłowe, angażujące i emocjonalne. Doświadczali narracji nie tylko poznawczo, lecz również fizycznie i emocjonalnie:

- Doświadczenia wizualne, obrazy, otaczały odbiorcę ze wszystkich stron, tworząc iluzję bezpośredniego uczestnictwa w prezentowanej przestrzeni.
- Wzrok i przestrzeń, odczuwanie wielkości, kształtu i układu przestrzennego możliwe były dzięki ruchowi ciała, chodzeniu, rozglądaniu się, co nadawało doświadczeniu fizyczny wymiar.

- Wzrok i dźwięk, gdy obrazy wizualne były ściśle zsynchronizowane z muzyką, nagraniami głosowymi i dźwiękami tła, co wzmacniało immersję.
- Emocje i zmysły, gdyż dzięki immersji w środowisku VR uczniowie skupiali uwagę w sposób intensywny i trwały, co sprzyjało refleksji, pogłębionemu przetwarzaniu treści oraz emocjonalnemu zaangażowaniu.

Tego typu wielozmysłowe doświadczenia są zgodne z koncepcją synestezji McLuhana, w której edukacja przestaje być jednostronnym przekazem, a staje się *pełnym zanurzeniem w komunikacyjnej przestrzeni* – łączącej słowo, obraz, dźwięk i ruch.

7. Wnioski i implikacje edukacyjne

Przeprowadzone badanie wskazuje, że integracja sztucznej inteligencji, narracji cyfrowej oraz teorii synestezji Marshalla McLuhana może znacząco wzbogacić proces nauczania języka polskiego jako odziedziczonego. Multimodalne środowisko edukacyjne, oparte na zmysłowym i emocjonalnym doświadczeniu języka, pozwoliło uczniom nie tylko rozwinąć kompetencje językowe, lecz także wzmocnić poczucie tożsamości oraz motywację do nauki. Uczniowie, tworząc własne cyfrowe opowieści z pomocą AI, doświadczyli języka polskiego jako narzędzia osobistej ekspresji, a nie jedynie przedmiotu szkolnego. Szczególnie istotna okazała się możliwość personalizacji narracji, angażowania różnych zmysłów i twórczego przetwarzania treści literackich, co sprzyjało głębszemu przyswajaniu wiedzy i budowaniu więzi z językiem. Obecność literatury wysokiej, reprezentowanej przez opowiadanie Tokarczuk, dała uczniom możliwość zetknięcia się z uniwersalnymi tematami i symboliką kulturową, a praca z AI zniwelowała barierę językową, umożliwiając swobodne eksplorowanie treści. Z perspektywy dydaktycznej, badanie potwierdza zasadność stosowania metod immersyjnych i narracyjnych w pracy z uczniami uczącymi się języka odziedziczonego. Włączenie AI nie tylko wspiera rozwój kompetencji technologicznych, ale też buduje poczucie sprawczości uczniów – pozwala im stać się autorami, projektantami i uczestnikami procesu edukacyjnego. Ograniczeniem badania była liczebność grupy oraz ramy czasowe zajęć, które nie pozwalały na pogłębioną pracę nad każdym aspektem narracji. W przyszłości warto rozszerzyć projekt o:

- analizę porównawczą z inną grupą uczniów,
- pracę z innymi tekstami literackimi (np. reportażem, dramatem),
- eksplorację zastosowania AI w edukacji międzykulturowej i wielojęzycznej.

Uzyskane wyniki mogą być punktem wyjścia do dalszych badań nad wykorzystaniem technologii immersyjnych, sztucznej inteligencji oraz teorii komunikacyjnych w dydaktyce języków odziedziczonych. Proponowane podejście wpisuje się w szerszy paradygmat edukacji humanistycznej, w której technologia nie zastępuje relacji, lecz służy pogłębianiu refleksji, emocji i poczucia przynależności.

Bibliografia

Biesta G.J.J., *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder 2013.

Bruner J., *Acts of Meaning*, Harvard University Press 1990.

Carreira M., Kagan O., *The results of the national heritage language survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development*, „Foreign Language Annals" 2011, t. 44(1), s. 40–64.

Cook-Sather A., *Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education*, „Educational Researcher" 2002, t. 31(4), s. 3–14.

Cope B., Kalantzis M., *E-Learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment*, Routledge 2017.

Cummins J., *Teaching for cross-language transfer in dual language education*, „Theory Into Practice" 2005, t. 44(1), s. 38–46.

Dede C., *Immersive interfaces for engagement and learning*, „Science" 2009, t. 323(5910), s. 66–69.

Dewey J., *Experience and Education*, Macmillan 1938.

Fowler C., *Virtual reality and learning: Where is the pedagogy?*, „British Journal of Educational Technology" 2015, t. 46(2), s. 412–422.

Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Herder & Herder 1970.

Hamilton H.E., Giardina N., Mendoza E., *Digital Storytelling in Second and Foreign Language Teaching*, Routledge 2021.

Holmes W., Bialik M., Fadel C., *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, Center for Curriculum Redesign 2019.

Kagan O., *In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 2005, t. 8(2–3), s. 213–221.

King K.A., Ennser-Kananen J., *Heritage language education: A new field emerging*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 2014, t. 17(5), s. 497–500.

Lambert J., *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, Routledge 2013.

Levinson P., *Digital McLuhan: A Guide to the Information Millennium*, Routledge 1999.
Luckin R., *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*, UCL Institute of Education Press 2018.
McLuhan M., *Understanding Media: The Extensions of Man*, McGraw-Hill 1964.
McLuhan M., McLuhan E., *Laws of Media: The New Science*, University of Toronto Press 1988.
Montrul S., *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge University Press 2016.
Polinsky M., *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge University Press 2018.
Robin B.R., *Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom*, „Theory Into Practice" 2008, t. 47(3), s. 220–228.
Sundararajan A., *Generative AI and education: Rethinking creativity and agency*, „Journal of Educational Technology & Society" 2023, t. 26(1), s. 12–25.

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.04

Beata Gaj
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
https://orcid.org/0000-0001-9165-2124

INTERLINGWISTYCZNA PROPOZYCJA DYDAKTYKI LITERACKO-HISTORYCZNO--KULTUROWEJ – PRZEDMIOT „LITERATURA I HISTORIA ŚLĄSKA"

Streszczenie
Artykuł dotyczy nowej propozycji programowej przedmiotu o roboczej nazwie: „Literatura i historia Śląska", proponowanego zarówno dla szkół regionu, jak i w wersji ogólnopolskiego kształcenia interdyscyplinarnego. Tworzony program opiera się na ponadtrzydziestoletnim doświadczeniu dydaktycznym w tym zakresie, realizowanym w wersji projektów autorskich. Literatura śląska odnosi się do tekstów wielokrotnie nagradzanych, zarówno Nagrodą Nobla, jak i wcześniej tzw. noblem renesansowym (*poetae laureati*), napisanych przede wszystkim w języku łacińskim. Ponieważ dotyczy ona także kilku języków narodowych: czeskiego, niemieckiego, polskiego oraz śląskiego, aspirującego ostatnio również do rangi języka literackiego, wymaga szczególnych narzędzi dydaktycznych. Wydaje się zasadne skorzystanie z praktyk dawnego śląskiego gimnazjum humanistycznego, które łacinę stawiało w centrum edukacji jako ważny punkt odniesienia dla uczniów różnych narodowości.
Słowa kluczowe: interlingwistyka w dydaktyce, łacina, Śląsk, nauczanie regionalne, retoryka

AN INTERLINGUISTIC PROPOSAL FOR LITERARY, HISTORICAL AND CULTURAL DIDACTICS – THE SUBJECT „LITERATURE AND HISTORY OF SILESIA"

Summary
This article concerns a new curriculum proposal for a course provisionally titled 'Literature and History of Silesia', intended both for schools in the region and as part of a nationwide interdisciplinary education programme. The curriculum being developed

draws on over thirty years of teaching experience in this field, gained through the implementation of original teaching projects. Silesian literature refers to texts that have won numerous awards, including the Nobel Prize and, earlier, the so-called Renaissance Nobel (*poetae laureati*), written primarily in Latin. As it also encompasses several national languages: Czech, German, Polish and Silesian, the latter of which has recently been aspiring to the status of a literary language, it requires specific teaching tools. It seems appropriate to draw on the practices of the former Silesian humanities grammar school, which placed Latin at the centre of education as an important point of reference for pupils of various nationalities.
Keywords: interlinguistics in didactics, Latin, Silesia, Regional teaching, rhetoric

Zamiast wstępu: potencjał namysłu nad „Szkołą jutra”[1]

Seria konferencyjna „Szkoła jutra”, obecnie już trzeciej edycji, powinna doczekać się co najmniej laudacji za samą formułę tytularną: by mieć szkołę dobrą na dziś, na współczesność, trzeba myśleć zawsze „do przodu”, czyli dokonywać nieustannego namysłu nad tym, jaka wiedza przyswojona dziś, przyda się **jutrzejszym** dorosłym. Jednak, by dobrze kształtować przyszłość, trzeba odwołać się przede wszystkim do przeszłości – to nie jest nawet kwestia przysłowiowych „korzeni”, lecz świadomości kulturowo-językowo-literackiej, konieczności posiadania „klucza” do kultury, znajomości podstawowych kodów zarówno powszechnie znanych, jak i indywidualnych, lokalnych, regionalnych. Społecznościom, nawet dystopijnym, potrzebny jest „Dawca pamięci”, jak w filmie z zakresu fantastyki socjologicznej o tym tytule, wyreżyserowanym w 2014 r. przez Phillipa Noyce’a na podstawie powieści Lois Lowry[2]. Społecznościom nawet w największym kryzysie potrzebny jest ktoś, kto zgromadzi i przekaże następnym pokoleniom to, co najważniejsze, swoiste ***memoranda***[3], czyli – używając łacińskiej koniugacji – *periphrastica passiva*,

[1] Wszystkie wyróżnienia w tekście, jeśli nie zaznaczono inaczej, pochodzą od autorki.

[2] Tytuł oryginału: *The Giver*. Amerykański film z gatunku dramatycznej fantastyki socjologicznej, wyreżyserowany przez Phillipa Noyce’a na podstawie powieści Lois Lowry z 1993 r. o tym samym tytule. Premiera w USA: 15.08.2014. W filmie zagrała m.in. Meryl Streep. Por. P. McClintock, *‘The Giver’ Film Adaptation to Hit Theaters August 2014*, The Hollywood Reporter, https://www.hollywoodreporter.com/news/general-news/giver-film-adaptation-hit-theaters-634759/ (dostęp: 10.05.2026).

[3] Por. *memorō*, *memorāre*, *memorāvī*, *memorātum* – „pamiętać, wspominać, przypominać, opowiadać”, czasownik regularny I koniugacji z tematem na -ā. O koniugacji

„to, co trzeba zapamiętać, co musi być zapamiętane". Nakaz pamięci wsparty konstrukcją gramatyczną to znamienny przykład ponadczasowej wartości śródziemnomorskiego antyku.

Bardzo istotna jest także różnorodność, przekazanie rozmaitych sposobów przyswajania wiedzy, gdyż nie istnieje jakiś jeden, zawsze słuszny model, ale winien być to elastyczny schemat możliwy do najlepszej realizacji w określonych warunkach. Tym zajmowała się antyczna retoryka śródziemnomorska – system, czy też pula wiedzy i doświadczenia do wykorzystania w różnych okolicznościach. Był to system, którego nie wypracowano na podobnym poziomie w żadnej innej cywilizacji, a jego zaplecze teoretyczne kształtowało się już co najmniej od V w. p.n.e.[4] Można sytuację owego „dawcy pamięci", czyli kształtującego wytyczne przyszłej wiedzy, porównać z pracą homeryckiego aojdy – przekazuje piękno poezji, dorobek pokoleń, stale poddając je aktualizacjom, jednak z jednym głównym nurtem przekazu. W starożytnej Grecji nawet ten sam aojda nigdy nie zaśpiewał dwa razy tak samo, jednak ramy opowieści, archetypy mitów, podawał kolejnemu pokoleniu. Tymczasem współcześnie programy edukacji kształcenia humanistycznego, przynajmniej w Polsce podlegają stale radykalnym zmianom. A nie jest dobrze dla edukacji, gdy reforma goni reformę, zwłaszcza gdy kolejna zaprzecza poprzedniej.

Łacina w Japonii – Europa bez łaciny?

Co zatem powinno być w owej szkole jutra? Czy ciągłe wyrzucanie rzeczy starych, pozornie niepotrzebnych lektur, które już są nieaktualne lub stały się niepopularne? Ciekawie mówi o takim podejściu powieść Yoko Ogawy pt. *Hisoyka na kessho – Podziemie pamięci*[5]. W świecie powieści, na jednej z japońskich wysp, rządzi *Policja pamięci* – panuje tam bowiem swoisty reżim, nakazujący zapominanie o wielu przedmiotach, wytworach kultury,

---

omownej biernej zob. J. Wikarjak, *Gramatyka opisowa języka łacińskiego*, Warszawa 1999, s. 124 oraz H. Wolnanin, *Gramatyka opisowa klasycznej łaciny w ujęciu strukturalnym*, Kraków 2012, s. 452 i n.

[4] M. Korolko, *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998, s. 174. Historię retoryki ocenia się często jako starszą, sięgającą nawet VII w. p.n.e. i powstającą równolegle do pierwszych szkół filozoficznych. Por. F. Kühnert, *Rhetoric*, w: *Lexion der Antike*, hrsg. J. Irmscher, Lepizig 1985, s. 474.

[5] Por. Y. Ogawa, *Hisoyka na kessho – Podziemie pamięci*, tłum. A. Karpiuk, Warszawa 2020.

o przyrodzie, o książkach. Takie podejście powoduje zagładę całej społeczności, na końcu także reżimowej policji. Przetrwali tylko ci, którzy mimo wszystko **pamiętali** o znikających rzeczach. Pamięć – *Memoria* – najważniejsze zagadnienie - tej powieści była też, *nota bene*, ważnym działem w starożytnej retoryce greckiej. To ona organizowała (i organizuje, bo retoryka jest obecnie prawdopodobnie najbardziej żywotnym nurtem humanistyki) pozostałe działy takie jak: inwencja, dyspozycja, elokucja i realizacja retoryczna lub literacka (*actio*).

Japońską powieść wspomniano w tym kontekście nieprzypadkowo, gdyż właśnie w Japonii zmodyfikowano w ostatnich latach program nauczania, który uwzględnia podanie uczniom innych kodów językowych, choć nadal z naciskiem na sam schemat i gramatykę[6]. Kodów, które uznane są za klucze do innych kultur. Należy jednak dodać, że ten sam program zakłada traktowanie własnej kultury lokalnej, czyli nawet nie ogólnie japońskiej, w sposób szczególny. W Japonii nie ma ogólnonarodowego, sztywnego programu nauczania, lecz jest jedynie „Ramowy program edukacji" (tzw. MEXT) wydany przez Ministerstwo Edukacji, który szkoły modyfikują w zależności od swoich potrzeb. Propozycja edukacyjna dla szkół średnich w Japonii to bloki tematyczne, a w bloku językowo-literacko-kulturowym przeczytanie w każdym tygodniu jednej książki oraz nauczanie pięciu języków, w tym – także… łaciny.

Musi zatem nasunąć się pytanie, a co ze społecznościami w Europie, dla których łacina była jeszcze trzy wieki temu drugim językiem rodzimym? Tak było w przypadku Śląska, gdzie większość literatury dawnej jest zapisana po łacinie, a pewien procent także po grecku, co jest europejskim unikatem. Na Śląsku, podobnie jak w Chorwacji, mówiono po łacinie najdłużej, bo do końca XVIII w. Z kolei śląskie gimnazja humanistyczne, realizujące program *Altertumswissenchaft*[7], cieszyły się ogromnym powodzeniem aż po wiek XVII – uczyła się tam młodzież nawet z Litwy, Czech, także z Polski, dopóki na wschodzie Europy nie stały się popularne kolegia jezuickie. Znamiennym przykładem jest szkoła w Złotoryi, gdzie można było porozumiewać się tylko po łacinie, by nie powodować narodowościowych waśni na tym wielonarodowościowym terenie,

---

[6] C. Mitchell, *Language education pressures in Japanese high schools*, „Shiken" 2017, t. 21(1), June, s. 3, 6 i n.

[7] Por. pojęcie nauczania opartego na kompleksowej i pogłębionej wiedzy o antyku śródziemnomorskim. I. Kosiorowska-Majka, *Altertumswissenschaft i humanistyczna szkoła łacińska na Śląsku*, w: *Antiquitate imbuti. Uczeni dawnych ziem pruskich w badaniach nad starożytnością i epokami późniejszymi*, red. B. Gaj, Opole 2014, s. 131–136.

programy zaś edukacji, swoistego „wychowania do kultury”[8], budzą podziw po dziś dzień. Tymczasem aktualnie nie ma o tym nawet wzmianek w edukacji czy to ogólnopolskiej, czy lokalnej: młodzi ludzie są nieświadomi tego, jakie dzieła i jakie wartości kultury powstały na danym terenie. Sytuacja ta dotyczy oczywiście nie tylko Śląska, ale także Polski, gdzie np. w Mławie na Mazowszu dopiero od niedawna zaczęto promować osobę Stanisława Grzepskiego (1524–1570) i jego pisma łacińskie[9], dokonania w zakresie popularyzacji geometrii.

Regionalna edukacja „wysoka”. Śląsk, łacina i retoryka

Jednak Śląska ów brak edukacyjny dotyczy w sposób szczególny, gdyż jeszcze do niedawna obowiązywał w edukacji publiczny przekaz o tym, że rzekomo nie było wielkiej, „wysokiej” kultury śląskiej[10], a młodzież pytana o regionalne przejawy kultury, w ogóle ich sobie nie uświadamiała. Nawet Feliks Koneczny, który wszak bardzo cenił cywilizację łacińską, o Śląsku napisał: „Bo też wysoka jego [Śląska] oświata zaczęła się dopiero od przyłączenia do Polski”[11].

Słynny polski historiozof i publicysta w tym przypadku nie przedstawił rzetelnej i prawdziwej oceny Śląska, być może dlatego, że nie dane mu było zapoznać się z ogromną łacińską spuścizną Ślązaków. W początkach polskiej demokracji wielu lokalnych działaczy próbowało zaradzić zaciemnianiu wiedzy o historii kultury śląskiej, przede wszystkim jednak walczono o możliwość rozmawiania w miejscach publicznych po śląsku i nauczania po śląsku. Ostatnio spór o to, czy śląska wypowiedź jest gwarą czy językiem, wszedł w dość ostrą, niepotrzebną i szkodliwą tak dla kultury, jak i społeczeństwa, fazę. Trzeba przyznać, że obie strony sporu posługują się mocnymi argumentami. Strona uznająca śląski za język odrębny przywołuje prace językoznawcze autorów zagranicznych, w tym niemieckiego slawisty doktora Matuschki, który zdaje się udowadniać, że śląski jest odrębnym językiem[12]. Są też racje przeciwne.

---

[8] J. Budzyński, *Paideia humanistyczna, czyli wychowanie do kultury. Studium z dziejów klasycznej edukacji w gimnazjach XVI–XVIII wieku (na przykładzie Śląska)*, Częstochowa 2003, s. 14.

[9] Por. *Stanisław Grzepski (1524–1570). Chluba renesansowego Mazowsza*, red. W. Linke, L. Zygner, Płock 2025.

[10] B. Gaj, *Kultura języka z retoryką*, „Nauczyciel i Szkoła” 1998, nr 2(5), s. 90–96.

[11] F. Koneczny, *Dzieje Śląska ozdobione licznymi obrazkami*, Bytom 1897, s. 308.

[12] H. Matuschek, *Das Slawoschlesische: von den Eigenheiten einer kleinen Slawine*, Mainz 2021.

Najbardziej wyważona i ciekawa wydaje się opinia małopolskiego badacza, Artura Czesaka, który zwykł mówić, że „śląski jest językiem w fazie samoorganizacji”[13]. Tych sporów udało się szczęśliwie uniknąć dawnym Ślązakom, gdyż wybrali ponadnarodową łacinę i uczynili ją najbardziej śląskim z języków, jakich używano kiedykolwiek na Śląsku. Niemniej w wyniku wyżej opisanych, oddolnych działań lokalnych, w wielu szkołach, zwłaszcza podstawowych, prowadzone jest obecnie nauczanie regionalne, często z elementami nauki śląskiego, są też śląskie konkursy recytatorskie i literackie „o Śląsku”. W tak szerokim, a może nawet obszerniejszym zakresie, nauczanie regionalne rozwinęło się jeszcze tylko na Kaszubach, gdzie organizowano konkursy na edukacyjne programy regionalne[14], realizowane do dziś.

Jednak wielu młodych ludzi żyjących na Śląsku coraz powszechniej żywi przekonanie, że tylko ludowy, choć miły dla ucha i oka, wymiar kultury, nie jest prawdziwie pełną kulturą. Pod koniec lat 90. XX w. przeprowadzono na ten temat badania w formie ankiety dedykowanej młodym mieszkańcom Śląska na temat pojęcia kultury i powiązań z regionem. Nikt z ankietowanych nie potrafił połączyć ze sobą tych pojęć. Wyniki opisywanych badań wraz z nową propozycją programową opublikowano w czasopiśmie „Nauczyciel i Szkoła”[15]. Według przedstawionego tam programu autorskiego w zarysie przez kilka lat prowadzono zajęcia z „Kultury języka z retoryką” w jednym z prywatnych liceów mysłowickich. Jednak już dwa pierwsze słowa nowego przedmiotu – „kultura” oraz „język” – okazały się pojęciami, które należało dogłębnie wyjaśnić i sprecyzować. Ślązacy wciąż są wielojęzyczni – języki czeski i niemiecki obok polskiego są stale obecne w życiu codziennym. Zagadnienia kultury było można omawiać w kontekstach interlingwistycznych, w tym łacińskich, w związku z poruszaniem kwestii retorycznych. Przede wszystkim jednak przedmiot służył uzupełnieniom edukacji młodzieży w zakresie postrzegania przez nich literatury, kształtowania świadomości retoryczno-literackiej. Retoryka, choć jeszcze w XVII w. zredukowana przez Piotra Ramusa do zagadnień językowo-stylistycznych[16], w wieku XX, gdy przywrócono całościowy namysł nad antyczną teorią retoryczną, stała się jednym z najprężniejszych nurtów w humanistyce[17]. Program ten oprócz wskazania na retoryczne wartości kultury śląskiej, przekazanej

[13] Cytat na podstawie rozmów z autorem oraz jego wypowiedzi radiowych.

[14] *Regionalne programy edukacyjne. Kaszuby, Kociewie, Pomorze. Nagrodzone i wyróżnione prace pokonkursowe*, red. R. Mistarz i in., Gdańsk 1998.

[15] B. Gaj, *Kultura języka…*, s. 90–96.

[16] M. Korolko, *Sztuka retoryki…*, s. 189.

[17] Por. m.in. dokonania Polskiego Towarzystwa Retorycznego.

najczęściej po łacinie, uzmysławiał młodzieży, że różne techniki komunikacyjne, sprzedawane dziś w głównych podręcznikach *public relations* to tak naprawdę dawne retoryczne sposoby zapisane w nowy sposób. Zapewne dawni śląscy retorzy nie obraziliby się za te plagiaty, bo o to w retoryce zawsze chodziło (i chodzi) najbardziej, by aktualizować stare do nowych potrzeb[18].

Inne ciekawe edukacyjne, interlingwistyczne doświadczenie śląskie dotyczy lat 2004–2014 oraz nauczania śląskiej literatury łacińskiej w ramach autorskiego programu języka łacińskiego, realizowanego przez profesora uczelni w liceum w Strzelcach Opolskich. Był to swego rodzaju hołd oddany nie tylko dawnym śląskim poetom łacińskim, ale i klasycznej tradycji, wedle której dydaktyka na poziomie szkoły średniej powinna być prowadzona zawsze równolegle do pracy akademickiej: profesor zatrudniony na uczelni nie może tracić kontaktu z aktualną rzeczywistością dydaktyczną i nowymi trendami umysłowymi młodzieży. Ponadto łaciny nauczano tam w systemie dość nietypowym, bo trymestralnym, co było powiązane także z rekrutacją na studia w Niemczech, jakie młodzież podejmowała dość często, a potrzebowała do tego zaświadczenia o ukończeniu kursu o popularnej nazwie *kleine Latinum*. Prawdopodobnie obecnie, po kolejnych reformach w polskim systemie edukacji, nie jest możliwy taki typ nauczania. Warto jednak zwrócić uwagę, że był on bardzo efektywny także pod względem technicznym. Polegał na tym, że uczniowie przez trzy miesiące codziennie o tej samej porze uczestniczyli w zajęciach z tego samego

[18] „Stare retoryczne sposoby, sprzedawane zresztą za duże pieniądze, dominują w amerykańskich podręcznikach komunikacji. Aby odbiorcę zainteresować abstrakcją, trzeba zawrzeć w niej, «przyczepić» do niej, elementy odbiorcy bliskie" – twierdzą Chip i Dan Heath, autorzy cieszącego się ogromnym powodzeniem podręcznika *Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die* (*Sztuki skutecznego przekazu, czyli przyczepnych koncepcji*). Wymieniają oni sześć warunków, które pozwolą pokonać tzw. Przekleństwo Wiedzy – stan, w którym specjalista zapomina, jak to jest, gdy tej wiedzy się nie posiada lub jest się w trakcie jej zdobywania. Zasady te oczywiście nie są nowe, ale można przypisać im pewne nowatorstwo w wykorzystaniu starych retorycznych sposobów. Dlatego sformułowanie: „Postaraj się, aby przekaz był prosty i jasny" można odnieść do dawnej retorycznej zasady *claritas*. „Nadaj wypowiedzi nieoczekiwany charakter" to odwołanie do kreatywnej wyobraźni, zasady *imagines agentes*. „Bądź konkretny" to jednoznaczna formuła *propositio*. „Bądź wiarygodny" odnosi się do *genus honestum*. „Odwołuj się do uczuć" to docenienie perswazji emocjonalnej (*movere*). „Przytaczaj anegdoty" to przywołanie *diégema* (*narratio*). Por. B. Gaj, *„Przystępna wiedza", czyli o przywracaniu komunikatywności*, w: *Retoryka w komunikacji specjalistycznej*, red. M. Załęska, Warszawa 2015, s. 272 oraz B. Gaj, *Diatryba – więcej niż gatunek. Poszukiwania literaturoznawcze od antyku po współczesność*, Warszawa 2025.

przedmiotu lub zakresu, np. codziennie o godz. 10.00 odbywała się lekcja języka polskiego – o romantyzmie, o 11.00 była łacina, natomiast po trzech miesiącach następowała zmiana na kolejne przedmioty i zagadnienia. Pozwalało to na zbudowanie grupy, która widując się codziennie, miała możliwość stałej, nieprzerywanej pracy projektowej. Zapewne dlatego udało się wówczas zrealizować, w ramach przedmiotu językowego, wymagający i nietypowy pomysł translacyjny w porozumieniu z dyrekcją liceum: w ramach nauki łaciny przetłumaczono sporo tekstów śląskich poetów łacińskich, a niektóre z nich zostały później wydane przez Fundację Nauki i Kultury na Śląsku. Rozpoczęto od tekstów literackich dawnego Strzelczanina, obywatela miasta z okresu baroku, o którym większość współczesnych Strzelczan nie miała pojęcia. Projekt i wydana przez młodzież pod opieką wykładowcy książka[19] wciąż są przywoływane w lokalnym środowisku, a ich skutkiem jest przyznany także Laur Ziemi Strzeleckiej[20], lokalne odznaczenie, w zakresie edukacji i wychowania.

Przedmiot „Literatura i historia Śląska"

Dziś promowanie powyżej opisanych pomysłów dydaktycznych powinno być kontynuowane, jeśli nie w szkołach – to chociażby na kanale Patronaite.pl. Kolejne lekcje takiej edukacji regionalnej dla szkół średnich z elementami kilku języków współczesnych i główną rolą łaciny są obecnie szczegółowo opracowywane i przygotowywane do wydania w formie propozycji programowej. Zarysy programu obejmują:

- czytanie źródłowej historii Śląska w wersji czeskiej, polskiej i niemieckiej – zapisanej po łacinie z elementami języków narodowych;
- przegląd unikatowych pism i biogramów tzw. śląskich renesansowych noblistów. Należy tu wspomnieć teksty o wyjątkowej wartości kulturowej i społecznej, jak np. *Katalog uczonych kobiet i dziewcząt* Georgiusa Martina spod Wrocławia, wydany na Śląsku pod koniec XVI w., w którym pierwszy raz w historii świata sklasyfikowano kobiety według kryterium uczoności;
- analizę i translację wybranych utworów łacińskich na współczesne języki narodowe, także na język śląski: przy czym wybór tekstów, naprawdę ogromny, należy zindywidualizować – wśród wielu znamiennych przykładów

[19] Por. *Iuvenalia poetica. Śląscy poeci łacińscy w przekładzie licealistów*, wyb., oprac. i asysta translacyjna B. Gaj, Strzelce Opolskie 2014.

[20] *Nagrody „Laur Ziemi Strzeleckiej"*, https://www.ziemiastrzelecka.pl/1Katalog/303325-Nagrodzeni.html (dostęp: 16.05.2026).

można wybrać teksty nie tylko literackie, ale także prawnicze, medyczne, geograficzne czy filozoficzne. Ważne jest zindywidualizowanie lokalne – wzorem m.in. Wielkiej Brytanii należy tworzyć treści programowe na temat historii i twórczości powstałej w danym mieście, na danym terenie.

Całość programu, w kontekście ogólnopolskiej edukacji, powinna być wzbogacona przekazem wiedzy na temat historii literatury europejskiej powiązanej nieodwołanie z łaciną[21] oraz renesansowej nagrody literackiej. Wszak pierwszymi *poetae laureati* byli w XIII stuleciu w Italii i Anglii – Albertino Mussato oraz Guilielmus Peregrinus, nieco później wyróżnili się dwaj polscy laureaci uwieńczeni przez papieży: Klemens Janicki, uwieńczony przez Pawła III w 1540 r., oraz Maciej Kazimierz Sarbiewski uhonorowany przez Urbana VIII w 1622 r. Jednak śląskich „renesansowych noblistów" było o wiele więcej, a najbardziej znani z nich to: Caspar Ursinus Velius, *poeta laureatus* (1517), Adam Schröter uwieńczony przez Piusa IV w 1564 r., Johann Heermann z roku 1608, Balthasar Exner z Jeleniej Góry, Tobias Aleutner z Głubczyc, Caspar Cunradus z Wrocławia i Hieronim Arconatus z Lwówka Śląskiego. Niektóre utwory wspomnianych wyżej poetów tłumaczyły nieco ponad dekadę temu kolejne roczniki strzeleckich licealistów, a kilka udało się także wykorzystać w wykładach publicznych i popularyzatorskich. Częściowo, w formach jednorazowych, przeprowadzono już takie zajęcie jako interlingwistyczne bloki edukacyjne w porozumieniu z polonistami, np. na zaproszenia szkół z okazji Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego[22].

Interesująca dla odbiorców jest szczególnie liryka miłosna, jak wskazuje przykład poniższego utworu, który zawsze cieszy się powodzeniem przy okazji takich prezentacji i tłumaczony jest przez uczniów np. na język angielski lub śląski:

Forma Tibi Veneris, Suadae labra, corporis est flos
Vernans Horarum, vocula Calliopes,
Mens et Temperies Temidis, plamaeque Minervae,
Quattuor adiunctae sunt Tibi treis Charites.

---

[21] E.R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, tłum. A. Borowski, Kraków 1997.

[22] Por. udostępniane na platformie YouTube wykłady oraz relacje z wydarzenia w mysłowickiej szkole średniej ze współpracy z polonistką panią mgr Anną Ciach: https://ckziumyslowice.pl/2026/03/12/miedzynarodowy-dzien-jezyka-ojczystego-2/. Link do filmu wykładu „Czy Polacy mówią (i myślą) dziś po łacinie? Łacińskie zapożyczenia językowe i kulturowe", https://youtube/ra8WJ_KSzFQ (dostęp: 20.05.2025).

Kształt twój jak u Wenus – bogini miłości, usta – Bóstwo Wymowy,
Ciało jak kwiat wiosennych godzin, głos – Kalliope,
Umysł i maniery Temidy, a dłonie Minerwy.
Do Ciebie Czwartej należy dołączyć trzy Charytki[23].

Zainteresowaniem cieszą się również różne rozwiązania retoryczne, np. tradycja konkursów retorycznych w śląskich szkołach łacińskich, do czego zapewne warto wracać (i takie powroty się zdarzają) w szkołach współczesnych. Należy prezentować utwory pokazujące wspólne łacińskie środowisko czesko-niemiecko-polsko-śląskie, np. pełne żarliwości i niezwykłej finezji utwory Laurentiusa Corvina (Wawrzyńca Korwina) czy też mowy kazania wygłoszone przez młodą kobietę (Elisę Winkler) po łacinie we wrocławskim kościele w okresie wczesnej reformacji. Związana ze Śląskiem była też w pewien sposób łacińska poetka Elisabeth Westonia z praskiego dworu, która do młodej Ślązaczki, siostry przyjaciela, poety spod Wrocławia, kierowała kobiece porady miłosne dla kobiet pisane na początku XVII w. (*Joanna Elisabetha Westonia Virgini Nobili Margarethae Baldhovianae*)[24].

Zamiast zakończenia: śląski interlingwistyczny makaronizm

Podczas przeprowadzanych warsztatów interlingwistycznych poruszano także, dzięki głównej roli łaciny, m.in. zagadnienie makaronizmu, jednego z ciekawszych zjawisk w literaturze nowołacińskiej i przedmiot badań współczesnych językoznawców. Trudno bowiem o bardziej interlingwistyczne zagadnienie. Niesłusznie pogardzane w kolokwialnych zastosowaniach słowo „makaronizm" ma bardzo wiele ciekawych literackich kontekstów oraz jest świadectwem szczególnej wrażliwości i świadomości językowo-literackiej[25]. Makaronikowe liryki prezentowały wzajemne oddziaływanie dwóch lub więcej języków i były powszechne w Europie, a zwłaszcza w Italii, Francji i Anglii. Idea makaronizmu to świadectwo „przełączania się", czy raczej przemieszczania, pomiędzy językami wernakularnymi a łaciną. Zjawisko to występowało nie tylko w poezji, lecz także w listach, kazaniach oraz dokumentach prawnych i biznesowych.

---

[23] Wiersz Caspara Ursinusa Veliusa por. *Iuvenalia poetica…*, 16.

[24] B. Gaj, *Ślązaczka. Pomiędzy „rustica grossa" i „Pallas Silesiae" – portret kobiety w literaturze łacińskiego Śląska*, Opole 2010, s. 220.

[25] Por. m.in. S. Wenzel, *Macaronic Sermons. Bilingualism and Preaching in Late-Medieval England*, Michigan 1994.

Umiejętność zmiany kodów odzwierciedla wielojęzyczność danego społeczeństwa i, jak twierdzi Herbert Schendl, świadczy o wyborach językowych determinowanych przez „sytuację komunikacyjną i uczestników”[26]. Utwory makaroniczne budzą obecnie zainteresowanie językoznawców, badaczy retoryki, a nawet socjologów i kulturoznawców. Przykład Śląska, podobnie jak społeczności żydowskich czy ormiańskich, pozwala na przeprowadzenie niezwykle interesujących badań w tym zakresie. Ważne jednak, by badanie tego dziedzictwa łączyło się z przekazem dla kolejnych pokoleń, czyli z szeroko pojmowaną dydaktyką, w tym dydaktyką regionalną. Jak napisał niegdyś Zbigniew Kadłubek w recenzji do wydania uczniowskich tłumaczeń lokalnych autorów:

> To, co naprawdę opiera się czasowi, stwarzają poeci. Jeśli poeci piszą po łacinie, to wydawałoby się, że siła tego trwania jest większa, że język łaciński chroni emocje i słowa lepiej od innych języków. Ale niestety zmieniające się estetyki powodują, że o dawnych wierszach zapominamy […]. Intrygujący tomik przekładów to duchowa translacja i wymiana, bo dawni poeci przemawiają do dzisiejszych młodych mieszkańców Śląska[27].

Bibliografia

Budzyński J., *Paideia humanistyczna, czyli wychowanie do kultury. Studium z dziejów klasycznej edukacji w gimnazjach XVI–XVIII wieku (na przykładzie Śląska)*, Częstochowa 2003.

Curtius E.R., *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, tłum. A. Borowski, Kraków 1997.

Gaj B., *Diatryba – więcej niż gatunek. Poszukiwania literaturoznawcze od antyku po współczesność*, Warszawa 2025.

Gaj B., *Kultura języka z retoryką*, „Nauczyciel i Szkoła” 1998, nr 2(5), s. 90–96.

Gaj B., *„Przystępna wiedza”, czyli o przywracaniu komunikatywności*, w: *Retoryka w komunikacji specjalistycznej*, red. M. Załęska, Warszawa 2015.

Gaj B., *Ślązaczka. Pomiędzy „rustica grossa” i „Pallas Silesiae” – portret kobiety w literaturze łacińskiego Śląska*, Opole 2010.

[26] Por. m.in. H. Schnedl, *Historical Linguistics (Oxford Introduction to Language Study Series)*, Oxford 2001, rozdz. 6. Por. Teofilo Folengo (1491–1544) – *Merlinus Cocaius*, tłum. A.E. Mullaney, Cambridge–London 2007.

[27] Z. Kadłubek, *Recenzja*, opublikowana w: *Iuvenalia poetica…*, s. 33.

Heath Ch., Heath D., *Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die*, House Trade Paperbacks 2010.

Iuvenalia poetica. Śląscy poeci łacińscy w przekładzie licealistów, wyb., oprac. i asysta translacyjna B. Gaj, Strzelce Opolskie 2014.

Kadłubek Z., *Recenzja*, w: *Iuvenalia poetica. Śląscy poeci łacińscy w przekładzie licealistów*, wyb., oprac. i asysta translacyjna B. Gaj, Strzelce Opolskie 2014.

Koneczny F., *Dzieje Śląska ozdobione licznymi obrazkami*, Bytom 1897.

Korolko M., *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa 1998.

Kosiorowska-Majka I., *Altertumswissenschaft i humanistyczna szkoła łacińska na Śląsku*, w: *Antiquitate imbuti. Uczeni dawnych ziem pruskich w badaniach nad starożytnością i epokami późniejszymi*, red. B. Gaj, Opole 2014, s. 131–136.

Kühnert F., *Rhetoric* w: *Lexion der Antike*, hrsg. J. Irmscher, Lepizig 1985.

Matuschek H., *Das Slawoschlesische: von den Eigenheiten einer kleinen Slawine*, Mainz 2021.

McClintock P., *'The Giver' Film Adaptation to Hit Theaters August 2014*, The Hollywood Reporter, https://www.hollywoodreporter.com/news/general-news/giver-film-adaptation-hit-theaters-634759/ (dostęp: 10.05.2026).

Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego, https://ckziumyslowice.pl/2026/03/12/miedzynarodowy-dzien-jezyka-ojczystego-2/ (dostęp: 20.05.2025).

Mitchell C., *Language education pressures in Japanese high schools*, „Shiken" 2017, t. 21(1), June.

Nagrody „Laur Ziemi Strzeleckiej", https://www.ziemiastrzelecka.pl/1Katalog/303325--Nagrodzeni.html (dostęp: 16.05.2026).

Ogawa Y., *Hisoyka na kessho – Podziemie pamięci*, tłum. A. Karpiuk, Warszawa 2020.

Regionalne programy edukacyjne. Kaszuby, Kociewie, Pomorze. Nagrodzone i wyróżnione prace pokonkursowe, red. R. Mistarz i in., Gdańsk 1998.

Schnedl H., *Historical Linguistics (Oxford Introduction to Language Study Series)*, Oxford 2001.

Stanisław Grzepski (1524–1570). Chluba renesansowego Mazowsza, red. W. Linke, L. Zygner, Płock 2025.

Teofilo Folengo (1491–1544) – *Merlinus Cocaius*, tłum. A.E. Mullaney, Harvard University Press Cambridge–London 2007.

Wikarjak J., *Gramatyka opisowa języka łacińskiego*, Warszawa 1999.

Wolanin H., *Gramatyka opisowa klasycznej łaciny w ujęciu strukturalnym*, Kraków 2012.

Wenzel S., *Macaronic Sermons. Bilingualism and Preaching in Late-Medieval England*, Michigan 1994.

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.05

Karolina Kowalcze-Franiuk
Uniwersytet w Genui
https://orcid.org/0000-0001-8197-0081

PODRÓŻ PO WŁOSKICH DROGACH NA POLSKICH NOGACH…, CZYLI O INNOWACYJNYCH ROZWIĄZANIACH W EDUKACJI POLONIJNEJ WE WŁOSZECH NA PRZYKŁADZIE *NOWEGO PROGRAMU NAUCZANIA DLA WŁOSKICH PRZEDSZKOLI I SZKÓŁ POLONIJNYCH*

Streszczenie
Artykuł przedstawia główne założenia oraz strukturę Nowego programu nauczania języka polskiego i wiedzy o Polsce dla polonijnych przedszkoli i szkół społecznych we Włoszech. Publikacja szczegółowo omawia dwa kluczowe dokumenty programowe: *Podróż po włoskich dróżkach na małych polskich nóżkach* (dla dzieci w wieku 3–5 lat) oraz *Podróż po włoskich drogach na większych polskich nogach* (dla uczniów w wieku 6–12+) – głównie pod kątem ich innowacyjności, która przejawia się m.in.: w autorskim podejściu do roli ucznia polonijnego; uwzględnieniu zróżnicowanego statusu języka polskiego w rodzinie i szkole; dostosowaniu kształcenia językowego i literackiego do specyfiki lokalnej z wykorzystaniem edukacji interkulturowej oraz propozycji wykorzystania bajkoterapii jako narzędzia wspierającego rozwój dzieci wychowywanych w środowisku wielojęzycznym. Włoskie programy zostały opracowane przez 11-osobowy zespół autorek pod kierownictwem K. Kowalcze-Franiuk, z inicjatywy Rady Oświaty Polonijnej we Włoszech. Powstały jako odpowiedź na potrzeby zgłaszane w kilkunastu polonijnych szkołach społecznych w tym kraju. Omawiany program stanowi kompletną obudowę metodyczną, dodatkowo wzbogaconą o karty programowe, bibliografię i aneksy. Publikacja, pozytywnie zrecenzowana przez ekspertów z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz

z Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, została wydana przez Wydawnictwo Bernardinum dzięki wsparciu ORPEG. Prezentowane programy stanowią skuteczne narzędzie wspierania kompetencji językowych i kulturowych w perspektywie interkulturowej. Ze względu na swój nowatorski charakter mogą służyć jako inspiracja dla nauczycieli języka polskiego pracujących zarówno za granicą, jak i w Polsce.
Słowa kluczowe: edukacja polonijna we Włoszech, programy nauczania, polonijna szkoła społeczna, dwujęzyczność, edukacja interkulturowa

PODRÓŻ PO WŁOSKICH DROGACH NA POLSKICH NOGACH…, ABOUT INNOVATIVE SOLUTIONS IN POLISH DIASPORA EDUCATION IN ITALY ON THE EXAMPLE OF THE NEW CURRICULUM FOR POLISH DIASPORA COMMUNITY SCHOOLS IN ITALY

Summary
The article presents the main assumptions and structure of the New curriculum for teaching the Polish language and knowledge about Poland in Polish diaspora preschools and community schools in Italy. The publication discusses in detail two key curriculum documents: *Podróż po włoskich dróżkach na małych polskich nóżkach* (for children aged 3–5) and *Podróż po włoskich drogach na większych polskich nogach* (for students aged 6–12+). The focus is primarily on their their innovative nature, which is reflected in: an original approach to the role of the Polish diaspora student; consideration of the varied status of the Polish language in the family and at school settings; the adaptation of linguistic and literary education to the local context using intercultural education; and proposed use of the „fairytale therapy" (bajkoterapia) as a tool supporting the development of children raised in a multilingual environment. The Italian curricula were developed by an 11-member team of authors led by K. Kowalcze-Franiuk, at the initiative of the Council for Polish Diaspora Education in Italy. They were created in response to needs reported by several dozen Polish community schools in the country. The program discussed constitutes a complete methodological framework, enriched with curriculum cards, a bibliography, and appendices. The publication, which reviewed positive reviews from experts at the Jagiellonian University, Adam Mickiewicz University in Poznań, and the Centre for the Development of Polish Education Abroad (ORPEG), was published by Bernardinum Publishing House with the support of ORPEG. The presented programs serve as an effective tool for supporting linguistic and cultural competences from an intercultural perspective. Due to their pioneering character, they can serve as an inspiration for Polish language teachers working both abroad and in Poland.
Keywords: Polish diaspora education in Italy, curricula, Polish community school, bilingualism, intercultural education

W krajach stanowiących tradycyjne miejsca napływu i osiedlenia Polaków, jak np. Kanada, Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Francja czy Irlandia, szkolnictwo polonijne ma długą i ugruntowaną tradycję. We Włoszech sieć polonijnych szkół społecznych, choć rozwinięta, jest stosunkowo młoda[1]. Placówki tego typu powstały niespełna 20 lat temu: pierwsza – w 2008 r. w Padwie, kolejne – rok później w Campigli dei Berici oraz w 2012 r. w Neapolu. Obecnie na terenie całego Półwyspu Apenińskiego, łącznie z wyspami (Sardynią i Sycylią), działa 27 szkół polonijnych[2]. Niektóre z nich funkcjonują jako tzw. polskie ludoteki. Agnieszka Małek, w artykule z 2016 r. (kiedy liczba tych placówek była o wiele mniejsza niż dzisiaj), uznała je za swoisty ewenement we włoskim krajobrazie migracyjnym[3]. Ich działalność i ciągły rozwój następowały bowiem, mimo braku wzorców, przede wszystkim dzięki determinacji i wzmożonej aktywności społecznej polskich imigrantek, którym zależało na zapewnieniu swoim dzieciom, wychowywanym poza Polską, możliwości kontaktu z językiem i kulturą polską.

Od ponad dziesięciu lat wsparcia polonijnym szkołom społecznym we Włoszech udziela Rada Oświaty Polonijnej (ROP) – organizacja parasolowa, działająca pod hasłem: „Wspólny cel, różne drogi". Zakres jej działalności jest szeroki i obejmuje szereg inicjatyw, które przyczyniają się do rozwoju współpracy międzyszkolnej oraz poprawy jakości edukacji polonijnej we Włoszech[4]. Jednym z takich projektów ROP jest *Nowy program nauczania języka polskiego i wiedzy o Polsce we włoskich przedszkolach i szkołach polonijnych*. Zostanie on przedstawiony w niniejszym artykule jako przykład innowacyjnego rozwiązania, które stanowi istotny wkład w budowanie strategii nauczania języka polskiego poza Polską.

---

[1] Na system edukacji w języku polskim poza granicami Polski, oprócz polonijnych szkół społecznych, składają się także Szkolne Punkty Konsultacyjne (SPK-i), tj. działające przy Ambasadach i Konsulatach RP szkoły polskie. Pierwsza taka placówka we Włoszech powstała w Rzymie w 1973 r., druga – rok później w Mediolanie. Aktualnie dwie filie rzymskiej placówki działają także w Ostii i Bolonii. W czasie II wojny światowej, od 1942 r., w Rzymie działały także polskie kursy licealne.

[2] Por. http://orpeg.pl/db/web/database/baza-danych-szkol (dostęp: 30.06.2025).

[3] A. Małek, *Polskie szkolnictwo we Włoszech – zarys problematyki*, w: *Pani Anna w Kanadzie. Księga pamiątkowa dedykowana Pani Profesor Annie Reczyńskiej*, red. M. Gabryś, M. Paluszkiewicz-Misiaczek, Kraków 2016, s. 40.

[4] Na temat działalności ROP: https://www.radaoswiaty.it/ (dostęp: 30.06.2025).

Potrzeba matką wynalazku – geneza prac nad włoskim programem polonijnym

Potrzeba opracowania programu nauczania dla polonijnych przedszkoli i szkół społecznych we Włoszech wybrzmiała po raz pierwszy jesienią 2019 r. podczas corocznego walnego zebrania ROP w Rzymie. Mimo wybuchu pandemii koronawirusa, która nastąpiła tuż po tym spotkaniu, prace nad pisaniem dokumentów rozpoczęły się już w 2020 r. dwoma cyklami szkoleń trwających do wiosny 2021 r., zorganizowanych przez ROP w formie zdalnej[5]. Pozwoliły one autorkom programów na skonfrontowanie swoich doświadczeń, wypracowanych w ciągu lat pracy z dziećmi polsko-włoskimi, z rozwiązaniami proponowanymi przez prowadzących szkolenia ekspertów (pedagogów, logopedów, językoznawców, glottodydaktyków polonistycznych, psychologów) oraz na wypracowanie wspólnej bazy merytorycznej.

Lata 2021–2022 to etap pisania obu programów, natomiast lata 2022–2023 to ich dwuetapowa ewaluacja: wewnętrzna (w wybranych szkołach) i zewnętrzna – programy zostały oddane do recenzji ekspertom z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (ORPEG)[6]. Po uzyskaniu aprobaty recenzentów i naniesieniu poprawek, dokumenty zostały wydane w 2024 r., dzięki wsparciu ORPEG, nakładem Wydawnictwa Bernardinum w postaci dwóch publikacji książkowych.

Włoskie programy to *de facto* dwa obszerne dokumenty. Pierwszy, pt. *Podróż po włoskich dróżkach na małych polskich nóżkach. Program wychowania i nauczania języka i kultury polskiej dla przedszkoli polonijnych*[7] liczy 143 strony. Został napisany głównie przez Małgorzatę Telakowską, Magdalenę Taborską oraz Joannę Wesołowską. Część poświęconą kształceniu językowemu opracowały natomiast Agnieszka Kluzek i Karolina Kowalcze-Franiuk. Drugi dokument nosi tytuł *Podróż po włoskich drogach na większych polskich nogach. Program nauczania języka i wiedzy o Polsce dla dzieci w wieku szkolnym (6–12+), uczniów polonijnych szkół społecznych we Włoszech*[8]. Liczy 238 stron i został napisany przez osiem osób. Aleksandra Urbanowska, Dorota Maciejak i Katarzyna

[5] Łącznie zorganizowano 18 godzin szkoleń.

[6] Autorzy recenzji zewnętrznych to: prof. W.T. Miodunka (UJ); dr M. Barańska, dr M. Brenk, dr A. Mańkowska i dr K. Nowak-Kluczyński (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM); M. Kamińska, M. Przekopiak i dr J. Wójtowicz (ORPEG) (por. odnośniki do recenzji w Bibliografii).

[7] Dalej jako Program przedszkolny, z podaniem numeru strony.

[8] Dalej jako Program szkolny, z podaniem numeru strony.

Wieszczeczyńska-Tini opracowały cele kształcenia oraz treści nauczania z zakresu wiedzy o Polsce; Agnieszka Kluzek, Agata Szklanny i Karolina Kowalcze-Franiuk – treści nauczania z zakresu kształcenia literacko-kulturowego oraz językowego; Krystyna Renata Olszewska przygotowała informacje na temat wykorzystywania elementów bajkoterapii; natomiast Agata Maria Jankowska – informacje dotyczące organizacji i warunków pracy oraz ewaluacji i monitorowania postępów uczniów. Koordynatorką prac nad oboma programami, przedszkolnym i szkolnym, była Karolina Kowalcze-Franiuk.

Dokumenty zostały napisane przez zespół autorski złożony z 11 nauczycielek polonijnych, co – zdaniem Władysława Miodunki – „stanowi o sile i znaczeniu *Programów* które przynoszą podsumowanie dorobku wielu szkół z różnych części Włoch”[9]. Jak podkreślają autorzy recenzji z UAM – Magdalena Barańska, Mikołaj Brenk, Anna Mańkowska, Konrad Nowak-Kluczyński[10]:

> Obecność w tym gronie nauczycielek, które pracowały w placówkach w Polsce, doświadczonych praktyków w szeroko rozumianej branży edukacyjnej (również na poziomie akademickim), organizatorek i liderek szkół polonijnych, absolwentek renomowanych uczelni o zróżnicowanych kierunkach i specjalnościach, mam dzieci dwu- i wielojęzycznych, a przede wszystkim kobiet aktywnie angażujących się społecznie, nadają mu walor szerokiego spojrzenia na potrzeby uczniów.

I to właśnie ta uwaga, skupiona *in primis* na uczniach polonijnych, na ich potrzebach i możliwościach stanowiła główny cel prac nad programem, a zarazem punkt wyjścia w ich opracowywaniu.

Po nitce do kłębka – cel i adresaci programów

Programy powstały w odpowiedzi na zapotrzebowanie zgłaszane przez nauczycielki i animatorki szkół społecznych we Włoszech, zrzeszonych w ROP, które zmagały się z brakiem wsparcia metodycznego i materiałów dostosowanych do potrzeb dzieci polonijnych w tym kraju. Głównym celem obu dokumentów

---

[9] W.T. Miodunka, *Recenzja programów nauczania języka polskiego w przedszkolach i szkołach polonijnych we Włoszech*, 2022 (nieopublikowany tekst recenzji z UJ – dostępny na życzenie w zasobach ROP), s. 2.

[10] M. Barańska, M. Brenk, A. Mańkowska, K. Nowak-Kluczyński, *Komentarz do projektów programów wychowania oraz nauczania w przedszkolach i szkołach polonijnych we Włoszech*, 2022 (nieopublikowany tekst recenzji z UAM – dostępny na życzenie w zasobach ROP), s. 5.

była próba ujednolicenia sposobów pracy nauczycieli zarówno pod kątem organizacyjnym (dotyczącym ilości spotkań, czasu ich trwania, rozkładu przedmiotów, liczby nauczycieli), jak i merytorycznym, czyli proponowanych treści kształcenia i wychowania.

Obydwa programy są przeznaczone dla szerokiego kręgu odbiorców. Głównymi adresatami są uczniowie polonijnych przedszkoli i szkół społecznych oraz polskich ludotek we Włoszech. Program przedszkolny kierowany jest do dzieci w wieku 3–6 lat, program szkolny natomiast – do dzieci z następujących przedziałów wiekowych: 6–8 lat, 9–11 oraz 12+.

Adresatami programów są także nauczyciele, wychowawcy i animatorzy pracujący w wymienionych placówkach. Dokumenty mają stanowić dla nich wsparcie w planowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz w radzeniu sobie z wyzwaniami wynikającymi z pracy z polsko-włoskimi dziećmi i ich rodzinami.

Kolejną grupę użytkowników programu stanowią rodzice uczniów. Mimo iż odgrywają oni kluczową rolę w przyswajaniu przez dzieci języka polskiego, zdobywaniu wiedzy o Polsce oraz kształtowaniu tożsamości, często nie zdają sobie w pełni sprawy z wagi swojej roli w przebiegu tych procesów.

Programy są skierowane także do przedstawicieli władz oświatowych i konsularnych RP we Włoszech. Według opinii recenzentów z UAM[11] stanowią one dla tej grupy adresatów:

> nieocenione źródło wiedzy o dydaktycznej przyszłości szkół polonijnych we Włoszech […], a ich zaangażowanie na różnych płaszczyznach jest konieczne oraz potrzebne. Zgodnie z ideą przyświecającą twórczyniom programów Szkoła polonijna dąży do wychowania „młodych ambasadorów Polski", którzy wiedzą zdobytą na lekcjach, będą mogli z dumą reprezentować swoją drugą ojczyznę i zachęcać kolegów i włoską rodzinę do odwiedzenia Polski.

Dziecko polonijne we Włoszech – koncepcje i podstawy teoretyczne włoskich programów jako wyraz ich innowacyjności

Podstawą innowacyjnego charakteru włoskich programów edukacyjnych jest przesunięcie punktu ciężkości z samego języka polskiego – jako przedmiotu nauczania – na **ucznia**, jego potrzeby i kontekst społeczno-kulturowy, w którym

[11] Tamże, s. 6.

on funkcjonuje. Przyjmując tę nowatorską perspektywę, autorki podjęły próbę opracowania materiału, który będzie uwzględniał fakt, że uczeń polonijnej szkoły społecznej we Włoszech nie jest polskim dzieckiem przeniesionym tymczasowo za granicę, lecz dzieckiem dwujęzycznym, wychowującym się w rodzinie polsko-włoskiej, w kraju, będącym swoistą mozaiką kultur i języków.

To **nowe podejście dydaktyczne**, osadzone w kontekście włoskiego społeczeństwa migracyjnego, które od lat 70. XX w. przyjmuje coraz więcej imigrantów (także z Polski), stanowi odpowiedź na dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość. W ciągu ostatnich 20 lat liczba Polaków we Włoszech wzrosła ponad dwukrotnie, osiągając w 2024 r. prawie 95 tysięcy osób[12]. Prognozy wskazują, że już w 2029 r. co piąty nieletni we Włoszech będzie miał zagraniczne pochodzenie[13]. Dzieci z polskich rodzin imigranckich wpisują się zatem w ten krajobraz, nie odbiegając pod względem odmienności językowo-kulturowej od swoich rówieśników z włoskiej szkoły czy podwórka.

Prezentowane programy są innowacyjne również dlatego, że diagnozują i uwzględniają jedno z najtrudniejszych wyzwań w edukacji polonijnej, nie tylko we Włoszech: zróżnicowany poziom znajomości języka polskiego wśród uczniów. Autorki nie tylko rozpoznają to zjawisko, ale i proponują konkretne rozwiązania, zawarte w przemyślanych założeniach teoretycznych programu. To właśnie te założenia stanowią fundament innowacyjności prezentowanego dokumentu.

Podstawa teoretyczna programu przedszkolnego obejmuje kluczowe zagadnienia dotyczące rozwoju językowego dzieci polonijnych, takie jak: rola zaangażowania rodziców w rozwój językowy dziecka; charakterystyka problemów językowych, z jakimi mogą się mierzyć dzieci polonijne; opis etapów rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym – fizycznego, motorycznego, intelektualnego i emocjonalnego – w przedziale wiekowym od 3 do 6 lat, znaczenie ruchu i zabawy w procesie rozwoju przedszkolaka; wpływ lateralizacji oraz cechy rozwojowe dzieci przedszkolnych i ich konsekwencje dla przebiegu procesu nauczania (Program przedszkolny, s. 13–29).

W programie szkolnym natomiast, pierwsze z założeń dotyczy konieczności zwrócenia uwagi na status języka polskiego wśród uczniów społecznych szkół polonijnych poza granicami kraju. Jak zauważają autorki: „Mylne jest

---

[12] Por. dane dostępne na stronie ISTAT (włoskiego GUS-u): https://demo.istat.it/app/?i=RCS&l=it (dostęp: 30.06.2025).

[13] K. Golemo, *G2 – pokolenie „nowych Włochów" pomiędzy kulturami*, w: *Włochy wielokulturowe. Regionalizmy, mniejszości, migracje*, red. K. Golemo, Kraków 2013, s. 208.

bowiem, choć ciągle dość powszechne, przekonanie na temat tego, że jest to ten sam język polski, jakim posługują się ich rówieśnicy w kraju" (Program szkolny, s. 20–21). W związku z tym autorki wyjaśniają różnice między polskim jako językiem *ojczystym* a *obcym*, *pierwszym* a *drugim*. Wprowadzają także, za Ewą Lipińską i Anną Seretny[14], kluczowe pojęcie języka ***odziedziczonego*** (*heritage language*). Zaznaczają, że należy je stosować w odniesieniu do kodu, który dzieci znają głównie z domu. Chociaż często nie jest on w pełni rozwinięty ani poprawnie używany, to posiada dużą wartość emocjonalną[15]. Odwołując się do pracy Przemysława Gębala i Władysława Miodunki[16], autorki programu podkreślają, jak istotne jest wyraźne i konsekwentne rozgraniczanie trzech form funkcjonowania polszczyzny w edukacji – jako języka obcego, drugiego i odziedziczonego. Odpowiadają im bowiem inne cele uczenia się i odmienne konteksty jego realizacji.

Drugie założenie teoretyczne programu – *Uczeń polonijny jako dziecko dwujęzyczne i dwukulturowe* – stanowi fundament w odróżnieniu od ujęcia prezentowanego w ministerialnej Podstawie programowej[17]. Dotyczy ono specyfiki edukacji dzieci polonijnych funkcjonujących we włoskim kontekście językowym i kulturowym. Autorki programu podkreślają, że w odniesieniu do uczniów polonijnych nie powinno się definiować dwujęzyczności na podstawie rygorystycznych kryteriów językowej perfekcji (np. poziomu rodzimego użytkownika). Proponują, by punktem wyjścia była kompetencja komunikacyjna, czyli zdolność skutecznego porozumiewania się w różnych kontekstach. Jak wyjaśniają:

---

[14] E. Lipińska, A. Seretny, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków 2012.

[15] Tamże, s. 30–31.

[16] P. Gębal, W.T. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020, s. 151–161.

[17] W Podstawie programowej MEN z roku 2010 i 2020 rzeczownik „bilingwizm" czy „dwujęzyczność" nie pojawia się ani jeden raz, natomiast przymiotnik „dwujęzyczny" – tylko w odniesieniu do słowników, z których uczeń powinien umieć skutecznie korzystać. Por. *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, Warszawa 2010 (dokument dostępny pod linkiem: https://www.szkolaherberta.com/content/files/podstawa_programowa szkola_im_herberta.pdf, dostęp: 30.06.2025), s. 12; *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, Warszawa 2020 (dokument dostępny na stronie ORPEG pod linkiem: https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf, dostęp: 30.06.2025), s. 10, 14, 21.

> Perfekcyjna znajomość dwóch języków dotyczy raczej tylko danego momentu w życiu ucznia i/lub określonej sprawności – np. tylko mówienia czy słuchania. A zatem ów stan doskonałej dwujęzyczności jest raczej nietrwały i może ulec zmianie pod wpływem wielu czynników, nawet w przeciągu jednego roku szkolnego. Mamy świadomość tego, że podobnie jak sam rozwój językowy, tak i dwujęzyczność jest procesem, który rozwija się w czasie (Program szkolny, s. 24).

Ważnym aspektem poruszanym przez autorki jest również psychologiczny wymiar dwujęzyczności. Jak zaznaczają:

> relacja między dwoma lub więcej językami, w których wzrasta i rozwija się uczeń polonijny zależy także od jego różnych potrzeb komunikacyjnych oraz, co z tym związane, od jego stosunku emocjonalnego do języków, związanych z nimi kultur, osób i wielu innych elementów […]. proponujemy zatem spojrzenie na uczniów polonijnych szkół społecznych nie pod kątem tego, czy są dwujęzyczni, ale w jakim stopniu i gdzie znajdują się na linii dążenia do dwujęzyczności (Program szkolny, s. 24).

Z takiego podejścia wynika, że język polski nie jest dla dziecka polonijnego wyłącznie narzędziem komunikacji. Odgrywa on znaczącą rolę w procesie kształtowania tożsamości oraz budowania więzi z innymi. Dobra znajomość języka polskiego może być źródłem wsparcia emocjonalnego i kulturowego, pełnić funkcję mostu między kulturami. Brak tej znajomości – przy jednoczesnej nadmiernej presji otoczenia – może prowadzić do kryzysu tożsamości i problemów w rozwoju osobistym.

Trzecie założenie teoretyczne programu dotyczy wykorzystania bajkoterapii jako innowacyjnego i wartościowego narzędzia wspierającego pracę z dziećmi polonijnymi. Uczniowie funkcjonujący w środowisku dwu- i wielojęzycznym często doświadczają różnorodnych trudności – zarówno językowych (np. blokady językowe, mieszanie kodów, ubogie słownictwo, mutyzm wybiórczy), jak i emocjonalnych (np. związanych z niepewnością, lękiem czy obniżoną samooceną).

Autorki programu wychodzą z założenia, że dzieci polonijne potrzebują wsparcia nie tylko w zakresie rozwoju językowego, lecz także emocjonalnego i tożsamościowego. Bajkoterapia – umiejętnie stosowana (przez nauczycieli czy rodziców) – może stanowić skuteczne narzędzie w tym obszarze. Umożliwia bowiem dziecku bezpieczne przepracowanie trudnych emocji i wewnętrznych konfliktów wynikających z życia niejako pomiędzy kulturami i językami. Co więcej, włoski program nauczania nie traktuje jej wyłącznie jako metody pracy z dzieckiem, ale także jako formę wsparcia dla nauczycieli i rodziców – możliwą

do zastosowania w refleksji nad ich własną rolą wychowawczą. Z tego względu zawiera opis teoretycznych podstaw, wzbogacony o propozycje dydaktyczne, przygotowane na podstawie czterech bajek terapeutycznych dla dzieci oraz jednej bajki przeznaczonej dla dorosłych (*sic!*), a także zestaw kart pracy i wskazówek do wykorzystania podczas zajęć z dziećmi.

Struktura programów

Programy przedszkolny i szkolny nawiązują do siebie, czego wyrazem są wzajemne odniesienia w obu dokumentach oraz ich tytuły. Metafora wspólnej podróży po skarb[18] to nadrzędna koncepcja, w której – jak czytamy we *Wstępie*:

> Za metaforyczny skarb uważamy język polski oraz szeroko pojętą polskość dziecka. Podróż wskazuje nie tylko na sam proces nabywania i uczenia się języka polskiego przez ucznia w szkole polonijnej, ale także na proces stawania się przez niego osobą dwujęzyczną i dwukulturową. Podróż ta jest wspólna, bowiem biorą w niej udział nauczyciele, uczniowie oraz ich rodzice (Program szkolny, s. 10).

W obydwu programach została zachowana podobna struktura, typowa dla tego typu dokumentów. Po krótkim wstępie autorki przedstawiają charakterystykę programów, wskazując wykorzystane dokumenty programowe, określając użytkowników, czas, warunki i sposób realizacji danego programu – odpowiednio w przedszkolu i w szkole polonijnej. Szczegółowo opisują koncepcje i podstawy teoretyczne, które były dla nich punktem wyjścia w podjętej pracy. Następnie wymieniają cele kształcenia i wychowania. Kolejny rozdział stanowią treści nauczania – w programie przedszkolnym obejmują one trzy elementy: rozkład treści kształcenia, teksty kultury i kształcenie językowe, natomiast w programie szkolnym – treści nauczania w zakresie kształcenia językowego, literacko-kulturowego, wiedzy o Polsce i elementów bajkoterapii. W kolejnych rozdziałach autorki programów przedstawiają sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania. W Programie przedszkolnym obejmują one m.in. schemat zajęć, sprawdzone metody, formy i techniki pracy z dziećmi, przykładowe zabawy i działania językowe proponowane w celu zaprogramowania języka polskiego, a także bardzo ważne informacje na temat

[18] Metafora ta została zaczerpnięta z autorskich warsztatów edukacyjnych Lucyny Bzowskiej, nauczycielki i trenerki *Klanzy*, w których wzięły udział niektóre autorki programu.

współpracy przedszkola polonijnego z rodzicami. Dodatkowo w programie szkolnym zawarto także opis założonych osiągnięć uczniów oraz sposoby ich monitorowania (kontrola i ewaluacja).

Ważnym elementem w obu programach są zamieszczone na ich końcu karty programowe, czyli gotowe „przepisy" na zajęcia z dziećmi. W programie przedszkolnym jest ich pięć, w szkolnym – dziesięć. Wśród szkolnych propozycji lekcji znajdują się m.in. trzy scenariusze nagrodzone w ogólnoświatowych konkursach dla nauczycieli polonijnych oraz trzy propozycje do pracy z wykorzystaniem elementów bajkoterapii.

Obydwa programy kończy szczegółowa i starannie opracowana Bibliografia oraz obszerne aneksy zawierające dodatkowe materiały. W programie przedszkolnym są to, przydatne dla nauczyciela i koordynatora placówki, teksty takie jak: 1) propozycje piosenek, zabaw i wierszyków na powitanie i pożegnanie; 2) wzór kwestionariusza dla rodziców przedszkolaka; 3) spis wybranych pomocy i materiałów dydaktycznych; 4) opis sprawdzonych zabaw ruchowych; 5) przydatne informacje na temat różnych temperamentów dzieci w odniesieniu do procesu ich wychowania w przedszkolu, wreszcie 6) przydatne zasoby internetowe.

Równie bogaty jest aneks dołączony do programu szkolnego. Zawiera on: 1) spis wybranych pomocy dydaktycznych – dla nauczycieli i rodziców; 2) spis wybranych cudów geograficznych Polski; 3) wykaz polskich pomników historycznych; 4) kalendarium ważnych dat, świąt i rocznic oraz dwa tzw. niezbędniki nauczyciela: 5) jeden przedstawiający style uczenia się; drugi – 6) opis typów inteligencji wielorakich według Howarda Gardnera. W zamyśle autorek programu szkolnego zamieszczony aneks ma wzbogacić i ułatwić pracę z dziećmi w szkole sobotniej bądź wskazać nauczycielom kierunek ich samorozwoju na polu kształcenia i wychowywania dzieci polonijnych (Program szkolny, s. 13). Ostatnim elementem każdego z programów jest szczegółowa bibliografia oraz noty biograficzne o autorkach, zawierające informacje o ich wykształceniu, doświadczeniu zawodowym, a także najważniejszych dokonaniach na polu działalności edukacyjnej, kulturalnej i społecznej.

Warunki i sposoby realizacji programów

Opracowując obydwa dokumenty, ich autorki starały się dostosowywać proponowane przez siebie rozwiązania do wymogów edukacji w zakresie nauczania języka polskiego za granicą, jednak mając cały czas na względzie

realne warunki pracy nauczycieli i animatorów w polonijnych placówkach edukacyjnych we Włoszech, np. niewielką liczbę godzin miesięcznie do dyspozycji, brak stałej siedziby szkoły, bardzo zróżnicowany poziom znajomości języka polskiego u dzieci, często słaby (pod względem ilości i jakości) *input* językowy ze strony polskojęzycznego rodzica, realizowanie przez niektóre dzieci obowiązku szkolnego także w soboty i szereg innych czynników, które mają wpływ na organizację procesu nauczania języka polskiego we Włoszech.

Jeśli chodzi o dokumenty programowe, będące punktem wyjścia do opracowania obu włoskich programów, ich autorki oparły się na dwóch wspólnych pracach. Pierwsza z nich to *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, zawarta w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku[19]. Druga to *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie*, opisana w *Załączniku do zalecenia Rady UE* z dnia 22 maja 2018 roku[20].

Dodatkowymi dokumentami wyjściowymi dla autorek programu szkolnego były: *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą MEN* z 2020 r., czyli druga, uaktualniona wersja dokumentu MEN z 2010 r., która zawiera uwspółcześnione treści kształcenia językowego, literackiego i kulturowego oraz *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie i ocenianie* (2003), jako wspólna dla całej Europy podstawa do tworzenia planów nauczania. Wymienione dokumenty stanowiły obowiązkowy punkt wyjścia do merytorycznego opracowania treści z zakresu nauczania języka i kultury polskiej oraz organizacji procesu dydaktycznego w kontekście polonijnym.

Przewidywany czas realizacji każdego z programów to trzy lata, przy założeniu realizacji treści nauczania w sposób spiralny, z uwzględnieniem nie tylko poziomu znajomości przez uczniów języka polskiego, ale także ich motywacji i potrzeb związanych z nauką polszczyzny. Aby nie uległy one osłabieniu, należy dbać o stwarzanie dzieciom naturalnej potrzeby komunikowania się w języku polskim.

W ocenie recenzentów z UAM na temat warunków i sposobów realizacji programów zostały one przedstawione z uwzględnieniem holistycznych potrzeb uczniów – rozwojowych, językowych i społecznych. W programie przedszkolnym wzięto pod uwagę nie tylko znajomość języka polskiego, ale także rozwój psychoruchowy, wiek, predyspozycje motoryczne i społeczne uczniów. Autorki wykazały się wiedzą z zakresu organizacji przestrzeni edukacyjnej, co często jest pomijane lub traktowane pobieżnie. Sala lekcyjna jest głównym, ale nie jedynym miejscem edukacji. Zauważenie wartości zajęć pozalekcyjnych jako przestrzeni nie tylko do zdobywania wiedzy, ale także do budowania więzi

[19] Por. Dz.U. z 2017 r., poz. 356, z późniejszymi zmianami.

[20] Por. 2018/C, 189/01, Dz.U. UE C z dnia 4 czerwca 2018 r.

społecznych i integracji środowiska, dobrze wpisuje się w aktualne podejście do edukacji polonijnej, której celem jest nie tylko nauka języka, ale i wzmacnianie tożsamości kulturowej uczniów[21].

Jak podkreślają autorki:

> Dla rozwoju psychoruchowego dziecka ważne jest zrównoważenie przez przedszkole pełnienia funkcji kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej, dlatego istotnym elementem dotyczącym realizacji programu jest prawidłowa organizacja czasu pobytu dziecka w przedszkolu. Organizacja zabawy, nauki i wypoczynku dziecka oparta jest na rytmie dnia/czasu zajęć, czyli powtarzających się systematycznie fazach, które zapewniają mu zdrowy rozwój (Program przedszkolny, s. 30).

W tym celu autorki programu proponują następujący schemat organizacji spotkania w przedszkolu polonijnym:



Rys. 1. Propozycja organizacji zajęć w przedszkolu polonijnym we Włoszech

Źródło: Program przedszkolny, s. 77.

Przestrzeganie powyższego schematu na każdych zajęciach przyczyni się do wypracowania stałego rytmu pracy, a uczestniczącym w zajęciach przedszkolakom da poczucia bezpieczeństwa, które jest tak istotne do stworzenia relacji z opiekunem i do skutecznej nauki języka.

Program szkolny adresowany jest do uczniów polonijnych szkół społecznych i ludotek we Włoszech, podzielonych na trzy grupy wiekowe: 6–8 lat, 9–11 lat, 12+[22].

---

[21] Por. M. Barańska, M. Brenk, A. Mańkowska, K. Nowak-Kluczyński, *Komentarz do projektów…*, s. 4.

[22] Zdaniem autorek, ze względu na rozwój emocjonalno-poznawczo-społeczny dzieci podział ten jest bardziej odpowiedni niż stosowany w ministerialnej *Podstawie programowej*, która wyróżnia etapy wiekowe uczniów: 5–9 lat, 10–13 lat, 14+ lat.

Większość społecznych szkół polonijnych we Włoszech organizuje spotkania lekcyjne w soboty, dwa razy w miesiącu. Na roczny cykl szkolny (tj. od września do czerwca) składa się 20 czterogodzinnych spotkań lekcyjnych. Propozycja organizacji sobotnich zajęć jest następująca:

<table>
<tr><td colspan="2">Czas trwania zajęć</td><td>45 min</td><td>45 min</td><td>45 min</td><td>45 min</td></tr>
<tr><td rowspan="3">przedział wiekowy</td><td>6–8 lat</td><td colspan="4">język polski z elementami wiedzy o Polsce</td></tr>
<tr><td>9–11 lat</td><td colspan="2">język polski</td><td>historia</td><td>wiedza o Polsce (geografia, tradycje, kultura)</td></tr>
<tr><td>12+ lat</td><td colspan="2">język polski</td><td>historia</td><td>wiedza o Polsce (geografia, tradycje, kultura)</td></tr>
</table>

Rys. 2. Propozycja organizacji zajęć w społecznej szkole polonijnej we Włoszech

Źródło: Program szkolny, s. 18.

Treści nauczania zawarte w programie mają szeroki zakres, obejmują bowiem aż cztery obszary: kształcenie językowe, kształcenie literacko-kulturowe, kształcenie zintegrowane w zakresie wiedzy o Polsce oraz kształcenie z wykorzystaniem elementów bajkoterapii. Każdy z tych obszarów zostanie poniżej omówiony, ze wskazaniem najbardziej charakterystycznych kwestii, które świadczą zarówno o uniwersalnym charakterze programu, jak i o jego dostosowaniu do specyfiki włoskiego kontekstu edukacyjnego.

Realizacja treści nauczania w programie szkolnym w zakresie poszczególnych obszarów – wybrane zagadnienia

Kształcenie językowe

Podrozdział poświęcony prezentacji treści nauczania w zakresie kształcenia językowego autorki rozpoczynają od następującej obserwacji:

> Ministerialna *Podstawa programowa* nie zawiera wymogów na temat nauczania systemu gramatycznego języka polskiego, nie stanowi zatem wystarczającej pomocy dla nauczycieli polonijnych. Wiele programów nauczania dostępnych nauczycielom pracującym za granicą proponuje naukę gramatyki w sposób systemowy, za pomocą sformalizowanych reguł, czyli tak jak uczy się gramatyki w szkole polskiej w Polsce. Podejście to jest możliwe do zrealizowania i przyniesie oczekiwane

> rezultaty, ale tylko w przypadku, gdy mamy do czynienia z uczniami bardzo zmotywowanymi do nauki języka polskiego i, co ważniejsze, o kompetencji językowej równej lub zbliżonej do kompetencji *native speakerów*, czyli dzieci wychowywanych w Polsce, dla których polski jest językiem ojczystym. Dobrze wiemy, że rzeczywistość w społecznych szkołach polonijnych, nie tylko we Włoszech, jest zgoła odmienna (Program szkolny, s. 39).

Autorki włoskiego programu szkolnego wielokrotnie podkreślają, że zastosowanie do pracy z dziećmi polonijnymi we Włoszech rozwiązań wypracowanych na gruncie metodyki nauczania języka polskiego jako języka ojczystego jest trudne, a nawet nieskuteczne – wyjściowy poziom znajomości polszczyzny u dzieci, szczególnie w obszarze produkcji (nie recepcji), jest bowiem często niski. Dodatkową trudność stanowi także silna heterogeniczność grup pod kątem językowym, której nauczyciele polonijni nie zawsze są w stanie dostrzec już na początku roku szkolnego. Łączenie dzieci w grupy zwykle odbywa się najpierw według kryterium wieku, co jest uzasadnione ze względu na etapy rozwoju emocjonalno-poznawczego dzieci i związany z tym dobór metod pracy. Informacje o dzieciach uzyskiwane od rodziców w momencie zapisu do szkoły polonijnej nie zawsze odzwierciedlają realny poziom ich znajomości polszczyzny. Osobną kwestią jest brak dostępu do narzędzi do szybkiej i skutecznej diagnozy językowej u dzieci lub brak czasu (*sic!*) na ich stosowanie. Istotne wreszcie są także względy osobowościowe – dzieci wykazują różną gotowość do kontaktu w języku polskim z nowo poznanym dorosłym i rówieśnikami, z którymi spotykają się w szkole polonijnej zaledwie dwa razy w miesiącu. Wszystko to sprawia, że dodatkowy (w stosunku do podziału wiekowego) podział dzieci pod względem poziomu znajomości polskiego jest na ogół niemożliwy do zastosowania z powodu szeregu wspomnianych ograniczeń. Wypracowanie kontaktu z uczniami w języku polskim wymaga czasu, a rozwijanie ich kompetencji językowych – zastosowania odpowiednich strategii.

Proponowane w szkołach polonijnych treści nauczania z zakresu kształcenia językowego powinny obejmować rozwijanie czterech sprawności językowych – rozumienia, mówienia, czytania i pisania, przy równoczesnym rozwijaniu kompetencji leksykalnej i gramatycznej uczniów.

Jeśli chodzi o dwie wymienione kompetencje, autorki programu powołują się na prof. Jagodę Cieszyńską-Rożek[23], według której sama znajomość polskich

---

[23] J. Cieszyńska-Rożek, *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, w: *Nowa Logopedia*, t. 3: *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, Kraków 2012, s. 67–82.

słów, nawet z wielu różnych obszarów tematycznych, nie wystarczy, aby dziecko polonijne mogło rozumieć język polski i samodzielnie się nim posługiwać:

> Mylny jest – choć częsty wśród Polonii – pogląd, iż ważne jest przede wszystkim zwiększanie zasobu leksykalnego w języku polskim dzieci dwujęzycznych, a nie praca nad systemem syntaktycznym. […] Nie wystarczy znać słownictwo, by rozumieć wypowiedzi i samodzielnie je budować. Tylko znajomość gramatyki da dziecku pełną możliwość percepcji tekstów mówionych i pisanych[24].

Autorki programu proponują odejście od stosowanego w polskich szkołach nauczania opisu systemu języka na rzecz podejścia funkcjonalnego. Postulują, aby gramatyka nie była celem samym w sobie (tj. suchą wiedzą), lecz narzędziem stosowanym świadomie w komunikacji.

Podają zatem dziesięć praktycznych wskazówek, pomocnych w organizacji nauczania gramatyki języka polskiego (s. 41–42) oraz katalog zagadnień gramatyczno-syntaktycznych na poziomach A1–A2[25] i B1–B2[26] (s. 42–51), który został zaczerpnięty z programów nauczania autorstwa polskich glottodydaktyków: Iwony Janowskiej, Ewy Lipińskiej, Przemysława Turka, Agnieszki Rabiej i Anny Czeniek. Katalog ten został wzbogacony o konkretne przykłady ilustrujące dane zagadnienie gramatyczne. Zdaniem autorek programu może być bowiem pomocny nie tylko do świadomego budowania kompetencji gramatycznej uczniów, ale także jako narzędzie możliwe do zastosowania przez nauczyciela czy rodzica do diagnozy (określenia poziomu językowego) dziecka.

Aby pomóc nauczycielom w nauczaniu języka polskiego dzieci polonijnych, autorki włoskiego programu szkolnego proponują technikę programowania języka, stanowiąca element tzw. metody krakowskiej prof. Jagody Cieszyńskiej. Zdaniem autorek to jedno z najbardziej potrzebnych i skutecznych narzędzi do kształcenia językowego w szkole polonijnej we Włoszech. Technika

---

[24] Tamże, s. 69.

[25] Katalog na poziomach A1–A2 został opracowany na podstawie programów A. Rabiej (*Program nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym na poziomie podstawowym*, 2012, program jest dostępny w Bibliotece e-podręcznika *Włącz Polskę*, s. 17–24) oraz I. Janowskiej, E. Lipińskiej i in. (*Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków 2011, s. 13–69).

[26] Katalog na poziomach B1–B2 został opracowany na bazie programów I. Janowskiej i in. (*Programy nauczania …*, s. 71–139) oraz A. Czeniek (*Program nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla uczniów polskich w wieku od 13 do 16 lat*, 2013, program jest dostępny w Bibliotece e-podręcznika *Włącz Polskę*, s. 39–47).

ta odzwierciedla naturalny proces akwizycji języka u małych dzieci i polega na specjalnie zorganizowanym przez nauczyciela, logopedę czy rodzica działaniu, które ma stopniowo budować u dziecka system języka polskiego, czyli reguły jego użycia. Autorki odwołują się do schematu programowania (na poziomie podstawowym) opracowanego przez dr Elżbietę Ławczys i Agnieszkę Fabisiak-Majcher, zredagowanego (za ich zgodą) na potrzeby włoskiego programu (por. Program szkolny, s. 144–148).

Nauczanie czytania i pisania

Osobny podrozdział dedykują treściom z zakresu nauczania czytania. Przedstawiają w nim główne założenia teoretyczne sugerowanej do wykorzystania w szkołach polonijnych we Włoszech metody symultaniczno-sekwencyjnej, zwanej metodą sylabową (lub „metodą krakowską" prof. J. Cieszyńskiej). Uwzględnia ona rozwój mowy u dzieci, który postępuje od samogłosek i sylab, poprzez wyrażenia dźwiękonaśladowcze, aż do dłuższych wyrazów i prostych zdań. Jest oparta na badaniach neuropsychologicznych i neurofizjologicznych, które potwierdzają, że to sylaba (a nie fonem) jest najmniejszą jednostką percepcyjną[27]. Oprócz informacji czysto teoretycznych w programie szkolnym zawarte zostały także wskazówki praktyczne na temat wykorzystania metody sylabowej oraz szereg argumentów przemawiających na korzyść jej stosowania we włoskim kontekście polonijnym. Autorki podają także kilka rad, jak zachęcić dzieci do czytania. Wszystkie podane informacje wzbogacono obszerną, przejrzystą tabelą zawierającą dane na temat kolejności wprowadzania polskich głosek (por. Program szkolny, s. 56–67) oraz szereg wskazówek niezbędnych w pracy z dziećmi polsko-włoskimi. Rozważania te są niezwykle cenne, ponieważ stanowią owoc wieloletniego doświadczenia autorek programu, wypracowanego w kontakcie z dziećmi polonijnymi we Włoszech.

Jeśli chodzi o nauczanie sprawności pisania, autorki programu szkolnego zachęcają do jej rozwijania po polsku jak najwcześniej[28] i z maksymalnym wykorzystaniem umiejętności nabytych przez dzieci we włoskim przedszkolu i szkole, takich jak graficzne odwzorowanie znaków (szlaczków, wzorów literopodobnych, liter), zapis wyrazów, zdań, wreszcie komponowanie tekstów.

---

[27] J. Cieszyńska, *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, Kraków 2013, s. 183.

[28] Wiele dzieci wykazuje zainteresowanie pisaniem już w wieku przedszkolnym. Warto już na tym etapie doceniać i wspierać ich starania.

Autorki proponują podział form wypowiedzi pisemnej na cztery poziomy trudności, który obejmuje teksty zawarte w ministerialnej *Podstawie programowej*, jak i spoza niej. Spis został przygotowany z uwzględnieniem dwóch nadrzędnych kryteriów: stopnia użyteczności danego tekstu w życiu codziennym dziecka polonijnego oraz poziomu językowego, na którym zwykle ćwiczy się umiejętność pisania danego tekstu[29]. I tak na wymienionych niżej poszczególnych poziomach włoski program proponuje naukę pisania następujących form wypowiedzi pisemnej:

- poziom I (A1): adresowanie koperty, e-mail i list prywatny (kontakt nieoficjalny), pozdrowienia z wakacji, zaproszenie (wypełnianie luk w gotowym tekście), życzenia, menu, lista zakupów, lista składników w przepisach kulinarnych;
- poziom II (A1–A2–B1): charakterystyka, opis (przedmiotu, miejsca, sytuacji), plan wydarzeń, dziennik, pamiętnik, krótka notatka, wywiad (np. z babcią), wypracowanie na dany temat (np. Mój dzień, Moja rodzina), podziękowanie;
- poziom III (A2–B1): opowiadanie, opowiadanie z dialogiem, ogłoszenie, instrukcja obsługi, streszczenie, CV, list motywacyjny, list prywatny (kontakt oficjalny – np. list do nauczyciela), sprawozdanie (np. z podróży, z wycieczki);
- poziom IV (B2): zawiadomienie, reklama, podanie, życiorys, autobiografia, CV, list motywacyjny, list urzędowy, opowiadanie rozprawka (jako tekst argumentacyjny), reklamacja, recenzja (jako opinia np. o filmie, książce), przemówienie, referat, reportaż, felieton, pamiętnik, opis (np. krajobrazu).

Warto dodać, że aby ułatwić nauczycielom polonijnym pracę z nauczaniem pisania w języku polskim autorki włoskiego programu przedstawiają dodatkowo wybrane formy wypowiedzi pisemnej zawarte w *Podstawie programowej* MEN, zestawiając ją z konkretną propozycją dydaktyczną z serii podręczników Małgorzaty Małyski pt. *Przyjaciele z piórnika* (tj. z podręcznikami *Ciekawskie pióro i Szybki długopis*). Chociaż są one przeznaczone do pracy z uczniami w wieku 7–9 lat, to mogą być pomocne także w pracy ze starszymi dziećmi, które jeszcze nie muszą się „rozpisać" po polsku (por. Program szkolny, s. 69–70).

---

[29] Autorki odwołują się do informacji na temat *Poziomów biegłości językowej w grupie dostosowanej do potrzeb dzieci i młodzieży* zawartych w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego*, s. 10–53. Dokument jest dostępny pod linkiem: https://www.infor.pl/akt-prawny/DZU.2016.061.0000405,rozporzadzenie-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-egzaminow-z-jezyka-polskiego-jako-obcego.html (dostęp: 30.06.2025).

Jeśli chodzi o nauczanie podsystemów języka i sprawności językowych, autorki włoskiego programu proponują wykorzystanie technik stosowanych w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Powołują się bowiem na opinię P. Gębala i W.T. Miodunki[30], którzy twierdzą, że w wymiarze metodycznym to właśnie ten zakres nauczania polszczyzny – jako języka obcego – pełni funkcję nadrzędną w stosunku do metodyki nauczania polskiego jako drugiego czy odziedziczonego.

Wyczerpujący spis tych technik znajduje się w podręczniku Ewy Lipińskiej i Anny Seretny *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*[31], więc autorki włoskiego programu zamieszczają szczegółowe odnośniki właśnie do tej pracy, uznając ją za podstawową pozycję w biblioteczce nauczyciela języka polskiego poza granicami kraju i proponując indywidualny dobór technik pod względem potrzeb językowych uczniów oraz preferencji i możliwości nauczycieli.

Kształcenie literacko-kulturowe

Prezentowane w programie szkolnym treści z zakresu kształcenia literacko-kulturowego uwzględniają zarówno tabelę prezentującą kręgi tematyczne według ministerialnej Podstawy programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą z 2020 r. z podziałem na trzy grupy wiekowe uczniów: 5–9 lat, 10–13 lat i 14+, jak i obszerny spis ujętych w tym dokumencie tekstów kultury. Zdaniem autorek włoskiego programu szkolnego samodzielna lektura większości książek, uznanych przez MEN za kanon literatury polskiej dla dzieci i młodzieży, w przypadku uczniów polonijnych (nie tylko we Włoszech) wymaga lepszej znajomości języka polskiego, każdą zatem książkę z ministerialnej listy lektur opatrują one krótkim komentarzem o sugerowanym wieku dziecka polonijnego jako czytelnika, sięgającego po daną książkę do samodzielnej (*sic!*) lektury, oraz notką na temat możliwości wykorzystania danego tekstu, np. podczas lekcji języka polskiego i/lub wiedzy o Polsce (por. Program szkolny, s. 11).

Novum włoskiego programu jest wzbogacenie przez jego autorki ministerialnej listy lektur o tzw. złotą setkę, czyli propozycję 100 książek dla dzieci polsko-włoskich w wieku 6–12+ lat. Książki zostały podzielone według trzech poziomów zaawansowania językowego. Ich dobór ma pomagać we wzmocnieniu kompetencji językowej uczniów, ale także rozwijaniu

[30] P. Gębal, W.T. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka…*

[31] E. Lipińska, A. Seretny, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005 i kolejne wydania.

ich kompetencji kulturowej i interkulturowej. Dlatego wśród nowo proponowanych tekstów kultury znajdują się książki (obowiązkowo napisane, nieprzetłumaczone na język polski) m.in. na temat bogatej tradycji polsko-włoskich związków historycznych, literackich, kulturowych i społecznych. Zawiera ona publikacje o polskich śladach lub o historycznych losach Polaków we Włoszech; o podróżach po różnych regionach Półwyspu Apenińskiego; o tradycjach, legendach czy kuchni różnych regionów kraju.

Ponadto na „włoskiej liście lektur" autorki umieściły książki, które dotyczą problemów bliskich młodym czytelnikom, jak np.: relacje z rówieśnikami, szkoła, hobby, marzenia, poszukiwanie własnej tożsamości, poczucie odmienności, życie pomiędzy dwoma językami i kulturami; tęsknota za rodziną i przyjaciółmi z Polski.

Na uwagę zasługuje fakt, że wśród proponowanych tekstów kultury są książki napisane bądź zilustrowane przez emigrantów polskiego pochodzenia, tworzących we Włoszech, np. Olka Mincera, Ewę Niewadzi, Wandę Romer czy Agnieszkę Zawiszę. Ich losy i doświadczenia mogą być dla obu grup czytelników – dzieci i dorosłych – swoistą „lekcją żywej historii".

Autorki programu z własnego doświadczenia edukacyjnego doskonale wiedzą, że jednym z głównych problemów pracy w szkołach polonijnych jest brak czasu, także na czytanie, dlatego w ich założeniu „złota setka" lektur ma być nie tyle równoległym kanonem, ile formą inspiracji i zachętą dla wszystkich sięgających po program do własnych poszukiwań czytelniczych.

Kształcenie zintegrowane w zakresie wiedzy o Polsce

Proponowanym przez autorki obu programów treściom nauczania w zakresie wiedzy o Polsce przyświeca podobny sposób ujmowania polskości. W pracy z dziećmi przedszkolnymi objawia się on kształtowaniem postawy bliskości i pozytywnych skojarzeń z wybranymi elementami ją budującymi, zarówno w odniesieniu do ludzi (rodziny czy przyjaciół z Polski), jak i do elementów przyrody czy świata otaczającego dziecko. Na kolejnym etapie nauczania (szkolnym) autorki programu starają się umiejscowić polskość w szerszym kontekście – zarówno dwukulturowym, polsko-włoskim, jak i interkulturowym.

Dla dzieci w wieku 6–8 lat rozkład treści nauczania z kształcenia zintegrowanego obejmuje język polski z elementami wiedzy o Polsce. Dla uczniów z kolejnych przedziałów wiekowych (tj. 9–11 lat i 12+) proponowane są treści nauczania w dwóch blokach – osobno z historii, osobno z geografii, kultury

i tradycji polskich. Rozkład treści w programie szkolnym, przewidziany na dany przedział wiekowy, został ujęty w pięć obszernych zestawień w formie tabel. Każda tabela zawiera 20 tematów proponowanych do przepracowania w ciągu całego roku szkolnego. Ich realizacja jest przewidziana na trzy lata, w układzie spiralnym, tj. ze stopniowym poszerzaniem zakresu informacji.

Przy każdym temacie znajduje się krótki odautorski komentarz ze wskazówkami dotyczącymi proponowanych do jego realizacji zróżnicowanych materiałów dydaktycznych: książek, zasobów internetowych, piosenek, pomników czy innych miejsc pamięci itd.

Warto podkreślić, że autorki omawianego programu poszerzają zagadnienia z *Podstawy programowej* MEN o liczne odniesienia do wiedzy, często przedstawianej w formie ciekawostek, na temat bogatych polsko-włoskich związków historycznych, kulturowych, społecznych, a nawet symbolicznych, jak np. odwołanie do legendy o podziemnym połączeniu Morskiego Oka z Adriatykiem.

Kształcenie z wykorzystaniem elementów bajkoterapii

Jednym z najbardziej innowacyjnych aspektów włoskiego programu edukacyjnego jest propozycja wykorzystania bajkoterapii jako skutecznego narzędzia wspierającego rozwój dzieci polonijnych, szczególnie w wieku 4–9 lat. Autorki programu celowo wprowadzają tę metodę w programie przedszkolnym oraz szkolnym, podkreślając tym samym wagę wspierania rozwoju dziecka nie tylko w wymiarze językowym, ale również emocjonalnym, społecznym i tożsamościowym. Jest to podejście szczególnie istotne wobec dzieci dorastających w warunkach **dwujęzyczności i dwukulturowości**, które – oprócz typowych wyzwań językowych – często zmagają się również z trudnościami emocjonalnymi. Z perspektywy językowej problemy te to np. zaburzenia artykulacyjne, trudności z przypominaniem sobie słów, mieszanie kodów językowych, ubogie słownictwo, a w skrajnych przypadkach – mutyzm wybiórczy. Trudności mogą występować jednak także mimo dobrej znajomości języka polskiego i obejmować np. niepewność, lęk przed oceną, niską samoocenę czy trudności w relacjach rówieśniczych, a nawet rodzinnych. W *Programie szkolnym* znajdziemy poruszające słowa, które oddają istotę tych trudności:

> Codzienne życie, odczuwanie, myślenie, wyrażanie się i komunikowanie niejako pomiędzy światem językowo-kulturowym włoskim i polskim to duże wyzwanie – tak dla dorosłych, jak i dla dzieci. Niejednokrotnie wiąże się ono ze zmęczeniem,

> zniechęceniem, chaosem wewnętrznym, buntem, a nawet złością. Na co dzień dominuje język włoski – głośny, domagający się pierwszeństwa i wyłączności. Język polski musi niejako „walczyć" z nim o swoją pozycję, by nie zostać zapomniany, odrzucony, niedoceniony. Szeroko pojęta polskość, choć nie jest udziałem codzienności, odgrywa dla nas bardzo ważną rolę; przejawia się tęsknotą, wspomnieniami, nie zawsze łatwymi uczuciami i myślami. Konflikt ten można by porównać do wewnętrznej walki języków, przy czym to zwykle dla języka polskiego, nie włoskiego, jest to walka o przetrwanie i szacunek[32].

Właśnie w tym kontekście bajkoterapia zyskuje szczególne znaczenie. Jej celem – jak czytamy w programie – jest „głębsze poznanie i zrozumienie dziecka oraz dręczących je (a często ukrytych) lęków, smutków i trosk, które znacząco wpływają na kształtowanie się jego wewnętrznego świata uczuć i emocji oraz postrzeganie siebie" (Program szkolny, s. 117). Stosowanie bajkoterapii, choć wymaga znajomości odpowiednich zasad i wrażliwości pedagogicznej, może pomóc dziecku przepracować trudne emocje i napięcia.

W programie szkolnym zawarto nie tylko rozbudowane podstawy teoretyczne dotyczące tej metody, ale również praktyczne propozycje działań dydaktycznych. Obejmują one cztery bajki terapeutyczne, odnoszące się do powszechnie występujących wśród dzieci dwukulturowych trudności, takich jak: poczucie odmienności, brak akceptacji w grupie, brak kontroli nad emocjami, wstyd związany z wadami wymowy.

Dodatkowo program oferuje zestaw kart pracy oraz wskazówek metodycznych, które mogą stanowić realne wsparcie dla nauczycieli oraz inspirację do ich własnego rozwoju zawodowego. Co istotne, jedna z bajek terapeutycznych adresowana jest do dorosłych – nauczycieli i rodziców – jako zaproszenie do refleksji nad własnymi emocjami i miejscem w „podwójnej rzeczywistości kulturowej".

Propozycja bajkoterapii nie ogranicza się jedynie do pracy z dziećmi. W równej mierze kierowana jest także do dorosłych, którzy na co dzień wspierają je w ich rozwoju. Autorki programu podkreślają, że osiągnięcie wewnętrznej równowagi przez nauczycieli i rodziców ma kluczowe znaczenie – to bowiem oni, żyjąc „na dwa kraje, dwa języki i dwie kultury", mogą najlepiej zrozumieć sytuację dziecka i adekwatnie reagować na jego potrzeby.

[32] Program szkolny, s. 26.

Podsumowanie

Z perspektywy ostatnich dwudziestu lat działalności polonijnych szkół społecznych we Włoszech opracowanie nowego Programu – przedszkolnego i szkolnego – bez wątpienia można uznać za swoisty przełom w rozwoju edukacji polonijnej w tym kraju. Tak to wydarzenie ocenia Władysław T. Miodunka, który w recenzji dokumentu napisał:

> Szkolnictwo polonijne we Włoszech było dotąd rozproszone, a poszczególne jego ośrodki były dziełem woli działających w oderwaniu do siebie nauczycieli, a nie jakiejś organizacji. […] Wzięcie na siebie odpowiedzialności za rozwój nauczania języka i kultury polskiej we Włoszech przez ROP i przygotowanie *Programów* uważam za moment niezwykle ważny, wręcz – historyczny. Tak wielkie znaczenie przypisuję mu, wiedząc, że przygotowanie *Programów* musiało zintegrować całe środowisko[33].

Również recenzenci z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza podkreślają nowatorski charakter obu programów, ich autorskie podejście oraz potencjał inspiracyjny:

> Programy to niezwykle potrzebne, starannie przygotowane źródło uzupełniające wiedzę na temat edukacji polonijnej we Włoszech. To dzieła nowatorskie, bazujące na autorskich projektach, a ich specyfika powoduje, iż adresatami tych pozycji może być szerokie grono nauczycieli, rodziców lub osób zaangażowanych w edukację polonijną. Jesteśmy przekonani, że przyczynią się one do integracji szkolnictwa polonijnego we Włoszech i propagowania dobrych praktyk edukacyjnych dzieci dwujęzycznych. Mogą stanowić fundament dla innych, chcących podążać drogą nowinek edukacyjnych w środowiskach polonijnych, w wielu krajach[34].

Włoskie programy nie tylko porządkują i profesjonalizują dotychczasową praktykę edukacyjną, ale również oferują narzędzia i koncepcje, które mogą stanowić fundament dla przyszłych inicjatyw w innych środowiskach polonijnych. Symboliczna „wspólna podróż po skarb", jaką podejmują nauczyciele, rodzice i dzieci polonijne we Włoszech, ma szansę przynieść trwałe efekty w postaci głębszej tożsamości, lepszej komunikacji w języku polskim oraz większego zainteresowania dziedzictwem przodków.

---

[33] W.T. Miodunka, *Recenzja programów…*, s. 2.

[34] M. Barańska, M. Brenk, A. Mańkowska, K. Nowak-Kluczyński, *Komentarz do projektów…*, s. 5.

Bibliografia

Barańska M., Brenk M., Mańkowska A., Nowak-Kluczyński K., *Komentarz do projektów programów wychowania oraz nauczania w przedszkolach i szkołach polonijnych we Włoszech*, 2022 (nieopublikowany tekst recenzji z UAM – dostępny na życzenie w zasobach ROP).

Cieszyńska J., *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*, Kraków 2013.

Cieszyńska-Rożek J., *Rozwój mowy polskich dzieci na obczyźnie – zjawiska normatywne czy zaburzenia rozwojowe?*, w: *Nowa Logopedia*, t. 3: *Diagnoza różnicowa zaburzeń komunikacji językowej*, red. M. Michalik, A. Siudak, Z. Orłowska-Popek, Kraków 2012, s. 67–82.

Czeniek A., *Program nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla uczniów polskich w wieku od 13 do 16 lat*, 2013 (program jest dostępny w Bibliotece e-podręcznika *Włącz Polskę*).

Gębal P., Miodunka W.T., *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020.

Golemo K., *G2 – pokolenie „nowych Włochów" pomiędzy kulturami*, w: *Włochy wielokulturowe. Regionalizmy, mniejszości, migracje*, red. K. Golemo, Kraków 2013, s. 207–228.

Lipińska E., Seretny A., *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków 2005.

Lipińska E., Seretny A., *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków 2012.

Kamińska M., Przekopiak M., Wójtowicz J., *Recenzja programów nauczania języka polskiego w przedszkolach i w szkołach polonijnych we Włoszech*, 2022 (nieopublikowany tekst recenzji z ORPEG – dostępny na życzenie w zasobach ROP).

Małek A., *Polskie szkolnictwo we Włoszech – zarys problematyki*, w: *Pani Anna w Kanadzie. Księga pamiątkowa dedykowana Pani Profesor Annie Reczyńskiej*, red. M. Gabryś, M. Paluszkiewicz-Misiaczek, Kraków 2016, s. 39–63.

Miodunka W.T., *Recenzja programów nauczania języka polskiego w przedszkolach i szkołach polonijnych we Włoszech*, 2022 (nieopublikowany tekst recenzji z UJ – dostępny na życzenie w zasobach ROP).

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, Warszawa 2010 (dokument dostępny pod linkiem: https://www.szkolaherberta.com/content/files/podstawa_programowa szkola_im_herberta.pdf, dostęp: 30.06.2025).

Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą, Warszawa 2020 (dokument dostępny na stronie ORPEG pod linkiem: https://www.orpeg.pl/wp-content/uploads/2020/09/Podstawa-programowa-dla-szkol-polonijnych-w-jezyku-polskim.pdf, dostęp: 30.06.2025).

Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2, red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, Kraków 2011.

Rabiej A., *Program nauczania języka polskiego jako języka dziedziczonego dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym na poziomie podstawowym*, 2012 (program jest dostępny w Bibliotece e-podręcznika *Włącz Polskę*).

ROP, *Podróż po włoskich drogach na większych polskich nogach. Program nauczania języka polskiego i wiedzy o Polsce dla dzieci w wieku szkolnym (6–12+), uczniów polonijnych szkół społecznych we Włoszech*, praca zbiorowa, Pelplin 2024.

ROP, *Podróż po włoskich dróżkach na małych polskich nóżkach. Program wychowania oraz nauczania języka i kultury polskiej dla przedszkoli polonijnych we Włoszech*, praca zbiorowa, Pelplin 2024.

CZĘŚĆ II

BUDOWANIE PRZESTRZENI EDUKACYJNYCH DLA UCZNIA

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.06

Magdalena Marzec-Jóźwicka
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
https://orcid.org/0000-0002-1316-0498

MIĘDZY REALIZACJĄ PODSTAWY PROGRAMOWEJ A POTRZEBAMI WSPÓŁCZESNYCH NASTOLATKÓW – *TO, CZEGO NIE MÓWIĘ* ERIN STEWART JAKO WYZWANIE LEKTUROWE

Streszczenie
Artykuł został poświęcony współczesnej powieści dla młodzieży *To, czego nie mówię* Erin Stewart. Jest to utwór trudny, wstrząsający, stanowiący poważne wyzwanie lekturowe, ale wysoko oceniany przez młodych w rankingach czytelniczych. Książka porusza wiele istotnych, bliskich nastolatkom tematów, takich jak np. depresja, perfekcjonizm, samookaleczanie się, próby samobójcze, trudności z porozumiewaniem się z rodzicami i rodzeństwem. Jej bohaterami są młodzi ludzie, mierzący się z chorobami i trudnościami własnymi oraz diagnozowanymi u najbliższych. Stewart podjęła również, szczególnie interesujące dla polonisty, zagadnienie oczyszczającej mocy poezji. W artykule zaproponowano i szczegółowo omówiono cztery tematy opisane w książce Stewart, które nauczyciel może poruszyć na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej.
Słowa kluczowe: powieść współczesna, literatura terapeutyczna, depresja, samookaleczanie się, próby samobójcze, katarktyczna moc poezji

THE WORDS WE KEEP BY ERIN STEWART IN POLISH LANGUAGE CLASSES IN SECONDARY SCHOOL. SUGGESTED TOPICS FOR DISCUSSION

Summary
This article is devoted to the contemporary young adult novel *The Words We Keep* by Erin Stewart. It is a difficult, shocking work, a significant reading challenge, yet highly rated by young readers in reading lists. The book touches on many important topics

relevant to teenagers, such as depression, perfectionism, self-harm, suicide attempts, and difficulties communicating with parents and siblings. Its protagonists are young people coping with their own illnesses and challenges, as well as those diagnosed in loved ones. Stewart also addresses the cathartic power of poetry, a particularly interesting topic for Polish language teachers. The article proposes and discusses in detail four themes from Stewart's book that teachers can address in Polish language classes at secondary schools.
Keywords: contemporary novel, therapeutic literature, depression, self-harm, suicide attempts, cathartic power of poetry

Wprowadzenie

Praca z tekstami literackimi na lekcjach języka polskiego obciążona jest wieloma celami. Zalicza się do nich nie tylko obowiązek realizacji podstawy programowej i przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego, ale też kształtowanie ich postaw wobec świata i drugiego człowieka czy edukację aksjologiczną. Literatura traktowana jest w szkole głównie jako narzędzie służące doskonaleniu umiejętności analizy i interpretacji tekstów oraz rozwijaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów. Tymczasem w mediach prawie codziennie pojawiają się informacje o tym, że współczesna młodzież coraz gorzej radzi sobie z problemami dorastania i potrzebuje wsparcia w wielu obszarach: nie tylko w rozwoju intelektualnym, ale też emocjonalnym, społecznym, duchowym, a nawet zawodowym[1]. Jedną z dróg dotarcia do młodych może być literatura, zwłaszcza najnowsza, poruszająca bliskie im tematy, pisana współczesnym językiem, dla której na lekcjach polskiego nie powinno zabraknąć miejsca. O ile na liście lektur dla szkół podstawowych znajdują się takie właśnie utwory (np. *Pajączek na rowerze* Ewy Nowak, *Pozłacana rybka* Barbary Kosmowskiej, *Dom nr 5* Justyny Bednarek, *Rzeka* Emilii Kiereś, *Wszystkie lajki Marczuka* Pawła Beręsewicza, *Stan splątania* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, *Cudowny chłopak* Raquel Jaramillo Palacio czy *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach*), o tyle próżno ich szukać wśród tekstów przeznaczonych dla uczniów szkół ponadpodstawowych – zupełnie tak, jakby problemy okresu młodzieńczego znikały nagle w wieku 15 lat. A przecież wiadomo, że tak nie jest. Czemu więc nadal się przyjmuje, że bohaterowie literaccy wykreowani kilka wieków temu: Tadeusz Soplica, Kordian, Konrad czy Cezary Baryka, są młodzieży bliżsi

[1] Zob. więcej na ten temat: *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Warszawa 2023.

niż ci współcześni? W jakim stopniu młodzi mają szansę się z nimi identyfikować, żyjąc w zupełnie innych czasach i mierząc się z innymi problemami?[2] Statystyki są porażające. Na kliniczną depresję cierpi około 20% młodych. Według szacunków Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) do 2030 r. depresja będzie najczęściej występującą chorobą na świecie[3]. Zgodnie z danymi Fundacji GrowSPACE w 2023 r. policja odnotowała prawie 2139 prób samobójczych wśród dzieci i młodzieży[4]. W 2024 r. 124 nastolatków odebrało sobie życie[5]. Wskaźnik samookaleczeń wśród dzieci i młodzieży wzrósł o ponad 130% w ciągu ostatnich siedmiu lat[6]. W 2022 r. aż 10 082 młode osoby mówiły o tym, że odczuwają permanentny lęk i niepokój, co negatywnie wpływa na ich codzienne funkcjonowanie i aktywność (69% dziewczynek, 30% chłopców). Tematy dotyczące lęków występowały średnio 27,6 razy dziennie. Podczas rozmów z konsultantami (telefon zaufania) młodzi mówili m.in. o bezsilności, trudnościach z nauką i koncentracją, problemach ze snem, kłopotach w relacjach z rówieśnikami i strachem przed kolejnym dniem[7]. Dane te świadczą o tym, że nastolatki potrzebują pomocy, choć nie zawsze potrafią się do tego przyznać albo po prostu nie umieją o nią poprosić. W niełatwej sytuacji znajdują się też nauczyciele i wychowawcy, nie wiedząc, jak okazać gotowość do jej niesienia, przekonać uczniów o swojej otwartości i zainteresowaniu. Świadczy o tym choćby wypowiedź pewnej pedagożki, która przeczytała powieść Erin Stewart:

---

[2] A. Lipiarz, *Dlaczego utożsamiasz się z FIKCYJNYMI postaciami?*, https://euphire.pl/artykul/dlaczego-utozsamiasz-sie-z-fikcyjnymi-postaciami/?srsltid=AfmBOoocPde07YaMwqaNGh5h7Gn8-VGWUMXcKsELECCBRoYDREyGX9pk (dostęp: 26.06.2025).

[3] *Cierpi na nią co 5 dorosły i coraz więcej dzieci. Polska depresja w porażających statystykach*, https://psychologia.pwn.pl/artykul/cierpi-na-nia-co-5-dorosly-i-coraz-wiecej-dzieci-polska-depresja-w-porazajacych-statystykach-65d84df0f652632e56b2dfc9 (dostęp: 16.03.2025).

[4] *Polska młodzież tkwi w kryzysie suicydalnym – raportuje Fundacja GrowSPACE*, https://psychologia.pwn.pl/artykul/polska-mlodziez-tkwi-w-kryzysie-suicydalnym-raportuje-fundacja-growspace-65f95c61e887ee4b6a864afb (dostęp: 17.03.2025).

[5] *Zamachy samobójcze*, https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze (dostęp: 20.03.2025).

[6] *30% więcej lęków, 130% więcej samookaleczeń, 180% więcej myśli, zamiarów i prób samobójczych. Niepokojące dowody na wzrost problemów ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży*, https://fdds.pl/o-fundacji/co-nowego-w-fundacji/30-wiecej-lekow-130-wiecej-samookaleczen-180-wiecej-mysli-zamiarow-i-prob-samobojczych.html (dostęp: 20.03.2025).

[7] Tamże.

> Jako nauczycielka zastanawiam się często, czy w ogóle znam moich uczniów, czy jestem w stanie ich poznać, pomóc, dać odczuć, że są dla mnie ważni… Ta powieść porusza tyle bolących tematów, ran i czarnych dziur. Dzieci i młodzi muszą mierzyć się z tyloma potworami, zaburzeniami lękowymi, oczekiwaniami, perfekcjonizmem, stratą, depresją, przemocą, niesprawiedliwością w szkole. Często towarzyszy temu uśmiech i słowa: wszystko jest dobrze. Tak, każdy potrafi być kameleonem. Lili i Micah tak bardzo przekazali głos młodych i ich wołanie o pomoc, szukanie prawdy wbrew wszystkiego, że było mi potwornie smutno, gdy mierzyli się z własnymi traumami. Naprawdę chciałabym być otwartymi drzwiami dla młodych, żeby wiedzieli, iż jestem gotowa podać im rękę… To takie ważne dla mnie. Boli mnie ten świat czasem[8].

Utwór *To, czego nie mówię* podejmuje tematy trudne, takie jak: depresja, próby samobójcze, lęki psychiczne, samookaleczenia, choroba dwubiegunowa, zaburzenie komunikacji w rodzinie, dlatego przy jego omawianiu może okazać się konieczna współpraca polonisty ze specjalistą od zdrowia psychicznego. Powieść zawiera wstrząsające opisy udręk psychicznych i fizycznych młodych bohaterów. Podczas pracy nad nią należy odwoływać się do wiedzy z psychologii, medycyny, terapii uzależnień. Jej język jest specyficzny: bogaty w różne formy wypowiedzi (np. wiersze, e-maile, komentarze internautów, fragmenty scenariuszy, myśli, listy celów spisanych przez główną bohaterkę i neologizmy przez nią tworzone), a momentami bliski prozie poetyckiej. Stewart dowodzi, że język sztuki jest w stanie zarówno trafnie opisać to, co przeżywa młody człowiek, jak i zachęcić do otwartego dzielenia się najgłębszymi doświadczeniami. Jej zdaniem słowa po prostu mają wielką moc. Omawianie powieści może okazać się niełatwym zadaniem również ze względu na postawę młodzieży, która niekoniecznie zechce rozmawiać o problemach opisanych w książce albo w ogóle odmówi udziału w klasowych dyskusjach wokół nich, choćby ze względu na brak zaufania do nauczyciela.

Powieść Stewart powinna być jednak lekturą uzupełniającą dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Jest utworem współczesnym, wydanym w 2023 r., cieszącym się dużym zainteresowaniem młodych ludzi, wystawiających mu pozytywne recenzje na forach czytelniczych. Czytelnicy określają książkę mianem mocnej, poruszającej, niesamowicie realistycznej i intymnej. Nazywają ją opowieścią o depresji i niepokoju, uzdrawiającej sile przyjaźni i sztuki, zmaganiach z chorobą, wyzwoleniu i potędze miłości[9]. Podkreślają, że poruszane

---

[8] *To, czego nie mówię*, https://lubimyczytac.pl/ksiazka/5075260/to-czego-nie-mowie (dostęp: 12.06.2025).

[9] *To, czego nie mówię Erin Stewart*, https://wydawnictwo-jaguar.pl/sklep/produkt/1043/to-czego-nie-mowie (dostęp: 15.11.2024).

w niej tematy są trudne, ale społecznie ważne i potrzebne. Uważają, że nie jest to łatwa lektura, czytana dla przyjemności, a jednak, jak przekonują, „świat potrzebuje właśnie takich książek”[10], które otwierają oczy na wiele problemów i stanowią rodzaj duchowego lekarstwa, pobudzając do refleksji i poruszając najgłębsze emocje. Książka Stewart reprezentuje zatem tzw. literaturę pomocową[11]. Stanowi pozycję z tzw. apteczki literackiej[12], co czyni ją dobrym narzędziem terapeutycznym. Warto wreszcie podkreślić, że jest prawdziwa, osobista, zawiera konkretne przesłanie dla młodych, a jej napisanie było dla Stewart rodzajem autoterapii, pozwalając jej zmierzyć się z własnymi lękami, przypomnieć sobie różnego rodzaju obawy i trudności. Potwierdzają to bowiem jej dwie wypowiedzi:

> Kiedy mój wydawca poprosił, żebym napisała coś „od serca”, nie miałam pojęcia, jak głęboko sięgnę w swój własny niepokój. I choć to było naprawdę poważne wyzwanie, to jestem wdzięczna, że odbyłam tę podróż wraz z Lily, aby wreszcie stawić czoło perfekcjonizmowi i obawom, które zawsze stanowiły część mnie[13].

> Kiedy byłam nastolatką, niemal bez przerwy zalewała mnie lawina myśli, że nie jestem wystarczająco dobra, wystarczająco inteligentna, po prostu niewystarczająca. I nie byłam, dopóki nie dorosłam i nie poznałam w końcu odpowiedniego słowa określającego potwory w mojej głowie – niepokój. Niepokój to podstępna bestia. […] Tak wiele osób zmaga się w milczeniu z potworami, mówiącymi im, że nigdy nie będą dość dobrzy, przekonującymi, żeby podcięli sobie żyły, szarpali

---

[10] Tamże.

[11] Zob. więcej na ten temat: np. J. Czechowski, *Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży*, „Kultura i Edukacja” 2007, nr 2, s. 7–21; D. Karkut, *Terapeutyczna moc literatury i innych dziedzin sztuki odkrywających sens życia i śmierci*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2018, nr 4, s. 199–209; *Literatura jako forma terapii: rola literatury w samopomocy*, https://www.ksiazkapolkapotrafi.pl/artykul/literatura-jako-forma-terapii-rola-literatury-w-samopomocy-340785/ (dostęp: 13.06.2025); W. Matras-Mastalerz, *Zaczytaj się zdrowo! Lecznicza moc lektur dla dzieci, młodzieży i rodziców*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2011, nr 11, s. 21–38; B.M. Morawiec, *Terapia przez książkę i rola biblioterapii*, https://lustrobiblioteki.pl/2018/11/terapia-przez-ksiazke-i-rola-biblioterapii/ (dostęp: 15.04.2025).

[12] Zob. W. Matras-Mastalerz, *Apteczka literacka wsparciem rozwoju dziecka*, w: *Książką połączeni, czyli przedszkolak idzie do biblioteki*, red. K. Humeniuk, G. Dul, Kraków 2019, s. 17–20.

[13] E. Stewart, *To, czego nie mówię*, tłum. E. Bobocińska, Warszawa 2023, s. 398. Wszystkie cytaty z książki pochodzą z tego wydania.

> się do krwi lub wzięli pigułki, aby pozbyć się tych myśli. […] Napisałam tę książkę dla pełnej niepokoju nastolatki, którą byłam (i jeśli mam być szczera, dla pełnej niepokoju dorosłej, którą nadal jestem), która powinna wiedzieć, że ta diagnoza nie definiuje jej i że nie ma wstydu w zwracaniu się o pomoc. […] I, osobo czytająca, napisałam ją dla ciebie, bo niezależnie od tego, z czym się borykasz, jesteś wystarczająco dobra – taka jaka jesteś (s. 396–397).

Powieść Stewart jest bogata w zagadnienia, które warto poddać refleksji na lekcjach języka polskiego. W dalszej części artykułu zostaną opisane cztery wybrane tematy.

1. Główni bohaterowie utworu: charakterystyka reprezentantów młodego pokolenia

Lily Larkin, narratorka książki, jej starsza siostra Alice oraz Micah Mendez reprezentują w powieści młode pokolenie, któremu autorka uważnie i z empatią się przyjrzała. Podczas realizacji tego tematu na pewno warto przeanalizować wypowiedź Stewart, zawartą w słowie autorskim na końcu książki. Wynika z niej, że doskonale zdawała sobie sprawę z cierpień, jakie przeżywają nastolatki. Jej zdaniem, odczuwają ciągły niepokój, uważają się za niewystarczające, ukrywają się za maskami, walczą z lęgnącymi się nieustannie w ich głowach potworami, które przyczyniają się do powstawania zaburzeń lękowych, wzmagają zachowania depresyjne, doprowadzają do samookaleczeń, a nawet podejmowania prób samobójczych[14]. Zastanawiają się, jak siebie naprawić, podczas kiedy są kompletne, nawet wtedy, gdy potrzebują pomocy. Kreśląc sugestywne i mocno oddziałujące na emocje młodych czytelników portrety postaci, Stewart starała się im uświadomić, że nie muszą sami próbować radzić sobie z życiem, że mają wokół siebie ludzi, których mogą poprosić o pomoc. Ważne, by odważyli się po nią sięgnąć, co może ułatwić umieszczony na końcu publikacji spis numerów telefonów pomocowych.

Interesująca dla uczniów powinna okazać się charakterystyka Lily. Opisy jej przeżyć wewnętrznych niewątpliwie można zaliczyć do najbardziej przejmujących fragmentów książki. Próba samobójcza siostry spowodowała, iż dziewczyna miała wrażenie, że straciła rozum. Przeżywała ataki paniki, nękały

[14] Zob. więcej na ten temat: P. Peret-Drążewska, *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne" 2021, t. 13, nr 4, s. 73–90.

ją liczne dolegliwości fizyczne. Czuła się tak, jakby egzystowała w dwóch odmiennych światach, jakby cierpiała na rozdwojenie jaźni, co wyjaśniała następująco:

> W jednym wygrywam wyścigi i bez wysiłku dostaję najwyższe oceny, w drugim mózg zaczyna odmawiać mi posłuszeństwa, a moja siostra jest w ośrodku terapeutycznym, ponieważ jej mózg już wysiadł. Dwie Lily, które nigdy nie mogą się spotkać, jeśli tylko chcę, aby choć jedna z nich pozostawała przy zdrowych zmysłach (s. 38).

Mimo że kochała pisać wiersze i brała udział w konkursach literackich, zła sytuacja w domu wzmogła u niej twórczą blokadę. Na określenie swojego stanu stworzyła pojęcie *sjushamillabakka*, oznaczające „linię zetknięcia morza z brzegiem. Już nie woda, a jeszcze nie ląd. Granica między dwoma światami" (s. 100). Mówiła o sobie: „Jeszcze nie martwa. Już nie żywa. Dryfująca gdzieś pośrodku" (s. 100). Przypominała zombie, żywego trupa, istotę „umarłą dla świata" – gdyby szukać z uczniami dla jej postawy analogii w literaturze romantycznej. Źle się czuła we własnej skórze: „Chodzi o to, że czasami czuję się taka wielka. Jakby moje ciało nie mogło mnie pomieścić. A kiedy indziej taka malutka, że mogłabym zniknąć. Za duża, za mała, a czasami zupełnie żadna. Wiesz, to męczące, kiedy człowiek nigdy nie pasuje do własnej skóry" (s. 221). Okaleczając się, zdrapując skórę do krwi, sądziła, że stanie się kimś lepszym, że to przyniesie jej ulgę. Ból psychiczny starała się zastąpić łatwiejszym do zniesienia bólem fizycznym[15]. Szybko jednak okazało się, że ten jedynie chwilowo daje wytchnienie. Nastolatka doszła do wniosku, że nigdy nie wyzwoli się z własnej niedoskonałości: „Dlaczego sądziłam, że mogę stać się kimś nowym? Że mogę zdrapać z siebie tę całą Lily-owatość i odsłonić kogoś lepszego, kogoś, kto nie ma w głowie potworów i szaleńczego mrowienia w palcach?" (s. 349). W głowie tej ambitnej i wrażliwej dziewczyny kłębiły się przerażające myśli: uważała, że zawiodła pokładane w niej oczekiwania. Czuła się winna złych relacji w rodzinie, bezsilna i bezradna. Doprowadziła do tego, że potwory w jej głowie wzięły nad nią przewagę: zagłuszyły jej zdrowy rozsądek, zakrzyczały ją, stłamsiły jej życiowe plany i marzenia. Postanowiła zatem, że powinna umrzeć. Dopiero kiedy została odratowana, przyznała, że potrzebuje pomocy. Dość szybko opuściła placówkę medyczną, ale praca nad powrotem do zdrowia była trudna.

---

[15] M. Libera-Grabowska, *Samookaleczenie to sygnał, że dziecko przeżywa cierpienie*, https://cbt.pl/poradnie/samookaleczenie-to-sygnal-ze-dziecko-przezywa-cierpienie/ (dostęp: 22.11.2024). Zob. też: D. Jęczmińska, *Blizny, które mówią więcej niż słowa. Samouszkodzenia nastolatków*, [bmw] 2025.

Warto również na lekcjach przyjrzeć się postaci Micaha Mendeza. Po załamaniu psychicznym i próbie samobójczej, a następnie terapii w tym samym ośrodku, w którym leczyła się Alice, trafił do szkoły Lily. Rówieśnicy nazywali go niebezpiecznym dziwakiem i wariatem. Ze względu na zdolności plastyczne został partnerem Lily w projekcie poetycko-plastycznym. Wspólne zainteresowania oraz trudne doświadczenia życiowe bardzo zbliżyły do siebie tę parę. Chłopak stał się dla nastolatki ogromnym wsparciem, mimo że sam zmagał się z depresją. Wyznawał: „Ludzie zawsze pytają: «Dlaczego masz depresję?». Nie ma na to interesującej odpowiedzi, bo przecież nie dzieje się nic złego. Nie czuję niczego. Jestem niczym. Kiedy spoglądam w przyszłość, nie widzę nic. I ta nicość mnie niszczy" (s. 273).

Swój stan Micah nazywał chorobą psychiczną, polegającą na walce z samym sobą: „Wstając codziennie rano, mierzę się z bestiami, których nigdy nie zdołam pokonać. Bo one są mną" (s. 273). Pozostawało tylko zaprzyjaźnić się z tymi potworami. W tym celu stworzył przestrzeń, w której czuł się prawdziwie akceptowany. Była to strona internetowa o nazwie Stumilowy Las, która dawała mu możliwość kontaktowania się z innymi ludźmi zmagającymi się z podobnymi problemami. Jak tłumaczył, bohaterowie *Kubusia Puchatka* i *Chatki Puchatka* też mieli swoje fobie i problemy[16].

[16] Okazuje się, że temat ten został omówiony w wielu artykułach naukowych, w których bohaterom książek Alana Alexandra Milne nadawane są etykiety: Kubuś Puchatek – zaburzenia odżywiania, Sowa – narcyzm i dysleksja, Tygrysek – ADHD, Prosiaczek – stany lękowe i wieczny niepokój, Kłapouchy – depresja, Królik – zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, Maleństwo – autyzm, a Krzyś rozmawiający z maskotkami i traktujący je jakby były prawdziwymi zwierzętami – schizofrenia. Zob. np. M. Krajewska, *Jakie choroby symbolizują postacie z „Kubusia Puchatka"? Kłapouchy – to proste, a Prosiaczek?*, https://www.medonet.pl/psyche/zaburzenia-psychiczne,jakie-choroby-symbolizuja-postacie-z-kubusia-puchatka--klapouchy---to-proste--a-prosiaczek-,artykul,80901181.html (dostęp: 23.11.2024); E. Rąbek, *Bolesna prawda o „Kubusiu Puchatku"" „Każda z postaci reprezentuje chorobę umysłową"*, https://www.edziecko.pl/rodzice/7,79361,29784577,bolesna-prawda-o-kubusiu-puchatku-kazda-z-postaci--reprezentuje.html (dostęp: 23.11.2024); *Bohaterowie z „Kubusia Puchatka" i zaburzenia psychiczne? Jest taka teoria*, https://ohme.pl/psychologia/bohaterowie-z-kubusia-puchatka-i-zaburzenia-psychiczne-jest-taka-teoria/ (dostęp: 23.11.2024); *Każda postać z Kubusia Puchatka reprezentuje chorobę psychiczną. Czy wiesz, kto jest kim?*, https://ohme.pl/lifestyle/kazda-postac-z-kubusia-puchatka-reprezentuje-chorobe-psychiczna-czy-wiesz-kto-jest-kim/ (dostęp: 23.11.2024); *Kubuś Puchatek do psychiatryka*, https://www.rmf24.pl/nauka/news-kubus-puchatek-do-psychiatryka,nId,207138#crp_state=1 (dostęp: 23.11.2024); *Międzynarodowy Dzień Kubusia*

Opisane wyżej zachowania młodych bohaterów wskazują na problemy zdrowotne, emocjonalne i społeczne, z jakimi się borykali. Można wśród nich wymienić: perfekcjonizm i związane z nim różnego rodzaju lęki egzystencjalne Lily oraz depresję Micaha. Ponieważ, jak podkreślają psychologowie, dolegliwości te coraz częściej występują u młodych ludzi[17], warto każdą z nich zdefiniować i omówić na lekcjach, polecając młodzieży wybrane pozycje z literatury przedmiotu[18]. Pożytecznym zabiegiem może okazać się konfrontacja medycznych i literackich znaczeń tych pojęć.

W pracy nad powieścią warto też przyjrzeć się relacji Lily i Micaha. Czytelnicy są świadkami rodzącego się uczucia, łączącego ambitną, uporządkowaną, pochodzącą z dobrego domu dziewczynę oraz wyluzowanego, nieco ekscentrycznego chłopaka z problemami. Na początku wydaje się, że młodzi w ogóle do siebie nie pasują. Różnią ich charaktery, temperamenty, wartości i doświadczenia życiowe. Są jak woda i ogień. Po pewnym czasie jednak zaczyna ich łączyć niezwykła więź, oparta na sympatii, zaufaniu i szczerości. Historia ich miłości, co warto zaznaczyć przy analizie – mimo że realizująca dość powszechny schemat, wykorzystany choćby w takich filmach, jak *Titanic* w reż. Jamesa Camerona, *Piękna i szalona* w reż. Johna Stockwella czy *Zakochana złośnica* w reż. Gila Jungera – jest pełna wzlotów i upadków, momentów szczęścia i radości, zachowań nieodpowiedzialnych (np. kiedy oboje pochylają się nad krawędzią Klifu Umarlaka, odtwarzając najsłynniejszą scenę z *Titanica*), a nawet chwil strasznych, powodowanych chorobami obojga, kiedy odkrywają przed sobą wszystkie swoje słabości, lęki i niedyspozycje. Miłość nie rozwiązuje w książce Stewart wszystkich problemów, ale obecność drugiego człowieka niewątpliwie pozwala przetrwać wiele trudności.

Puchatka, https://przystaneknauka.us.edu.pl/artykul/miedzynarodowy-dzien-kubusia-puchatka (dostęp: 23.11.2024); *Smutna rzeczywistość kultowej bajki? „Kubuś Puchatek i jego przyjaciele cierpią na choroby i zaburzenia psychiczne"*, https://www.rodzice.pl/kubus-puchatek-i-jego-przyjaciele-cierpia-na-choroby/ (dostęp: 23.11.2024); *Zaburzenia psychiczne bohaterów „Kubusia Puchatka"*, https://joemonster.org/art/22610 (dostęp: 23.11.2024).

[17] *Depresja wśród młodzieży – jak rozpoznać i wspierać*, https://www.zwrotnikraka.pl/depresja-u-dzieci-i-mlodziezy/ (dostęp: 22.11.2024).

[18] Zob. np. T. Curran, *Pułapka perfekcjonizmu. Moc niedoskonałości w świecie, który ciągle wymaga więcej*, tłum. J. Spólny, Kraków 2024; S. Martin, *Perfekcjonizm. Jak uwolnić się od samokrytyki, zbudować stabilne poczucie własnej wartości i odnaleźć wewnętrzną równowagę*, tłum. A. Błaż, Gdańsk 2023; K. Ambroziak, A. Kołakowski, K. Siwek, *Nastolatek a depresja. Praktyczny poradnik dla rodziców i młodzieży*, Gdańsk 2023; B. Białecka, *Depresja nastolatka*, Warszawa 2025; E. Nowak, *Orkan depresja*, Warszawa 2022.

2. Komunikacja w rodzinie, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych

Realizacja tego zagadnienia wymaga scharakteryzowania relacji, jakie panowały w rodzinie Larkinów, a następnie wskazania ich wpływu na funkcjonowanie obu młodych bohaterek. Powieść rozpoczyna przywołanie traumatycznych scen z życia rodziny: jednej z przeszłości, drugiej znacznie późniejszej. W pierwszej młodsza z sióstr, sześcioletnia wówczas Lily, omal nie utonęła podczas zabaw nad morzem, w drugiej zaś domownicy znajdują starszą z sióstr na podłodze w łazience z podciętymi brzytwą nadgarstkami. Oba te wydarzenia wywierają znaczący wpływ na dalsze funkcjonowanie rodziny. Sytuacje opisane na pierwszych stronach powieści, co warto podkreślić, powracają na dalszych kartach książki, podkreślając to, jak trwale wpisały się w egzystencję sióstr Larkin i jak głęboko wryły się w ich wspomnienia.

Koniecznie należy przeanalizować z uczniami doświadczenia Alice, niedoszłej samobójczyni, jej zachowania i reakcje w procesie stopniowego wychodzenia z choroby, w którym pozostaje niestety osamotniona. Rodzina wychodzi bowiem z założenia, że niebezpieczeństwo zostało zażegnane: dziewczyna przyjmuje leki, uspokoiła się, spoważniała, wykonuje swoje obowiązki i z każdym dniem jest lepiej. To, co naprawdę się z nią dzieje, odkrywa jedynie Lily, która podsumowuje ten stan rzeczownikiem *essombra* (z łac. *esse* – być + z hiszp. *sombra* – cień) i definiuje następująco: „Kiedy ktoś, kogo kiedyś znałaś, znika. Nie umiera, nadal oddycha, a jednak… odszedł" (s. 72). Alice stopniowo staje się cieniem samej siebie: snuje się po domu nieobecna albo ucieka z niego ukradkiem. Poszukuje miejsca, w którym ktoś się nią zainteresuje. Taką przestrzenią staje się pub. Wieczorami występuje w nim jako stand-uperka, przeganiając strachy za pomocą zabawnych opowieści, których odbiorcami są ludzie podobni do niej. Potrzebuje mówić o tym, co przeżyła, ale w domu nie znajduje słuchaczy. Ukojenie daje dziewczynie również przestrzeń wirtualna: dzieli się z internautami doświadczeniem swojej choroby na kanale YouTube. Przykłady zachowań Alice inspirują do klasowych rozmów na temat ludzkiej potrzeby bycia wysłuchanym, o co tak trudno we współczesnym świecie[19].

Warto też przyjrzeć się na lekcjach postaci ojca. Ten nauczyciel literatury w college'u nie potrafi rozmawiać ze swoimi córkami i drugą żoną o tym, co zaszło. Nie wie, co zrobić, by pomóc córce w powrocie do równowagi psychicznej. Zaczyna interesować się feng shui i zamierza poustawiać meble w domu

[19] Zob. M.P. Nichols, *Zatracona sztuka słuchania*, tłum. B. Sałbut, Gliwice 2008.

według potencjału jego naturalnej energii albo drukuje ze stron internetowych artykuły, które mają mu pomóc w układaniu relacji z córką. Nie jest przygotowany do tego, by wychowawczo zmierzyć się z sytuacją próby samobójczej Alice. Okazuje kompletną bezradność w obliczu rodzinnej tragedii, do czego otwarcie przyznaje się młodszej córce. Jego słowa: „Nikt nam nie mówi, co zrobić, kiedy nasze dziecko chce umrzeć" (s. 341) stanowią głos wielu rodziców zmagających się z podobnymi doświadczeniami, co warto uświadomić nastolatkom[20]. Zresztą pod wpływem tak wielu kłopotów z Alice, pan Larkin całe swoje nadzieje rodzicielskie przenosi na Lily, którą uważa za dziewczynę ambitną i silną psychicznie. Nie dopuszcza do siebie myśli, że może być inaczej. Bardzo się myli, nie zdając sobie sprawy, że przytłoczona nadmiarem różnego rodzaju wyzwań i nieustannie zestresowana nastolatka potwornie się okalecza, w tajemnicy przyjmuje silne leki, przesypia całe dnie „skulona jak embrion i czekająca na powtórne przyjście na świat" (s. 346). Liczne niepowodzenia doprowadzają ją na Klif Umarlaka, z którego zamierza skoczyć.

Książka *To, czego nie mówię* jest okazją do refleksji nad relacjami w rodzinie. Stewart pokazuje, że bagatelizowanie problemów, udawanie, że ich nie ma, przeczekiwanie, usprawiedliwianie własnej bezradności, liczenie na to, że kłopoty znikną same i wszystko wróci do normy jedynie dzięki farmaceutykom, jest ułudą i prowadzi do tragicznych następstw. Gdyby członkowie rodziny Larkinów szczerze rozmawiali o tym, co ich spotkało, gdyby próbowali dociec powodów decyzji Alice o odebraniu sobie życia, gdyby, z pomocą specjalistów, opracowali plan pomocy dziewczynie wracającej z ośrodka terapeutycznego i na nowo organizującej sobie życie, zapewne wszystko potoczyłoby się inaczej i nie doszłoby do dwu kolejnych prób samobójczych. Zastanawia zachowanie ojca, ślepo wierzącego, że jego młodsze córki nie będą się zmagały z podobnymi problemami co Alice, jego naiwna wiara w zapewnienia Lily, że wszystko jest dobrze, ignorowanie sygnałów wyrażanych w przejmującym smutku bijącym od dziewczyny, odsuwaniu się od ojca, częstej nieobecności w domu. Warto zatem porozmawiać z uczniami o tych czynnikach, które wspomagają efektywną komunikację w rodzinach, szkole czy grupach rówieśniczych. Należą do nich np. otwartość na czyjś punkt widzenia, szczerość, dzielenie się swoimi emocjami, odrzucenie wszelkich lęków (przed trudnymi tematami, wyśmianiem, zignorowaniem, przyznaniem się do przeżywania trudności, potrzebą pomocy). Rozmowa

[20] Zob. więcej na ten temat: Z. Foryś, *Rodzina a próby samobójcze młodzieży*, w: *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów wieku adolescencji*, red. M. Leśniak, Kraków 2009, s. 123–138.

tworzy bliskość[21], dlatego też osoby, które nie rozmawiają, nie potrafią otwarcie mówić o swoich potrzebach, czują się nierozumiane, zamykają się w sobie i poszukują innych sposobów wyrażenia siebie, często robiąc sobie krzywdę fizyczną[22]. Są w życiu takie sytuacje, którym, mimo obaw i strachu, należy stawić czoła. Rozmowy pozwalają rozwiązać wiele problemów. Są ważne dla ludzi w każdym wieku, a zwłaszcza dla młodych, dorastających, dojrzewających i potrzebujących różnego rodzaju wsparcia. Dzięki nim można budować albo wzmacniać więzi, pod warunkiem jednak, że ludzie czują, iż są słuchani ze zrozumieniem, a ich punkt widzenia jest akceptowany[23]. Lily nie chciała rozmawiać z ojcem, nie mogła być z nim szczera, bo znała jego poglądy i obawiała się jego reakcji. Zapewne byłby wielce rozczarowany, gdyby się dowiedział, że jego ulubiona córka tak naprawdę nie radzi sobie z życiem. A przecież tak niewiele wystarczy, by poprawić relacje w opisanej przez Stewart rodzinie – bo zaledwie wykazanie akceptacji dla przeżyć drugiego człowieka, okazanie wyrozumiałości i współczucia.

3. Rola poezji w życiu człowieka. Poezjoterapia

To, czego nie mówię to kolejna książka, m.in. po *Stowarzyszeniu Umarłych Poetów* Nancy Horowitz Kleinbaum[24], w której ukazany został wpływ poezji na życie młodych ludzi, na co od razu warto zwrócić uwagę uczniów. Ta dziedzina twórczości została zdefiniowana w powieści przez Lily: „w poezji chodzi o wyrażanie słowami emocji w sposób zaskakujący czytelnika, a może nawet dla samego poety" (s. 136). Mówił o niej też jeden z nauczycieli, podkreślając, że „rzuca

[21] M. Olech, *Dlaczego nie rozmawiamy?*, https://magdalenaolech.pl/dlaczego-nie-rozmawiamy/ (dostęp: 22.11.2024).

[22] Tamże.

[23] I. Nowakowska-Teofilak, *Dlaczego nie potrafimy ze sobą rozmawiać?*, https://zwierciadlo.pl/psychologia/533848,1,dlaczego-nie-potrafimy-ze-soba-rozmawiac.read (dostęp: 22.11.2024).

[24] Zob. więcej na ten temat: M. Marzec-Jóźwicka, *John Keating, bohater „Stowarzyszenia Umarłych Poetów", jako inspiracja dla nauczyciela literatury*, w: *Lektura wobec wyzwań współczesności*, red. D. Karkut, A. Kucharska-Babula, Rzeszów 2020, s. 49–64; P. Sporek, *W poszukiwaniu lekturowego oddechu. Film i książka „Stowarzyszenie Umarłych Poetów" jako pozycja uzupełniająca w klasach siódmych i ósmych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2018, nr 9, red. M. Sienko, P. Sporek, s. 185–200.

światło na to, co najciemniejsze […] W tych punktach, których obawiamy się najbardziej, rodzi się artysta, ponieważ lęk powstaje w umyśle. A sztuka wypływa z serca" (s. 58). Na zajęciach artystycznych tłumaczył, że sztuka jest elementem łączącym ludzi: „Za każdym razem, gdy przedstawiamy własną historię, nawet wydawać by się mogło niezbyt istotną, jesteśmy znacznie bliżej zrozumienia, że to nie jest tylko zbiór drobnych opowieści. To jedna wielka opowieść. Ludzka historia" (s. 159). Te trzy wypowiedzi mogą stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat mocy poezji i funkcji poety, koniecznie z odniesieniem do utworów omawianych na lekcjach (np. *Exegi monumentum* Horacego, *Niezwykłym i nie leda piórem opatrzony* Jana Kochanowskiego, *Nie-Boskiej komedii* Zygmunta Krasińskiego, *Który skrzywdziłeś* Czesława Miłosza czy *Niektórzy lubią poezję* Wisławy Szymborskiej).

Lily i Micah, zafascynowani siłą oddziaływania poezji, rozpoczęli na terenie szkoły i wokół niej partyzancką działalność artystyczną, zyskując miano Poetyckich Partyzantów z Ridgeline Hugh. Trudno nie dostrzec podobieństw pomiędzy działaniami Lily i bohatera przywołanej wyżej książki Kleinbaum. Ta młoda dziewczyna, idąc niejako za wskazówkami charyzmatycznego nauczyciela Akademii Weltona, tworzy sobie i innym możliwości obcowania z poezją, rozumianą jako dobro i wartość. Jej znaczenie akcentował na swoich lekcjach John Keating, głosząc, że „poezja w życiu musi być obecna i musimy zatrzymać się na tę jedną sekundę, by móc ją dostrzec, nawet w najprostszych i najbardziej banalnych zdarzeniach. W przeciwnym razie zmarnujemy wiele dobra, którym życie nas obdarowało"[25].

Lily umieszcza swoje niepodpisane wiersze w różnych miejscach, np. na chodniku, obdarowując nimi przechodniów, dając im możliwość obcowania ze sztuką, indywidualnego jej doświadczania. Micah dopełnia te utwory mrocznymi obrazami. Oboje chcą w ten sposób oddziałać na rówieśników, wykrzyczeć to, co czują, bo przecież sztuka to, jak mówił Micah, „wystawienie na widok publiczny cząstki siebie ze słowami: «Patrz, świecie. Oto ja. Czy ci się to podoba, czy nie»" (s. 182–183). Prowadzą w murach szkoły zakazaną działalność. Pokrywają placówkę słowami. Piszą wiersze na oknach każdej sali. Na lustrach w łazienkach zostawiają początki zdań (np. Życzę sobie…, Chcę…, Nie będę…), zachęcając rówieśników do ich dokończenia. Fiszki z wierszami wsuwają pomiędzy listwy szafek. Nawet książki w bibliotece ustawiają na półkach tak, by ich grzbiety układały się w wiersz. Chcą sprawić, by poezja, zgodnie z tym, co postulował Keating, stała się jedną z ważnych potrzeb

[25] N. Horowitz Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, przeł. P. Laskowicz, Poznań 2008, s. 70.

ich rówieśników, by dostrzegli jej wartość. Bohater *Stowarzyszenia Umarłych Poetów* twierdził: „Czytamy poezję, bo należymy do gatunku ludzkiego. A gatunek ludzki przepełniony jest namiętnościami! Oczywiście, medycyna, prawo, bankowość to dziedziny niezbędne, by utrzymać nas przy życiu. Ale poezja, romans, miłość, piękno? To wartości, dla których żyjemy"[26]. Poezja zapewnia równowagę pomiędzy funkcjonowaniem w codziennym życiu a naturalną potrzebą doświadczania piękna i emocji. Stanowi ratunek w sytuacji chaosu, strachu, trudności z otworzeniem się przed innymi, nieradzenia sobie z życiem, wręcz rodzaj terapii. Warto dodać, że owa „terapia sztuką jest skuteczna zwłaszcza w przypadku osób mających kłopoty z komunikacją werbalną, zmagających się z depresją, nerwicami, zaburzeniami lękowymi, leczących uzależnienia lub u ludzi, którzy po jakiejś traumie starają się powrócić do normalnego funkcjonowania"[27]. Dzięki terapii sztuką człowiek staje się bardziej otwarty i skłonny do wyrażania własnych lęków. Często uświadamia sobie podłoże własnych problemów. Nagromadzone w nim emocje znajdują ujście, zmniejsza się napięcie. Stopniowo zyskuje wzrost samooceny, poczucie sprawczości i spełnienia[28].

W książce Stewart ukazana została katarktyczna moc poezji[29]. Jej uprawianie stanowi dla Lily rodzaj terapii, czemu warto przyjrzeć się w procesie pracy nad lekturą. Dziewczyna bawi się słowami, one pobudzają ją do działania i wyzwalają jej kreatywność: otwiera książkę na dowolnej stronie i wykreśla albo zamazuje czarnym flamastrem niektóre słowa, zostawiając te ciekawe, oryginalne, warte uwagi – w ten sposób tworzy nowe wiersze. Układa je też z powycinanych z czasopism wyrazów i zdań. Oddzielna uwaga na zajęciach należy się właśnie utworom Lily. Tematyka jej wierszy dotyczy strachów, z którymi się zmaga (*Potwory*), i problemów, jakie czają się w jej głowie, przeszkadzając w normalnym funkcjonowaniu (*Wszystko w mojej głowie*). W wierszach wraca do traumatycznych wydarzeń, na nowo analizuje trudne sytuacje, które przeżyła

[26] Tamże, s. 41.

[27] M. Uler, *Arteterapia – na czym polega lecznicza moc sztuki?*, https://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/inne/arteterapia-na-czym-polega-lecznicza-moc-sztuki-aa-UF78-1hoE-iYKP.html (dostęp: 23.11.2024).

[28] *Co to jest arteterapia?*, https://studia-pedagogiczne.pl/aktualnosci/co-to-jest-arteterapia/ (dostęp: 23.11.2024).

[29] Zob. więcej na ten temat: S.M. Krzyśka, *Poezjoterapia wzbogaca duchowo*, „Edukacja i Dialog" 2004, nr 9, s. 66–69; W. Czernianin, H. Czernianin, *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii*, „Przegląd Biblioterapeutyczny" 2011, R. I, s. 30–79; T. Kasza, *Warsztaty poezjoterapii w praktyce*, „Biblioteka w Szkole" 2016, nr 11, s. 14–16; A. Sotirovska, *Terapia poetycka – lecznicze i prozdrowotne znaczenie poezji*, „Prace Naukowe WSZIP" 2024, nr 54, s. 177–187.

(*Oddychać*, *W snach biegnę*). Wiersze służą zasygnalizowaniu, że nie o wszystkim mówi innym, a wiele refleksji zatrzymuje dla siebie z obawy, że ludzie będą się od niej odsuwać, gdy zobaczą jej rany i usłyszą prawdę o tym, z czym sobie nie radzi (*Niewypowiedziane Haiku*). Wiersze towarzyszą jej w cierpieniu psychicznym (*Supernowa*). Za pomocą poezji solidaryzuje się z ludźmi swojego pokolenia, opisując wspólne doświadczenia (*Walcz albo leć*). W ostatnim liryku, zatytułowanym *Jestem*, który ma najbardziej osobisty charakter, dokonuje autorefleksji. Utwór ma wyraźnie dwudzielną budowę. W części pierwszej osoba mówiąca, którą można utożsamić z Lily, przyznaje się do szram na ciele i potworów w głowie, niepowodzeń i złych wyborów, w drugiej zaś daje sobie prawo do rozwoju, pracy nad sobą, wierząc w pozytywne zmiany, jakie ją czekają. Porównuje siebie do pąka lilii i optymistycznie kończy: „A kiedy moje płatki rozwiną się w końcu/ Rozkwitnę/ Szalona/ Piękna/ I wolna" (s. 390). Można stwierdzić, że twórczość jest wyrazem osobowości Lily, narzędziem psychoterapeutycznym, umożliwiającym uczuciowo-werbalną ekspresję, a także sposobem porozumiewania się z innymi[30].

Sztuka, którą czyni cichą bohaterką swojej książki Stewart, ma moc oczyszczającą. Pomaga w samopoznaniu i samorozwoju: służy analizie sposobu myślenia o sobie i otaczającym świecie, rozpoznawaniu własnych potrzeb życiowych, marzeń i pragnień, zdobywaniu refleksji nad sobą, redukcji napięcia i negatywnych emocji, nauce konstruktywnych mechanizmów radzenia sobie z nimi, wzmocnieniu poczucia własnej wartości, a także zmniejszeniu poczucia stygmatyzacji i uczucia wykluczenia poprzez poprawę relacji interpersonalnych[31]. Jak wyznaje Lily, „nocą, kiedy w głowie kłębią mi się myśli, sięgam po długopis. Przelewam słowa na papier. I potwory uspokajają się trochę" (s. 225). Potwory te przybierają różne kształty. W książce XIX-wiecznego szkockiego poety i pisarza, prekursora literatury fantasy George'a MacDonalda *Królewna i goblin,* były nimi tytułowe kreatury, które chciały przejąć władzę nad królestwem ludzi

[30] M.B. Siemież, *Twórczość literacka jako forma autoterapii na przykładzie Tadeusza Geniusza*, https://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/wroclaw/geniusz.php (dostęp: 23.11.2024). Zob. też: L. Brogowski, *Sztuka i człowiek*, Warszawa 1990; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

[31] Zob. więcej na ten temat: A. Chmielnicka-Plaskota, B. Łoza, *Arteterapia: Praktyka*, t. 2, wyd. 2, Warszawa 2014. Por. M. Tyszkiewicz, *Tworzę, więc jestem*, Olsztyn 2003; E. Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań 2010; R. Bartel, *Wzmacnianie kreatywności w arteterapii*, w: *Podmiot. Sztuka – terapia – edukacja. Rozwijanie potencjału twórczego*, red. M. Cylkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska, Poznań 2011, s. 95–150.

i porwać królewnę do swego podziemnego, ponurego świata. Szkaradne stworzenia obawiały się jedynie mocy słów i ludzi, którzy potrafili zaklinać je w wiersze. Obrońca królewskiej córki, nastoletni Curdie, tworzył wiersze i piosenki. Ta umiejętność była nie tylko jego bronią w walce ze złem, ale także formowała go jako człowieka: dodawała mu odwagi i pewności siebie, dzięki niej potrafił radzić sobie z przeciwnościami losu. Poezja stanowi, jak pokazują Stewart i MacDonald, tarczę przeciw światu, a uprawiający ją stają się wyjątkowi ze względu na swój talent. Bycie poetą z jednej strony uszlachetnia, z drugiej zaś, jak pokazują omawiane w szkole romantyczne utwory literackie, skazuje na niezrozumienie, odrzucenie, społeczny ostracyzm. Warto przypomnieć uczniom postacie Konrada z III cz. *Dziadów* albo Hrabiego Henryka ze wspomnianej wcześniej *Nie-Boskiej komedii*. Ciekawym pomysłem dydaktycznym może być konfrontacja na lekcjach literackich wizerunków poetów, reprezentujących różne czasy, poglądy i sytuacje życiowe.

4. Język powieści

Realizację zagadnienia warto rozpocząć od stwierdzenia, że w utworze Stewart pojawiają się słowa klucze, odgrywające znaczącą rolę w jego analizie i interpretacji. Stanowią hasła, wokół których można budować refleksję. Pomagają w charakterystyce poszczególnych postaci oraz całego pokolenia młodych. Uczniowie powinni zatem spróbować je wskazać, zwracając uwagę m.in.: na nazwy chorób i stanów chorobowych (depresja, choroba dwubiegunowa, perfekcjonizm, próba samobójcza) oraz określenia chorych (wariat, dziwadło, dziwoląg, inny, psychol), stworzoną przez Micaha przestrzeń akceptacji (Stumilowy Las), najstraszniejszą w życiu rodziny Larkinów noc, kiedy Alice została znaleziona na podłodze z przeciętymi nadgarstkami („Noc Podłogi W Łazience"), miejsce samobójczej śmierci ojca Micaha oraz prób samobójczych Alice i Lily (Klif Umarlaka), a ponadto określenia autodestrukcyjnych czynności wykonywanych przez Lily w celu pozbycia się dręczących ją myśli (wbijanie paznokci w brzuch, drapanie skóry do krwi, ataki paniki) oraz Słowa Dnia, czyli tworzone przez nią neologizmy, będące kompilacjami wyrazów pochodzących z różnych języków (łacińskiego, hiszpańskiego, szkockiego, angielskiego, starosaksońskiego). Dziewczyna konstruuje te nowe słowa po to, by „nadać światu sens" (s. 126). Tworzy własne definicje kondycji człowieka, np. *curternus* („czynność biegu do celu, który ciągle się oddala, choć odrobinę, ale pozostaje nieosiągalny, jakby człowiek był chomikiem biegnącym w kółku, donikąd, ale przekonanym,

że jeśli będzie biegł jeszcze trochę dłużej, trochę dalej, to wygra", s. 42), *locuracja* („proces powolnej utraty rozumu; coś jakby żaba w garnku z gotującą się wodą, która nie zauważa gorąca, dopóki nie jest za późno, by uciec" s. 82), *nullaspire* („poczucie, że brakuje ci powietrza", s. 110), *puriderm* („oczyszczanie siebie z zewnątrz, wiedząc, że jeśli sięgnie się wystarczająco głęboko, to można wyszarpnąć całe zło i zostawić jedynie dobro", s. 305), *anginog* (poczucie, że toniesz, że pogrążasz się w morzu i fale znoszą cię coraz dalej, aż wreszcie linia brzegowa znika i widzisz jedynie wodę, nieubłaganą, nieskończoną i nieprawdopodobnie potężną", s. 313). Układanie haseł do własnego słownika z jednej strony świadczy o kreatywności i wyobraźni bohaterki, z drugiej zaś potwierdza jej wręcz inność (Micah mówi o niej, że jest poetką, bo jest inna, a nie normalna jak wszyscy wokół). Uczniom może spodobać się pomysł z tworzeniem neologizmów. Warto zaproponować im ułożenie listy własnych pojęć, za pomocą których nazwą stany, emocje, uczucia, relacje międzyludzkie czy przedmioty.

Tekst powieści *To, czego nie mówię* w wielu miejscach zapisany jest w odbiegający od typowego sposób: kursywą, wersalikami, skreśleniami, wyrazami wyboldowanymi albo powiększonymi. Te zabiegi edytorskie też nie powinny ujść uwadze. Wszystkie mają na celu wyeksponowanie problemów Lily i ludzi, którzy ją otaczają, oraz skłonienie do pogłębionej refleksji nad książką. Zróżnicowana wielkość czcionki i wielość jej rodzajów odtwarza panujący w powieści stan niepokoju, nerwowości, tragizmu, zmagań z chorobami.

1. Przekreślenia oznaczają myśli niewypowiedziane na głos. Ich analiza pomaga w pełniejszym poznaniu narratorki powieści („~~O, i mam mózg w rozsypce~~", s. 57; „~~To nie jesteś ty?~~", s. 70; „~~Czy jesteś nadal… sobą?~~", s. 70; „~~Nigdy dobrze nie śpię~~", s. 89; „~~Próbowałam naprawić swój mózg Swoją siostrę Wszystko~~", s. 134; „~~Nie mam projektu. I zachowałam się jak ostatnia świnia wobec Micaha. I Alice nie jest już Alice. I może ja nie jestem już sobą. Bo mam dziury w skórze. I nie mogę nic naprawić~~", s. 152). Bywają też znakiem wołania o pomoc, czymś w rodzaju niemego krzyku, pragnienia, by ktoś ją usłyszał, zainteresował się nią, pomógł jej („~~Zapytaj, jak sobie radzę. Po prostu zapytaj. Powiem~~", s. 77). Warto zauważyć, że skreślonych wyrazów jest z każdą kolejną kartką powieści coraz mniej, co może oznaczać, że w głowie Lily coraz rzadziej kłębią się negatywne myśli. Być może ma to związek z uczuciem rozwijającym się pomiędzy nią i Micahem.
2. Zapisy kontaktów na komunikatorze pomiędzy parą głównych bohaterów (*Logo-Lily* i *100-milowy-las*), które mają na celu pokonanie bariery twórczej nastolatki wywołanej domowymi i szkolnymi problemami, zachęcenie jej do pisania, wspieranie w radzeniu sobie z negatywnymi emocjami, zacieśnianie więzi między młodymi.

3. Wersaliki, które zawierają komentarze dziewczyny na temat siebie i innych ludzi („CZY TY JESTEŚ CAŁKIEM BEZWARTOŚCIOWA, LILY?", s. 95; „NIE ŚWIRUJ", s. 118; „NORMALNI LUDZIE MNIE PRZERAŻAJĄ", s. 92; „LUDZIE SIĘ GAPIĄ. JESTEŚ NIEODPOWIEDNIO UBRANA. TY JESTEŚ NIEODPOWIEDNIA", s. 201; „LEPIEJ MU BĘDZIE BEZ CIEBIE./ MOŻE WSZYSTKIM BĘDZIE LEPIEJ", s. 304), jej samopoczucia, obaw, rozmów ze sobą („PRZESTAŃ. DLACZEGO CIĄGLE TO ROBISZ? LUDZIE ZACZNĄ ZAUWAŻAĆ STRUPY NA TWOJEJ TWARZY", s. 106; „SERIO. CO JEST Z TOBĄ NIE TAK? BLOKADA BIEGANIA. BLOKADA PISANIA. PO PROSTU… BLOKADA", s. 108) albo rozterek związanych z chorobą Alice („A JEŚLI ONA POTRZEBUJE POMOCY? A JEŚLI JEST RANNA? A JEŚLI SAMA ROBI SOBIE KRZYWDĘ", s. 103). Można odnieść wrażenie, że Lily świadomie zaniża swoją samoocenę, jednocześnie dręcząc samą siebie. Pokazuje to fragment, w którym podkreśla swoją naiwność i głupotę w relacjach z Micahem: „JUŻ I TAK POWIEDZIAŁAŚ MU ZA WIELE./ ON ZAPEWNE ROBI TO PRZEZ CAŁY CZAS – ZABIERA DZIEWCZĘTA NA PLAŻĘ, SPRAWIA, ŻE CZUJĄ SIĘ BEZGRANICZNIE INTERESUJĄCE I WYJĄTKOWE./ I NABIERASZ SIĘ NA TO. / I ZWIERZASZ SIĘ/ ZE WSZYSTKIEGO./ IDIOTKA./ IDIOTKA./ IDIOTKA" (s. 117).
4. Zapisane kursywą wypowiedzi internautów umieszczane w mediach społecznościowych szkoły, a dotyczące głównych bohaterów, komentujące ich wygląd, zachowania, relacje, plotki z życia prywatnego (np. post dotyczący Micaha „*Wracaj do Fairview, świrze*", s. 123), ale też pokazujące, jaką popularnością wśród młodzieży cieszyła się szkolna działalność poetyckich partyzantów (np. „*TO JEST TO. Tak bardzo to.* (…) *Kocham to. Proszę o więcej!*", s. 231; „*Te przypadkowe akty poetyckie są zadziwiające!*, s. 236).
5. Zapisane kursywą listy zadań do wykonania, życiowe cele Lily, które wskazują na pragnienie powrotu do normalności, przywrócenia równowagi psychicznej („*1. Wygrać konkurs poetycki. 2. Sprawić, by wróciła PRAWDZIWA Alice. 3 Opanować własne szaleństwo*", s. 113), jej marzenia („*Być kimś innym. Kimś lepszym*", s. 187) i autopocieszanki („*I znowu mogę oddychać*", s. 214).
6. Hasła wyszukiwane w internecie, służące pozyskiwaniu określonych informacji, np. na temat choroby dwubiegunowej Alice, rozdrapywania skóry, zakłóceń w funkcjonowaniu pracy mózgu.
7. Fragmenty scenariusza domowego sitcomu, którego bohaterami są członkowie rodziny Larkinów, ukazującego ich wymuszone interakcje, rozmowy o niczym, sztuczne uśmiechy, jakimi się obdarzają.

Powieść Stewart jest świetnym pretekstem do zwrócenia uwagi na wagę i wartość słów. Spajają one wszystkie wątki i tematy utworu. Ranią, kiedy ludzie mający problemy, nazywani są przez rówieśników psycholami, wariatami, dziwolągami. Stygmatyzują i martwią, kiedy są określeniami chorób i stanów lękowych. Nie są artykułowane, kiedy ten, kto ma w rodzinie chorego, obawia się powiedzieć o tym innym, by nie został społecznie wykluczony lub poddany intensywnej obserwacji. Zamazywanie niektórych słów daje początek nowym utworom literackim. Ich brak doprowadza do rodzinnych nieporozumień, konfliktów, utrudnia międzyludzką komunikację. Więzną w gardle ze strachu, bólu, wstydu, pozostając niewypowiedzianymi i należącymi jedynie do nadawcy. Dają ludziom do myślenia, prowokując ich, by dzielili się swoimi refleksjami o świecie. Czasami jest ich zbyt mało, by opisać świat, dlatego trzeba tworzyć nowe. Służą mówieniu o tym, co osobiste, intymne, ukryte. Słowa są wszędzie. Towarzyszą człowiekowi w jego samotności oraz kontaktach z innymi. Wykraczają poza przypisane im rzeczywistości, takie jak szkoła czy biblioteka, eksplorując nowe obszary: chodnika, luster w łazienkach, korytarzy, listew w szafkach, półek w bibliotece. Słowa pełnią w powieści Stewart liczne funkcje: przekazują informacje o świecie przedstawionym, wyrażają uczucia i emocje, zaskakują, niepokoją, zastanawiają, dostarczają odbiorcom wrażeń estetycznych, wpływają na kształtowanie ich postaw, służą podtrzymaniu kontaktu między nadawcą a odbiorcami powieści[32].

Podsumowanie

Powieść *To, czego nie mówię* powinna trafić do kanonu jako lektura uzupełniająca dla uczniów szkół ponadpodstawowych, choć niewątpliwie stanowi wyzwanie czytelnicze. W pracy nad nią odpowiednie będą zarówno standardowe działania analityczno-interpretacyjne (analiza tytułu, zwłaszcza w jego anglojęzycznym brzmieniu: *The Words We Keep* – słowa, które zatrzymujemy dla siebie; omówienie elementów świata przedstawionego ze zwróceniem uwagi na różne rodzaje przestrzeni: realną, wirtualną, literacką, kontekstową; sporządzenie portretów psychologicznych bohaterów, a także interpretacja utworu z wykorzystaniem wskazanych wyżej kontekstów literackich i filmowych), jak i podejmowane na zajęciach refleksje o charakterze wychowawczym, dotyczące problemów

[32] *Funkcje tekstów językowych*, https://zpe.gov.pl/a/funkcje-tekstow-jezykowych/DUSlYr09d (dostęp: 23.11.2024).

i chorób młodych ludzi, zaburzonej komunikacji w rodzinie i szkole, funkcji słów czy terapeutycznej mocy poezji.

To, czego nie mówię to utwór trudny, wzruszający, momentami wręcz wstrząsający, ale potrzebny młodzieży, mającej nieustanne poczucie własnej niedoskonałości. Stanowi, co należy podkreślić raz jeszcze, dobre narzędzie terapeutyczne, pokazując, że od każdego dna można się odbić, mając wokół siebie bliskich i przyznając się do własnej bezradności. Wiele jest czynników, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, które przytłaczają młodych (nierealistyczne wzorce lansowane w mediach, wygórowane oczekiwania rodziców i nauczycieli, własne ambicje), jednak, jak udowadnia Stewart, można nauczyć się radzić sobie z nimi.

Nastolatki łatwo gubią się w gąszczu wartości i antywartości, zasad, oczekiwań i celów. Czas dojrzewania, jak pisała Małgorzata Marmola, „bywa porównywany do poruszania się po nierozpoznanym polu minowym”[33]. Uczniowie znajdują się w szczególnym czasie: pomiędzy młodością a dorosłością[34]. Z jednej strony potrzebują swobody i przestrzeni, z drugiej zaś nadal wymagają rodzicielskiej i nauczycielskiej opieki. Ich rozwijająca się osobowość jest wyjątkowo krucha i delikatna[35]. Są podatni na wpływy otoczenia. Często przybierają różne maski: przed rówieśnikami i dorosłymi starają się odgrywać silnych, samodzielnych, samowystarczalnych, zdecydowanych. Są praktyczni i wszechstronni, wyznaczają sobie konkretne cele, do których realizacji dążą[36]. Nie zawsze jednak potrafią radzić sobie z porażkami. Łatwo popadają w uzależnienia, wikłają się w różnego rodzaju problemy, mają zaburzone poczucie własnej wartości[37]. Mimo że potrzebują pomocy, nie zawsze chcą się do tego przyznać. Czytając z nimi powieść *To, czego nie mówię*, polonista ma szansę przekonać ich, jak ważne w życiu są odpowiednio pielęgnowane uczucia przyjaźni i miłości, dobre i konstruktywne relacje z rodzicami, rodzeństwem i rówieśnikami oraz słowa, które ranią, stygmatyzują, ale też uzdrawiają i motywują do działania.

---

[33] M. Marmola, *Niełatwa droga do samookreślenia*, w: *Jaka jest współczesna…*, s. 54.

[34] Zob. więcej na ten temat: J. Daszykowska-Tobiasz, *Odroczone wejście w dorosłość*, w: *Jaka jest współczesna…*, s. 71–82.

[35] Por. I. Zalewski, *Najwrażliwsi w historii*, w: *Jaka jest współczesna…*, s. 69–71.

[36] M. Kociankowski, *Świat wartości nastolatka*, https://www.nowaera.pl/swiat-wartosci-nastolatka (dostęp: 20.04.2026).

[37] E. Manthey, *Nastolatki – czego potrzebują i jak je wspierać*, https://www.juniorowo.pl/nastolatki-czego-potrzebuja-i-jak-je-wspierac/ (dostęp: 25.11.2024).

Skomplikowana historia Lily i Micaha została przedstawiona przez Stewart mądrze i w sposób daleki od nachalnego dydaktyzmu. Bohaterowie doświadczają poważnych trudności życiowych, a nawet balansują na granicy życia i śmierci, chcąc powrócić do stanu normalności. Trudne tematy depresji i lęków emocjonalnych autorka opisała wyjątkowo wiarygodnie i z poszanowaniem uczuć młodego pokolenia. Zwróciła uwagę na to, że ludzie z chorobami czy zaburzeniami psychicznymi nie powinni być społecznie piętnowani. Mają bowiem prawo do życia jak każdy, a wykluczenie czy etykietowanie, jak napisała w recenzji książki Agnieszka Burchal, „jest po prostu okrutne i nieludzkie”[38].

Bibliografia

30% więcej lęków, 130% więcej samookaleczeń, 180% więcej myśli, zamiarów i prób samobójczych. Niepokojące dowody na wzrost problemów ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży, https://fdds.pl/o-fundacji/co-nowego-w-fundacji/30-wiecej-lekow-130-wiecej-samookaleczen-180-wiecej-mysli-zamiarow-i-prob-samobojczych.html (dostęp: 20.03.2025).

Ambroziak K., Kołakowski A., Siwek K., *Nastolatek a depresja. Praktyczny poradnik dla rodziców i młodzieży*, Gdańsk 2023.

Bartel R., *Wzmacnianie kreatywności w arteterapii*, w: *Podmiot. Sztuka – terapia – edukacja. Rozwijanie potencjału twórczego*, red. M. Cylkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska, Poznań 2011, s. 95–150.

Białecka B., *Depresja nastolatka*, Warszawa 2025.

Bohaterowie z „Kubusia Puchatka” i zaburzenia psychiczne? Jest taka teoria, https://ohme.pl/psychologia/bohaterowie-z-kubusia-puchatka-i-zaburzenia-psychiczne-jest-taka-teoria/ (dostęp: 23.11.2024).

Brogowski L., *Sztuka i człowiek*, Warszawa 1990.

Bruchal A., *To, czego nie mówię – Erin Stewart*, https://www.papierowemotyle.pl/zapiski/recenzje/to-czego-nie-mowie-erin-stewart/ (dostęp: 20.01.2025).

Chmielnicka-Plaskota A., Łoza B., *Arteterapia: Praktyka*, t. 2, wyd. 2, Warszawa 2014.

Cierpi na nią co 5 dorosły i coraz więcej dzieci. Polska depresja w porażających statystykach, https://psychologia.pwn.pl/artykul/cierpi-na-nia-co-5-dorosly-i-coraz-wiecej-dzieci-polska-depresja-w-porazajacych-statystykach-65d84df0f652632e56b2dfc9 (dostęp: 16.03.2025).

[38] A. Bruchal, *To, czego nie mówię – Erin Stewart*, https://www.papierowemotyle.pl/zapiski/recenzje/to-czego-nie-mowie-erin-stewart/ (dostęp: 20.01.2025).

Co to jest arteterapia?, https://studia-pedagogiczne.pl/aktualnosci/co-to-jest-arteterapia/ (dostęp: 23.11.2024).

Curran T., *Pułapka perfekcjonizmu. Moc niedoskonałości w świecie, który ciągle wymaga więcej*, tłum. J. Spólny, Kraków 2024.

Czechowski J., *Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży*, „Kultura i Edukacja" 2007, nr 2, s. 7–21.

Czernianin W., Czernianin H., *Poezjoterapia jako jedna z metod biblioterapii*, „Przegląd Biblioterapeutyczny" 2011, R. I, s. 30–79.

Daszykowska-Tobiasz J., *Odroczone wejście w dorosłość*, w: *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Warszawa 2023, s. 71–82.

Depresja u dzieci i młodzieży, https://forumprzeciwdepresji.pl/depresja/kazdy-moze-miec-depresje/depresja-u-dzieci-i-mlodziezy (dostęp: 16.03.2025).

Depresja wśród młodzieży – jak rozpoznać i wspierać, https://www.zwrotnikraka.pl/depresja-u-dzieci-i-mlodziezy/ (dostęp: 22.11.2024).

Fromuth N., *Let me in*, Gliwice 2023.

Funkcje tekstów językowych, https://zpe.gov.pl/a/funkcje-tekstow-jezykowych/DUSlYr09d (dostęp: 23.11.2024).

Grabowska A., *„To, czego nie mówię" – recenzja książki Erin Stewart*, https://writerat.pl/to-czego-nie-mowie-recenzja-ksiazki-erin-stewart/ (dostęp: 25.11.2024).

Horowitz Kleinbaum N., *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, przeł. P. Laskowicz, Poznań 2008.

Jęczmińska D., *Blizny, które mówią więcej niż słowa. Samouszkodzenia nastolatków*, [bmw] 2025.

Józefowski E., *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań 2010.

Karkut D., *Terapeutyczna moc literatury i innych dziedzin sztuki odkrywających sens życia i śmierci*, „Dydaktyka Polonistyczna" 2018, nr 4, s. 199–209.

Kasza T., *Warsztaty poezjoterapii w praktyce*, „Biblioteka w Szkole" 2016, nr 11, s. 14–16.

Każda postać z Kubusia Puchatka reprezentuje chorobę psychiczną. Czy wiesz, kto jest kim?, https://ohme.pl/lifestyle/kazda-postac-z-kubusia-puchatka-reprezentuje-chorobe-psychiczna-czy-wiesz-kto-jest-kim/ (dostęp: 23.11.2024).

Kociankowski M., *Świat wartości nastolatka*, https://www.nowaera.pl/swiat-wartosci-nastolatka (dostęp: 20.04.2026).

Krajewska M., *Jakie choroby symbolizują postacie z „Kubusia Puchatka"? Kłapouchy – to proste, a Prosiaczek?*, https://www.medonet.pl/psyche/zaburzenia-psychiczne,jakie-choroby-symbolizuja-postacie-z-kubusia-puchatka--klapouchy---to-proste--a-prosiaczek-,artykul,80901181.html (dostęp: 23.11.2024).

Krzyśka S.M., *Poezjoterapia wzbogaca duchowo*, „Edukacja i Dialog" 2004, nr 9, s. 66–69.

Kubuś Puchatek do psychiatryka, https://www.rmf24.pl/nauka/news-kubus-puchatek-do-psychiatryka,nId,207138#crp_state=1 (dostęp: 23.11.2024).

Libera-Grabowska M., *Samookaleczenie to sygnał, że dziecko przeżywa cierpienie*, https://cbt.pl/poradnie/samookaleczenie-to-sygnal-ze-dziecko-przezywa-cierpienie/ (dostęp: 22.11.2024).

Lipiarz A., *Dlaczego utożsamiasz się z FIKCYJNYMI postaciami?*, https://euphire.pl/artykul/dlaczego-utozsamiasz-sie-z-fikcyjnymi-postaciami/?srsltid=AfmBOoocPde07YaMwqaNGh5h7Gn8-VGWUMXcKsELECCBRoYDREyGX9pk (dostęp: 26.06.2025).

Literatura jako forma terapii: rola literatury w samopomocy, https://www.ksiazkapolkapotrafi.pl/artykul/literatura-jako-forma-terapii-rola-literatury-w-samopomocy-340785/ (dostęp: 13.06.2025).

MacDonald G., *Królewna i goblin*, tłum. M. Sobolewska, Warszawa 2012.

Manthey E., *Nastolatki – czego potrzebują i jak je wspierać*, https://www.juniorowo.pl/nastolatki-czego-potrzebuja-i-jak-je-wspierac/ (dostęp: 25.11.2024).

Marmola M., *Niełatwa droga do samookreślenia*, w: *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Warszawa 2023, s. 53–66.

Martin S., *Perfekcjonizm. Jak uwolnić się od samokrytyki, zbudować stabilne poczucie własnej wartości i odnaleźć wewnętrzną równowagę*, tłum. A. Błaż, Gdańsk 2023.

Marzec-Jóźwicka M., *John Keating, bohater „Stowarzyszenia Umarłych Poetów", jako inspiracja dla nauczyciela literatury*, w: *Lektura wobec wyzwań współczesności*, red. D. Karkut, A. Kucharska-Babula, Rzeszów 2020, s. 49–64.

Matras-Mastalerz W., *Apteczka literacka wsparciem rozwoju dziecka*, w: *Książką połączeni, czyli przedszkolak idzie do biblioteki*, red. K. Humeniuk, G. Dul, Kraków 2019, s. 17–20.

Matras-Mastalerz W., *Zaczytaj się zdrowo! Lecznicza moc lektur dla dzieci, młodzieży i rodziców*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria" 2011, nr 11, s. 21–38.

Międzynarodowy Dzień Kubusia Puchatka, https://przystaneknauka.us.edu.pl/artykul/miedzynarodowy-dzien-kubusia-puchatka (dostęp: 23.11.2024).

Morawiec B.M., *Terapia przez książkę i rola biblioterapii*, https://lustrobiblioteki.pl/2018/11/terapia-przez-ksiazke-i-rola-biblioterapii/ (dostęp: 15.04.2025).

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

Nichols M.P., *Zatracona sztuka słuchania*, tłum. B. Sałbut, Gliwice 2008.

Nowak E., *Orkan depresja*, Warszawa 2022.

Nowakowska-Teofilak I., *Dlaczego nie potrafimy ze sobą rozmawiać?*, https://zwierciadlo.pl/psychologia/533848,1,dlaczego-nie-potrafimy-ze-soba-rozmawiac.read (dostęp: 22.11.2024).

Olech M., *Dlaczego nie rozmawiamy?*, https://magdalenaolech.pl/dlaczego-nie-rozmawiamy/ (dostęp: 22.11.2024).

Peret-Drążewska P., *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne" 2021, t. 13, nr 4, s. 73–90.

Polska młodzież tkwi w kryzysie suicydalnym – raportuje Fundacja GrowSPACE, https://psychologia.pwn.pl/artykul/polska-mlodziez-tkwi-w-kryzysie-suicydalnym-raportuje-fundacja-growspace-65f95c61e887ee4b6a864afb (dostęp: 17.03.2025).

Rąbek E., *Bolesna prawda o „Kubusiu Puchatku". „Każda z postaci reprezentuje chorobę umysłową"*, https://www.edziecko.pl/rodzice/7,79361,29784577,bolesna-prawda-o-kubusiu-puchatku-kazda-z-postaci-reprezentuje.html (dostęp: 23.11.2024).

Siemież M.B., *Twórczość literacka jako forma autoterapii na przykładzie Tadeusza Geniusza*, https://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/wroclaw/geniusz.php (dostęp: 23.11.2024).

Smutna rzeczywistość kultowej bajki? „Kubuś Puchatek i jego przyjaciele cierpią na choroby i zaburzenia psychiczne", https://www.rodzice.pl/kubus-puchatek-i-jego-przyjaciele-cierpia-na-choroby/ (dostęp: 23.11.2024).

Sotirovska A., *Terapia poetycka – lecznicze i prozdrowotne znaczenie poezji*, „Prace Naukowe WSZIP" 2024, nr 54, s. 177–187.

Sporek P., *W poszukiwaniu lekturowego oddechu. Film i książka „Stowarzyszenie Umarłych Poetów" jako pozycja uzupełniająca w klasach siódmych i ósmych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2018, nr 9, red. M. Sienko, P. Sporek, s. 185–200.

Stewart E., *To, czego nie mówię*, tłum. E. Bobocińska, Warszawa 2023.

Tahereh M., *Dotknij mnie*, t. 1, tłum. A. Brodzik, Poznań 2023.

To, czego nie mówię Erin Stewart, https://lubimyczytac.pl/ksiazka/5075260/to-czego-nie-mowie#opinia86283415 (dostęp: 18.11.2024).

Tyszkiewicz M., *Tworzę, więc jestem*, Olsztyn 2003.

Uler M., *Arteterapia – na czym polega lecznicza moc sztuki?*, https://www.poradnikzdrowie.pl/zdrowie/inne/arteterapia-na-czym-polega-lecznicza-moc-sztuki-aa-UF78-1hoE-iYKP.html (dostęp: 23.11.2024).

Zaburzenia psychiczne bohaterów „Kubusia Puchatka", https://joemonster.org/art/22610 (dostęp: 23.11.2024).

Zalewski I., *Najwrażliwsi w historii*, w: *Jaka jest współczesna młodzież?*, red. P.T. Nowakowski, Warszawa 2023, s. 69–71.

Zamachy samobójcze, https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze (dostęp: 20.03.2025).

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.07

Anna Lauks
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
https://orcid.org/0009-0009-3657-0148

MELANCHOLIA PANA KLEKSA. INTERPRETACJA LEKTURY W PRAKTYCE SZKOLNEJ Z WYKORZYSTANIEM NARZĘDZI AUDIOWIZUALNYCH

Streszczenie
Artykuł zwraca uwagę na szkolny problem powierzchownego omawiania *Akademii pana Kleksa* Jana Brzechwy, które często ogranicza się do analizy fabuły, pomijając głębszą interpretację. W tekście zaproponowano odczytanie lektury jako opowieści o nieuchronnym końcu dzieciństwa. Wykorzystanie piosenki *Jestem Twoją bajką* w wykonaniu sanah oraz teledysku do nowej aranżacji ma na celu zaprezentowanie uczniom melancholijnego wymiaru powieści. Artykuł stanowi wyraz sprzeciwu wobec bagatelizowania czy bezrefleksyjnego traktowania *Akademii pana Kleksa.*
Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, lektura szkolna, interpretacja, teledysk, kształcenie literacko-kulturowe, audiowizualność, popkultura

MR. KLEKS'S MELANCHOLY. INTERPRETING THE LITERARY WORK IN SCHOOL PRACTICE THROUGH AUDIOVISUAL TOOLS

Summary
The article addresses the issue of superficial discussion of *Akademia pana Kleksa* (*Mr. Inkblot's Academy*) by Jan Brzechwa in schools, which often focuses solely on the plot, neglecting deeper interpretation. The text proposes an interpretation of the book as a story about the inevitable end of childhood. The use of the song *Jestem Twoją bajką* performed by sanah and its music video aims to present to students the melancholic dimension of the novel. The article expresses opposition to the trivialization or superficial treatment of *Akademia pana Kleksa*.
Keywords: Polish language education, school reading, interpretation, music video, literary and cultural education, audiovisual, pop culture

Akademia pana Kleksa Jana Brzechwy znajduje się na liście obowiązkowych lektur szkolnych już od ponad 45 lat[1]. W tym czasie szkoła przeszła wiele reform. Zmieniały się nie tylko programy nauczania, lecz także sposoby prowadzenia lekcji. Zaczęto łączyć dydaktyczne tradycje (kreda, tablica, podręcznik) z nowoczesnością (przekład intersemiotyczny, metody TIK, escape roomy itp.). *Akademia pana Kleksa* ze względu na swoją formę i treść stanowi wdzięczny materiał do pracy z uczniami, ponieważ zapewnia nauczycielowi wiele rozmaitych możliwości metodycznych. Fundamentem świata przedstawionego tej powieści jest przecież bajka, która zachęca do rozwijania wyobraźni i do bycia kreatywnym. Przeglądając dostępne w sieci scenariusze zajęć budowane na podstawie powieści Brzechwy, można z przekonaniem uznać, że nauczyciele również ulegają tej pokusie. Do omawiania lektury poloniści wykorzystują bowiem metodę stacji zadaniowych, odtwarzają poszczególne lekcje pana Kleksa, rozdają „piegi" za aktywność oraz zachęcają uczniów do tworzenia różnego rodzaju prac plastycznych nawiązujących do treści lektury. Lekcje stają się wówczas kolorowe i ciekawe. Kreatywność nauczyciela jest z całą pewnością godna pochwały, jednak nie może ona przesłonić głównego celu omawiania powieści, jakim jest interpretacja utworu.

Podstawa programowa z przedmiotu język polski dla szkoły podstawowej jako jeden z głównych celów kształcenia literacko-kulturowego podaje **rozumienie** utworu literackiego. Ta sama kategoria w celach szczegółowych dla klas IV–VI wyróżnia takie punkty jak: określanie problematyki utworu, interpretację tekstu z wykorzystaniem własnych doświadczeń i ogólnej wiedzy o kulturze oraz indywidualne rozumienie utworu wraz z uzasadnieniem[2]. Cel omawiania lektur szkolnych sprowadza się zatem do wykształcenia dojrzałego odbiorcy kultury, zdolnego do krytycznego myślenia oraz wyciągania wniosków z przetworzonych informacji. W tym długotrwałym i nierzadko żmudnym procesie interpretacja tekstów odgrywa szczególną rolę[3]. Próba dotarcia do sedna jest kluczowym działaniem w każdym spotkaniu z jakimkolwiek tekstem kultury. Stąd tak silny w *Podstawie programowej* nacisk na interpretację oraz rozumienie

---

[1] K. Jędrych, *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949–1989*, w: *Literatura dla dzieci młodzieży*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć, t. 4, Katowice 2014, s. 205–224.

[2] *Podstawa programowa*, https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII-1/Jezyk-polski (dostęp: 7.01.2025).

[3] O potrzebie, znaczeniu i korzyściach płynących z obecności interpretacji w szkole zob. E. Jaskółowa, *Uwolnić interpretację*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole: literatura XIX wieku*, red. E. Jaskóła, K. Jędrych, Katowice 2013, s. 39–45.

utworu. Sprawdźmy więc, jak nauczyciele oraz twórcy podręczników proponują realizację wyżej wymienionych celów w przypadku *Akademii pana Kleksa*.

Zacznijmy od krótkiego przeglądu scenariuszy lekcji dostępnych w internecie. Karolina Kwak, autorka trzech konspektów zajęć na temat *Akademii pana Kleksa* powstałych w ramach projektu „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja"[4], zachęca nauczycieli do rozbudzania ciekawości i kreatywności uczniów[5]. Na tym opierają się cele wszystkich przedstawionych przez autorkę lekcji. Według omawianych scenariuszy uczniowie dostają do wykonania różne ćwiczenia nawiązujące do lektury, czasami bazujące na jej treści, ale sam przebieg zajęć nie zachęca do skupienia uwagi na samym tekście. W ujęciu Karoliny Kwak powieść jest punktem wyjścia do zaangażowania uczniów w proces twórczego myślenia. Tego rodzaju zajęcia są niezwykle wartościowe i potrzebne, zwłaszcza w takiej grupie jak czwartoklasiści, natomiast powinny one współgrać z działaniami oscylującymi wokół lektury, pozostawać nieco bliżej samego tekstu, by nie rozdzielać kategorycznie czytania od zabawy. Przeciwnie – rozrywkowa funkcja literatury powinna być tutaj tym bardziej podkreślona przez ścisły związek tekstu i przyjemności obcowania z nim.

W innych scenariuszach zastrzeżenia i wątpliwości budzi sposób organizacji cyklu zajęć o *Akademii pana Kleksa.* Nauczyciele chętnie dzielą się swoimi dydaktycznymi pomysłami na takich platformach jak Genially czy Facebook, dzięki czemu każdy polonista może korzystać z gotowych konspektów lekcji. Przyjrzyjmy się kilku wybranym realizacjom. Monika Szkliniarz przygotowała interaktywną prezentację, która ma służyć jako podstawa do omówienia lektury[6]. Na realizację materiału autorka przeznaczyła cztery jednostki lekcyjne. Pokaz slajdów został opracowany na bazie treści powieści, stara się więc zatrzymać uwagę uczniów na tekście. Co więcej, prezentacja jest wizualnie atrakcyjna, merytorycznie poprawna i angażująca uczniów poprzez dodatkowe elementy multimedialne takie jak interaktywne ćwiczenia czy fragment adaptacji filmowej z 1983 r. Uderzający jest natomiast brak puenty. Aktywności czwartoklasistów polegają przede wszystkim na odtwarzaniu treści lektury, nie prowadzą

---

[4] Projekt był realizowany w latach 2019–2023 na Uniwersytecie Jagiellońskim: https://profesjonalnypolonista.uj.edu.pl/ (dostęp: 7.01.2025).

[5] K. Kwak, *Narzędzie: LEKTURA OBOWIĄZKOWA*, https://profesjonalnypolonista.uj.edu.pl/documents/142168783/145123723/Akademia+pana+Kleksa.pdf/a2ad1101-b151-43a9-99d1-47cbfad99536 (dostęp: 7.01.2025).

[6] M. Szkliniarz, *Cykl lekcji z lekturą „Akademia pana Kleksa" Jana Brzechwy*, https://view.genially.com/615f24e750b1390de45b4104/presentation-jan-brzechwa-akademia-pana-kleksa-cykl-lekcji (dostęp: 7.01.2024).

natomiast do jej interpretacji. W efekcie uczniowie zapamiętają podstawowe informacje o postaci Kleksa czy o prowadzonych przez niego zajęciach, natomiast nie będą w stanie odpowiedzieć na pytanie: „O czym jest *Akademia pana Kleksa*?". Mowa tu, oczywiście, o ukrytym znaczeniu powieści i trudno oczekiwać od dziesięciolatków umiejętności samodzielnego dotarcia do przesłania utworu. Jeśli polonista nie nauczy młodego człowieka interpretacji, nie zapewni mu odpowiednich ku temu narzędzi, zmniejsza się szansa na wykształcenie świadomego odbiorcy kultury. Rozrywka jest bowiem tylko jedną z wielu przyczyn motywujących do sięgnięcia po książkę. Bez emocjonalnego zaangażowania i próby zrozumienia utworu czytanie wciąż będzie jałowe i nudne, więc przegra z atrakcyjniejszymi, w mniemaniu młodych ludzi, formami rozrywki.

Powyższa analiza świadczy o tym, że wielu nauczycieli kończy omawianie lektury bez odczytania jej znaczenia (lub znaczeń). Wnioski wysnuwam tutaj wyłącznie na podstawie upublicznionych materiałów, które być może wprowadzają mnie w błąd. Wszak nie uczestniczyłam w tych lekcjach i nie wiem, do jakiego etapu omawiania lektury dotarli uczniowie. A jednak zabawowy charakter tych treści i brak choćby delikatnego zaakcentowania wymowy utworu jest zastanawiający. Trudno natomiast dziwić się tej tendencji, skoro nawet *Podręcznik Nauczyciela* nie zachęca do pogłębionej refleksji nad tekstem. Niemal wszystkie efekty kształcenia oscylujące wokół *Akademii pana Kleksa* bazują na gromadzeniu informacji o świecie przedstawionym, a następnie odtwarzaniu ich w różnych formach. Pomoc dydaktyczna dołączona do podręcznika *NOWE Słowa na start!* wymienia takie cele lekcji jak przedstawienie narratora powieści, wskazanie elementów fantastycznych czy opis głównych postaci utworu[7]. Jedynym odstępstwem od tej reguły są punkty: „Uczeń wyjaśnia, dlaczego szkoła pana Kleksa jest wyjątkowa" oraz „Uczeń przedstawia pomysły na nowatorskie przedmioty nauczania"[8]. Część nauczycieli rozwija ten wątek, podążając w stronę krytyki współczesnego szkolnictwa[9]. Efekt jest osiągany za pomocą porównania szkoły, do której uczęszcza dziecko, oraz tytułowej akademii pana Kleksa, przy czym ta druga zawsze wypada dużo korzystniej. Takie polecenie jest rodzajem prowokacji służącej emocjonalnemu zaangażowaniu ucznia do dyskusji przy jednoczesnym nawiązywaniu do treści lektury. Działanie to

[7] *Podręcznik Nauczyciela. Pomysły na wszystkie lekcje języka polskiego w klasie czwartej z podręcznikiem „NOWE Słowa na start! 4"*, Warszawa 2023, s. 90, 93.

[8] Tamże, s. 93.

[9] Liczne są przykłady takiego sposobu interpretacji lektury. Odsyłam do jednej z realizacji takiego modelu dostępnej na platformie Genially: *Akademia pana Kleksa*, https://view.genially.com/5fa00f96b208150d1b1b14a0/presentation-akademia-pana-kleksa-cykl-lekcji (dostęp: 8.01.2025).

owocuje interpretacją tekstu, gdyż sugeruje uczniowi, że *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy jest utworem o tym, jak może lub jak powinna wyglądać szkoła. Tego rodzaju dyskusje rodzą indywidualne refleksje i dowodzą złożoności lektury. Uczeń bowiem zyskuje dowód na wielowymiarowość i użyteczność historii, którą poznał. Odczytanie ukrytego znaczenia powieści wyklucza ewentualne poczucie bezsensowności czytania w ogóle.

Materiały dydaktyczne dotyczące *Akademii pana Kleksa* proponują nauczycielom niewiele. Taki stan rzeczy prowadzi do zniechęcenia polonistów i wykorzystywania znaczeniowego potencjału lektury w znikomym stopniu. Powieść Brzechwy, choć stanowi manifest twórczego myślenia i działania, paradoksalnie staje się ofiarą systemu oświaty, który wbija lekturę w określone standardy. Być może jest to wynik wieloletniego przyzwyczajenia i braku nowej perspektywy pozwalającej spojrzeć na tekst inaczej. Rutynę przełamują jednak publikacje naukowe, takie jak monografia Małgorzaty Wójcik-Dudek *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Trylogii o panu Kleksie autorka poświęciła osobny rozdział, obszernie uzasadniając nieoczywistą tezę, iż jest to historia, która „nie krzepi" – historia o Zagładzie[10]. Powieść Brzechwy może być więc z całą pewnością odczytywana na różne sposoby, a nauczyciel powinien korzystać z tego bogactwa i różnorodności. Małgorzata Wójcik-Dudek zachęca nauczycieli do nieszablonowego myślenia o *Akademii pana Kleksa* również w innym artykule, odnoszącym się już bezpośrednio do praktyki dydaktycznej[11].

---

[10] M. Wójcik-Dudek, *Trylogia, która nie krzepi. Alternatywna lektura Pana Kleksa Jana Brzechwy*, w: M. Wójcik-Dudek, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2016, s. 45–100.

[11] „W moim odczuciu *Akademia pana Kleksa* jest literackim traktatem pedagogicznym. Kruchość i odwaga wyczytane z baśni Brzechwy mogą definiować nową pedagogiczną opowieść, której potrzebuje (nie tylko) polska szkoła w XXI wieku. Z tego też względu uważam, że warto utrzymać interwencyjny charakter tekstu, dostrzegając w nim sygnał ostrzegawczy przed licznymi uproszczeniami w refleksji nad edukacją oraz doceniając «złe wiadomości», które książka pozornie niesie. Pozornie – wszak zniknięcie Akademii oraz mistrza – przewodnika, choć dojmująco smutne, przypomina nie tylko o kruchości każdego ludzkiego projektu, ale i o niezbędnej odwadze, jaką trzeba się wykazać, aby zarówno go zaproponować, jak i podać w wątpliwość. Aby jednak baśń Brzechwy mogła w ten sposób wybrzmieć, potrzebuje lektury, która pomoże rozpoznać obszary kruchości i odwagi nie tylko w młodych odbiorcach, ale przede wszystkim w ich nauczycielach". M. Wójcik-Dudek, *Lekcje kruchości. Akademia pana Kleksa Jana Brzechwy*, [w:] *Prawa moralne w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2022, s. 51-62.

Narracja o Zagładzie być może nie stanowi najlepszej propozycji interpretacyjnej dla uczniów czwartej klasy ze względu na specyfikę tematu wojny i cierpienia, lecz warto poszukać innych dróg. Karolina Jędrych proponuje uczniom interpretację *Akademii pana Kleksa* przez pryzmat współczesności[12]. W tym ujęciu powieść Brzechwy jest historią o nowoczesnych technologiach i sztucznej inteligencji, wpisuje się więc w obszerny dyskurs, jakże aktualny, odnoszący się do nurtu cyberpunk. Z kolei autorka niniejszego tekstu proponuje zwrócić uwagę na zakończenie powieści oraz przesłanie, jakie z niego wynika. Postawmy zatem tezę, iż *Akademia pana Kleksa* to powieść o nieuchronnym końcu dzieciństwa, a postać Kleksa nie jest wybitnym nauczycielem, lecz dorosłym mężczyzną zmagającym się z syndromem Piotrusia Pana[13].

Dzieciństwo to czas radości, swobody, chęci do działania i niczym nieskrępowanej wyobraźni. Właśnie tacy są bohaterowie powieści Brzechwy. Uczniowie akademii w postaci Kleksa upatrują swojego mentora, który pomoże im zatrzymać uroki młodości już na zawsze. Wiemy jednak, że głównemu bohaterowi ostatecznie to się nie udało. Bardziej spostrzegawczy czytelnicy mogą wychwycić zapowiedź nieszczęśliwego zakończenia już w trzecim rozdziale powieści, gdy pan Kleks mówi: „[…] Niektórym z was wydaje się, że jestem jakimś czarownikiem lub sztukmistrzem. Takiemu, co tak myśli, powiedzcie, że jest głupi. Lubię robić wynalazki i znam się trochę na bajkach. To wszystko. […]”[14]. Po tym stwierdzeniu pojawia się jeszcze jedno niepokojące zdanie: „Są tacy, którzy na przykład uważają, że ja też jestem zmyślony i że moja Akademia jest zmyślona, ale **mnie się zdaje** [A.L.], że to nieprawda”[15]. Uderzająca w tej wypowiedzi jest niepewność Kleksa. Podczas pierwszej lektury powieści wydaje się ona tym elementem kreacji bohatera, który przyczynia się do nadania mu cech tajemniczości, co służy zaintrygowaniu czytelnika. Jednak patrząc na utwór przez pryzmat jego zakończenia, z łatwością dostrzegamy sens i ciężar przywołanych słów. Wraz z upływem czasu w świecie przedstawionym Kleks staje się coraz pochmurniejszy, wpisując się w słownikową definicję melancholii[16]:

---

[12] K. Jędrych, *„Akademia pana Kleksa” w XXI wieku*, „Język Polski w szkole IV–VI” 2010/2011, nr 2, s. 51–65.

[13] D. Kiley, *Syndrom Piotrusia Pana. O nigdy nie dojrzewających mężczyznach*, Warszawa 1993.

[14] J. Brzechwa, *Akademia pana Kleksa*, Warszawa 2016, s. 29.

[15] Tamże, s. 30.

[16] Według *Słownika języka polskiego PWN* melancholia to: „1. «stan głębokiego przygnębienia i apatii» 2. «nastrój łagodnego smutku i głębokiej zadumy»”. Hasło: *melancholia*, https://sjp.pwn.pl/sjp/melancholia;2482214 (dostęp: 16.01.2025).

> Pan Kleks przygarbił się nieco, chodził zamyślony i po całych dniach zajęty był reperowaniem swojej powiększającej pompki. Coraz częściej podczas wykładów wyręczał się Mateuszem, w kuchni przez roztargnienie przypalał potrawy i malował je na nieodpowiednie kolory, a na każdy odgłos dzwonka przy bramie przybiegał do okna i nerwowo szarpał drzwi[17].

Wiadomo, że nerwowość Kleksa była powodowana konfliktem z Filipem Golarzem, jednak nie bez przyczyny nieporozumienia między bohaterami pojawiają się w toku akcji dość późno. Co więcej, bezpośrednio prowadzą one do zakończenia powieści i wzmagają atmosferę niepewności oraz budzą niepokój. A jak w obliczu zagrożenia zachowuje się Kleks? Za wszelką cenę stara się pozostać niewzruszony i infantylny – taki jak w ciągu całej powieści:

> – Nie przejmujcie się, chłopcy, tym wszystkim. Domyślałem się, że takie właśnie będzie zakończenie naszej bajki. Niebawem będzie już po wszystkim […] Zamiast jednak martwić się, zaśpiewajmy sobie lepiej kolędę. Zgoda?[18]

Uczniowie akademii początkowo przeżywali szok w związku z utratą ulubionego nauczyciela oraz gmachu szkoły. Nie przestali jednak ufać bajce. Kruk Mateusz zamienił się w dorosłego mężczyznę, do którego narrator powieści, dwunastoletni Adaś Niezgódka, zwrócił się w następujący sposób: „Cieszę się, że mogę powitać Waszą Książęcą Mość”[19]. Świadczy to o jego pełnym zaufaniu do opowieści, w jakiej uczestniczył. Natomiast kurtyna bezapelacyjnie opada, gdy mężczyzna tłumaczy:

> – Kochany chłopcze! Nie jestem żadnym księciem. Po prostu opowiedziałem ci bajkę, a tyś uwierzył w jej prawdziwość. […] Bajka zawsze jest tylko bajką, mój chłopcze[20].

Następnie dowiadujemy się, że mężczyzna jest autorem powieści pt. *Akademia pana Kleksa*. Co z tego wynika? Zarówno dla Adasia Niezgódki, jak i dla czytelników bajka się kończy – i to pod każdym możliwym względem. Historia nie tylko znajduje swój finał, lecz także pozbawia odbiorców wszelkich nadziei na jej kontynuację czy choćby na wiarę w to, że fantastyka naprawdę

---

[17] J. Brzechwa, *Akademia pana Kleksa …*, s. 87.

[18] Tamże, s. 130.

[19] Tamże, s. 134.

[20] Tamże, s. 135.

istnieje w świecie przedstawionym. Niestety, funkcjonowała ona wyłącznie w wyobraźni Adasia Niezgódki, co wyraźnie zasygnalizował jego rozmówca. Trudno byłoby uznać, że zakończenie powieści jest optymistyczne. Przecież wszystko, co cieszyło bohaterów i czytelników, nieodwołalnie się skończyło. Kleks najpierw popadł w melancholię, był zgorzkniały i zamyślony, a następnie zniknął. Zwrócenie uwagi na ten fakt wydaje się oczywiste. Tego rodzaju refleksja pojawia się nawet na marginesie rozważań o filmowej adaptacji. W jednej z recenzji czytamy:

> Jak pamiętają czytelnicy powieści Brzechwy, proces dorastania uczniów jest ściśle powiązany z degradacją Kleksa i rozpadem Akademii. Innymi słowy, zniknięcie Kleksa jest niezbędnym warunkiem osiągnięcia dojrzałości[21].

Dlaczego więc utwierdza się uczniów w przekonaniu, że powieść Brzechwy jest lekturą radosną? Praktyka szkolna ignoruje wszelkie treści, które jakkolwiek poruszyłyby temat smutku, żalu czy rozczarowania związanego z końcem bajki[22]. Co więcej, zakończenie powieści, oprócz zdecydowanie dominującego nastroju rozgoryczenia, zawiera w sobie także pozytywny przekaz w postaci pochwały czytelnictwa. Z jednej strony umiera wiara w prawdziwość poznanej przez nas opowieści, z drugiej zaś dowiadujemy się, iż owa opowieść ma swoje

---

[21] P. Paziński, *Bezradność pana Kleksa*, https://www.dwutygodnik.com/artykul/11090-bezradnosc-pana-kleksa.html (dostęp: 14.01.2025).

[22] Podkreślę tu jednak, że powołuję się wyłącznie na pierwszą część cyklu o Ambrożym Kleksie, ponieważ pozostałe dwa tomy nie istnieją ani w świadomości odbiorcy, ani tym bardziej w przestrzeni szkolnej. Zdaję sobie jednak sprawę z tego, że propozycja interpretacyjna, którą prezentuję, oraz idąca za nią argumentacja mogłaby zostać z łatwością podważona lub całkowicie obalona, gdyby próbować przełożyć ją na cały cykl. W tym miejscu wypada przywołać myśl Karoliny Jędrych: „Ostatecznie zatem Adam Niezgódka opuszcza baśń, prawdziwe życie oferuje mu więcej wrażeń niż opowieść zmyślona. O tryumfie pana Kleksa oraz baśniowych opowieści świadczy jednak zakończenie cyklu. Mimo deklarowanej przez profesora wiary w technologię oraz zamiaru «zbąblizowania» świata Ambroży Kleks przemienia się w ptaka i odlatuje. Tak oto magiczna transformacja wygrywa z uporządkowanym, racjonalnym światem, a Brzechwa po raz kolejny drwi sobie z czytelnika oczekującego baśniowego «żyli długo i szczęśliwie»". K. Jędrych, *Gry fikcja – rzeczywistość w cyklu Pan Kleks Jana Brzechwy*, w: *W krajobraz literackokulturowy i językowy wpisane… Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 125–137.

miejsce w literaturze, gdzie zawsze będzie żywa. Natomiast pozostanie ona dostępna tylko dla tych czytelników, którzy potrafią używać wyobraźni. Jednak i ten aspekt nie jest poruszany na lekcjach języka polskiego.

Przyjmijmy, iż bajka jest metaforą dzieciństwa. Dzielą one podobne cechy: nietrwałość, ulotność, silny związek z wyobraźnią czy przyjemność. Zarówno bajka, jak i dzieciństwo muszą przeminąć. Przyjęcie takiej perspektywy pozwala nam spojrzeć na *Akademię pana Kleksa* inaczej – w sposób mniej entuzjastyczny i wyzwalający głębsze przemyślenia. Zaproponowanie uczniom takiego sposobu odczytania lektury to jednak wciąż za mało. Przekaz musi zostać odpowiednio wzmocniony, na przykład za pomocą stosownie dobranych środków dydaktycznych. Jedną z najlepszych metod na przedstawienie innego sposobu rozumienia tekstu jest kierowanie ucznia we właściwą stronę. Oznacza to, że nauczyciel nie podaje gotowych rozwiązań. Zamiast tego prowadzi ucznia taką ścieżką, która umożliwi mu samodzielne dotarcie do odpowiedzi. Z tego powodu zasadne wydaje się nawiązanie do innego tekstu, dla którego *Akademia pana Kleksa* była inspiracją. Mowa tu o piosence oraz teledysku *Jestem Twoją bajką* w wykonaniu Zuzanny Grabowskiej (sanah)[23].

Wspomniany utwór warto wykorzystać na ostatniej lekcji dotyczącej lektury, kiedy uczniowie orientują się w świecie przedstawionym na tyle dobrze, że wyjście poza jego ramy nie sprawi im trudności. Odpowiedzmy teraz na pytanie, które być może zakiełkowało w myślach czytelników niniejszego tekstu: dlaczego wskazano na wykonanie sanah, a nie Zdzisławy Sośnickiej?[24] Przecież piosenka, o której mowa, powstała w latach 80. XX w., może więc powinniśmy sięgnąć po oryginał zamiast promowania „podrobionej" wersji? Należy tu jednak podkreślić, że filmowa adaptacja powieści z 1983 r.[25] wypada miernie w obliczu dzisiejszych możliwości technologicznych. Współczesny odbiorca jest przyzwyczajony do widowiskowych seansów filmowych oraz do efektownych rozwiązań wizualnych. Z tego powodu w 2023 r. ukazała się nowa adaptacja *Akademii pana Kleksa*[26], która skupiła się przede wszystkim na nowoczesnych

---

[23] *sanah – Jestem Twoją Bajką (Akademia Pana Kleksa / from Kleks Academy)*, https://www.youtube.com/watch?v=GGiJstIgkq4 (dostęp: 13.01.2025).

[24] *Jestem Twoją bajką - Zdzisława Sośnicka (Akademia Pana Kleksa)*, https://www.youtube.com/watch?v=F8wRSN_ZatQ (dostęp: 13.01.2025).

[25] Film *Akademia pana Kleksa*, reż. Krzysztof Gradowski, Gorky Film Studios / Sovinfilm / Studio Filmowe Zodiak, rok produkcji 1983, https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=12512 (dostęp: 15.01.2025).

[26] Film *Akademia pana Kleksa*, reż. Maciej Kawulski, Open Mind Production, rok produkcji 2023, https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1261003 (dostęp: 15.01.2025).

sposobach kreowania przestrzeni w filmie. Mimo wprowadzenia wielu zmian, również fabularnych, i znacznego oddalenia się od książkowego pierwowzoru, realizatorzy postanowili zachować te same utwory muzyczne, które pojawiły się w poprzedniej adaptacji. Pozostawiono wyłącznie teksty piosenek, niektóre tylko fragmentarycznie, a całą aranżację odświeżono tak, aby pasowała do dzisiejszych standardów i radiowego mainstreamu. Piosenkę *Jestem Twoją bajką* wykonuje sanah – jedna z najpopularniejszych wokalistek, szczególnie lubiana przez bardzo młodych słuchaczy. Przemawia to na korzyść nowej wersji piosenki, ponieważ jej wykonawca, w przeciwieństwie do Zdzisławy Sośnickiej, jest znany współczesnym dzieciom, dzięki czemu istnieje nieco większa szansa na osiągnięcie dydaktycznego sukcesu. Argumentów przemawiających za wykorzystaniem realizacji sanah na lekcji języka polskiego jest znacznie więcej.

Jeśli zamierzamy pochylić się nad pesymistycznym/melancholijnym wydźwiękiem powieści, utwór *Jestem Twoją bajką* doskonale wpisze się w ten zamysł ze względu na swój refleksyjny charakter. Podmiotem lirycznym jest bajka zwracająca się do dorosłego już człowieka, który widzi ją „pośród wyblakłych przeźroczy" i na „szarym pamięci tle". Dorosłość została w tej piosence zarysowana jako smutna, pusta, szara, stanowiąca przeciwieństwo kolorowego dzieciństwa czy intrygującej bajki. Pada tu sugestia, że dorastanie oznacza zamknięcie furtki do zaczarowanego świata, do którego dorosły może wrócić tylko za pomocą wspomnień lub wyobraźni. W związku z tym już sam tekst piosenki podpowiada, w jaki sposób można interpretować powieść i to właśnie od słów tego utworu wypada zacząć lekcję na temat innego odczytania lektury. Po krótkim omówieniu warstwy lirycznej przychodzi kolej na element audiowizualny. Czy jest on potrzebny? Jak przekonuje Witold Bobiński:

> Jeśli jednak kształtowanie świadomości obcowania ze sztuką jest istotnym celem nauczania i wychowania, to kontakt z muzyką znakomicie może służyć jego realizacji […] Edukacja muzyczna od dawna zresztą należy do zadań szkoły, choć nie stanowi – rzecz jasna – podstawowego zadania polonisty. Tym zadaniem jest natomiast przygotowanie do świadomego i aktywnego istnienia w kulturze, co znajduje odbicie w interdyscyplinarnym, scalającym charakterze przedmiotu, jakim jest język polski. Ów charakter ujawnia się – między innymi – w postaci wykorzystywania motywów muzycznych czy treści muzykologicznych na lekcjach polskiego[27].

[27] W. Bobiński, *Słuchać – znaczy rozumieć? Muzyka w kształceniu literacko-kulturowym*, w: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 239.

Autor powyższego cytatu słusznie argumentuje, iż muzyka rozrywkowa towarzyszy uczniom na co dzień, dlatego warto ten fakt wykorzystać. W celu przygotowania ucznia do świadomego uczestnictwa w kulturze polonista powinien wykształcić w nim potrzebę rozumienia konsumowanych treści. Chęć obcowania z tego typu formą rozrywki jest naturalna, właściwa człowiekowi. Natomiast nieoczywista pozostaje świadomość kontaktu z kulturą. Tę lukę powinien wypełnić polonista. Wobec przywołanych informacji zasadne wydaje się wykorzystanie teledysku sanah na lekcji języka polskiego, szczególnie w kontekście pesymistycznego odczytania *Akademii pana Kleksa* Jana Brzechwy. Klip muzyczny w zupełności wystarczy, aby poruszyć wszystkie istotne w tym temacie zagadnienia. Znajomość adaptacji filmowej nie jest tu konieczna.

Pod względem melodycznym i wizualnym piosenka w wykonaniu sanah lepiej oddaje istotę tekstu. Choć w starszej wersji tytuł naprowadzał na trop melancholii czy smutku, brzmiał bowiem *Pożegnanie z bajką*, to melodia nie pozostawała w zgodzie z nastrojem utworu. Zarówno muzyka, jak i śpiew Sośnickiej brzmią optymistycznie. Taki był zresztą zamysł Andrzeja Korzyńskiego, który skomponował ten utwór. Piosenkę miała charakteryzować prostota wyrazu ze względu na grupę docelową (dzieci)[28]. Teledysk również nie wprowadza żadnych konotacji związanych z tęsknotą, żalem czy rozczarowaniem. Pod tym względem realizacja sanah wypada zupełnie inaczej. Już pierwsze dźwięki pianina brzmią nostalgicznie i wprowadzają odbiorcę w stan zadumy. Towarzyszy im przejmujący głos Piotra Fronczewskiego, który wypowiada kwestię „Nadszedł już czas…". Bezpośrednio po tym i tak już silnie nacechowanym emocjonalnie wstępie pojawia się postać Kleksa.

Wcielający się w postać Ambrożego Tomasz Kot jest zamknięty w klatce. Na jego twarzy wyraźnie widać oznaki starzenia, śpiew jest utrzymany w melancholijnym tonie, a sam Kleks wygląda na wzruszonego. Po kilku pierwszych wersach piosenki, której towarzyszy obraz smutnego nauczyciela, pojawia się sanah. W teledysku wokalistka również wciela się w pewną rolę – by zaśpiewać piosenkę, wchodzi do tajemniczego pomieszczenia, gdzie wszystko wygląda magicznie. Gdy piosenka dobiega końca, sanah budzi się, lecz pomieszczenie jest inne, zwyczajne. Piosenkarka wychodzi na zewnątrz i jeszcze raz się odwraca, kierując wzrok w stronę miejsca, gdzie wcześniej trawa była różowa,

[28] Zdzisława Sośnicka wspomina: „[…] weszłam do studia i Andrzej Korzyński powiedział, o co mu chodzi. Że to bajka dla dzieci i mam to zaśpiewać bardzo prosto, bez żadnych urozmaiceń i udziwnień". A. Szmidt, *Zdzisława Sośnicka wysłuchała sanah z „Akademii pana Kleksa". Co za ocena!*, https://ludzie.fakt.pl/zdzislawa-sosnicka-wysluchala-sanah-z-akademii-pana-kleksa-ale-ocena/fnz2ts6 (dostęp: 13.01.2025).

a teraz niczym się nie wyróżnia. Ten gest jest znaczący i może symbolizować z jednej strony nieuchronny koniec dzieciństwa, z drugiej zaś tęsknotę za nim. Ta krótka historia jest w teledysku prezentowana naprzemiennie z fragmentami adaptacji z 2023 r. Warstwa wizualna, szczególnie przedstawiony wyżej wizerunek Kleksa, zachęca do refleksji nawet dojrzałego odbiorcę. Zadajemy sobie bowiem pytanie, dlaczego Kleks jest pełen goryczy i jaki związek zachodzi między tym przykrym obrazem a treścią powieści. Wówczas można dojść do wniosku, iż powieść Brzechwy zawiera w sobie więcej smutku niż radości. Dokładnie te same pytania można skierować w stronę uczniów.



Rys. 1. Kadr z filmu *Akademia pana Kleksa* (2023)

Źródło: https://www.youtube.com/watch?v=GGiJstIgkq4 (dostęp: 13.01.2025).

W przypadku piosenki w wykonaniu sanah wizualność doskonale współgra ze sferą audio. Muzyka odgrywa tutaj niezwykle ważną rolę. O ile *Pożegnanie z bajką* w interpretacji Sośnickiej jest raczej monotonne pod względem melodii, o tyle *Jestem Twoją bajką* zaskakuje coraz to nowszymi modulacjami głosu, chórkami oraz dynamicznie zmieniającym się tempem muzyki. Wszystkie wymienione elementy są podporządkowane określonej nastrojowości i symbolice oraz zmierzają w tę samą stronę pod względem wymowy. Struktura całości została więc zbudowana konsekwentnie i logicznie. Pierwsza część piosenki sanah jest powolna, bliżej połowy wnosi się ku pewnej zmianie po to, by znacznie przyspieszyć oraz wzmocnić rytm za pomocą basu i chórków dzieci. Śpiew dzieci słyszymy w tle jeszcze na początku piosenki, jednak wówczas jest on

subtelny, podkreślający melancholijną nastrojowość utworu. Wraz ze stopniowaniem napięcia staje się coraz głośniejszy, natomiast sanah milknie. Rola dziecięcych głosów prezentuje się więc bardzo ciekawie: początkowo są one tylko dodatkiem do śpiewu sanah, następnie stapiają się z nim w jedno, a na końcu triumfują. Zapewne ma to swoje znaczenie symboliczne – wokalistka przypomina sobie dzieciństwo, odblokowuje wspomnienia i tym samym zbliża się do bajki. Ma to swoje uzasadnienie w tym, co widzimy na ekranie przed zakończeniem teledysku. Sanah próbuje dotknąć Kleksa, lecz między nimi znajduje się szyba. Powrót do dzieciństwa jest zatem niemożliwy, dlatego piosenkarka opuszcza pomieszczenie, choć czyni to z niechęcią.

Scenariuszy postępowania z teledyskiem sanah na lekcjach języka polskiego jest bardzo dużo. Wybór metody leży wyłącznie w gestii nauczyciela. Można przywołać tylko wersję odświeżoną lub zestawić obie i tym samym umożliwić uczniom wyrobienie własnej opinii na temat prezentowanych piosenek. Taki tok postępowania z pewnością będzie miał wpływ na kształtowanie preferencji estetycznych uczniów oraz pobudzi ich wrażliwość artystyczną. Nauczycielom, którzy nie są zwolennikami przekazu audiowizualnego na lekcji pozostaje praca na samym tekście piosenki, jednak taka propozycja w niewielkim stopniu urozmaici rzeczywistość szkolną, szczególnie dziś, gdy większą popularnością cieszy się serial czy film niż książka. Ponadto nauczyciele nie powinni bazować na własnych upodobaniach. Zamiast tego należy pozostać otwartym na zainteresowania uczniów. Jak słusznie stwierdziła Anna Janus-Sitarz:

> […] edukacja kulturalna koncentrująca się na przygotowaniu określonego odbiorcy powinna dostarczyć mu kryteriów sądzenia i wartościowania, ale nie może narzucać interpretacji tekstu kulturowego, czyli powinno się uczyć, jak wartościować, a nie wartościowania[29].

Wobec tego, być może niefortunnie dla nauczyciela, na lekcjach języka polskiego powinny zagościć różne teksty kultury – nie tylko te, które nauczyciel z jakiegoś powodu uważa za „lepsze" czy bardziej wartościowe. W trzeciej dekadzie XXI w. wątpliwości dotyczące posługiwania się w szkole tekstami szeroko rozumianej popkultury nie powinny już mieć miejsca. Wiele opracowań naukowych z zakresu dydaktyki polonistycznej wskazuje na liczne korzyści płynące z wykorzystania kultury popularnej w edukacji:

---

[29] A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 76.

> Edukacja to przecież swoiste „przysposobienie do życia w kulturze", dlaczego więc eliminować z niej te treści, które są podstawowym elementem życia poza murami szkoły, a być może w niej samej? Edukacja XXI wieku winna się także stać „przysposobieniem do życia w popkulturze"[30].

Jeśli więc nauczyciel uważnie obserwuje zachowanie uczniów, ich aktywności i zainteresowania, może to wykorzystać w celu przeprowadzenia lekcji, która będzie bliższa dziecięcej codzienności, dzięki czemu treści edukacyjne staną się przystępniejsze. Gdy uczeń dostrzeże związek między szkołą a życiem, stanie się wówczas bardziej zaangażowany w naukę, widząc w niej sens i praktyczne zastosowanie, które wpłynie na jego przyszłość. Uczulam jednak na to, aby nie zawieszać teledysku w próżni. Lekcja przyniesie oczekiwane rezultaty wyłącznie w sytuacji, gdy nauczyciel wykaże uczniom związek między klipem muzycznym, tekstem piosenki a treścią lektury. W domyśle aspekt audiowizualny powinien stanowić impuls do ponownej i głębszej refleksji nad *Akademią pana Kleksa*, ze szczególnym uwzględnieniem zakończenia powieści. Rozmowa o tym, co uczniowie zobaczyli i usłyszeli, pozwoli im dostrzec intertekstualne połączenia, a te z kolei mogą stać się punktem wyjścia do ożywionej dyskusji. Wówczas narodzą się kolejne pytania, na przykład: jak teledysk sanah wpływa na odbiór książki? Czy zmienia sposób jej rozumienia? Takie działania nie tylko zachęcą uczniów do analizy, refleksji i odkrywania nowych kontekstów, ale również sprawią, że nauka stanie się inspirującym i angażującym doświadczeniem, zachowując jednocześnie swój rozrywkowy wymiar.

Bibliografia

Akademia pana Kleksa, https://view.genially.com/5fa00f96b208150d1b1b14a0/presentation-akademia-pana-kleksa-cykl-lekcji (dostęp: 8.01.2025).

Bobiński W., *Słuchać – znaczy rozumieć? Muzyka w kształceniu literacko-kulturowym*, w: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.

Brzechwa J., *Akademia pana Kleksa*, Warszawa 2016.

Film *Akademia pana Kleksa*, reż. Krzysztof Gradowski, Gorky Film Studios / Sovinfilm / Studio Filmowe Zodiak, rok produkcji 1983, https://filmpolski.pl/fp/index.php?film=12512 (dostęp: 15.01.2025).

[30] W.J. Burszta, *Edukacja popkulturowa?*, w: *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. De Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 10.

Film *Akademia pana Kleksa*, reż. Maciej Kawulski, Open Mind Production, rok produkcji 2023, https://www.filmpolski.pl/fp/index.php?film=1261003 (dostęp: 15.01.2025).

Hasło: *melancholia*, https://sjp.pwn.pl/sjp/melancholia;2482214 (dostęp: 16.01.2025).

Jaskółowa E., *Uwolnić interpretację*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole: literatura XIX wieku*, red. E. Jaskóła, K. Jędrych, Katowice 2013.

Jestem Twoją bajką – Zdzisława Sośnicka (Akademia Pana Kleksa), https://www.youtube.com/watch?v=F8wRSN_ZatQ (dostęp: 13.01.2025).

Jędrych K., *„Akademia pana Kleksa" w XXI wieku*, „Język Polski w szkole IV–VI" 2010/2011, nr 2.

Jędrych K., *Gry fikcja – rzeczywistość w cyklu Pan Kleks Jana Brzechwy*, w: *W krajobraz literacko kulturowy i językowy wpisane… Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, red. A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018.

Jędrych K., *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949–1989*, w: *Literatura dla dzieci młodzieży*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć, t. 4, Katowice 2014.

Kiley D., *Syndrom Piotrusia Pana. O nigdy nie dojrzewających mężczyznach*, Warszawa 1993.

Kwak K., *Narzędzie: LEKTURA OBOWIĄZKOWA*, https://profesjonalnypolonista.uj.edu.pl/documents/142168783/145123723/Akademia+pana+Kleksa.pdf/a2ad1101-b151-43a9-99d1-47cbfad99536 (dostęp: 7.01.2025).

Paziński P., *Bezradność pana Kleksa*, https://www.dwutygodnik.com/artykul/11090-bezradnosc-pana-kleksa.html (dostęp: 14.01.2025).

Podręcznik Nauczyciela. Pomysły na wszystkie lekcje języka polskiego w klasie czwartej z podręcznikiem „NOWE Słowa na start! 4", Warszawa 2023.

Podstawa programowa, https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII-1/Jezyk-polski (dostęp: 7.01.2025).

Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja, https://profesjonalnypolonista.uj.edu.pl/ (dostęp: 7.01.2025).

sanah – Jestem Twoją Bajką (Akademia Pana Kleksa / from Kleks Academy), https://www.youtube.com/watch?v=GGiJstIgkq4 (dostęp: 13.01.2025).

Szkliniarz M., *Cykl lekcji z lekturą „Akademia pana Kleksa" Jana Brzechwy*, https://view.genially.com/615f24e750b1390de45b4104/presentation-jan-brzechwa-akademia-pana-kleksa-cykl-lekcji (dostęp: 7.01.2024).

Szmidt A., *Zdzisława Sośnicka wysłuchała sanah z „Akademii Pana Kleksa". Co za ocena!*, https://ludzie.fakt.pl/zdzislawa-sosnicka-wysluchala-sanah-z-akademii-pana-kleksa-ale-ocena/fnz2ts6 (dostęp: 13.01.2025).

Wójcik-Dudek M., *Lekcje kruchości. „Akademia pana Kleksa" Jana Brzechwy*, w: *Prawa moralne w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2022.

Wójcik-Dudek M., *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2016.

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.08

Beata Niklewicz
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
https://orcid.org/0009-0001-2238-2842

MYŚLĄC O AI. SPOSOBY WYKORZYSTYWANIA SZTUCZNEJ INTELIGENCJI W PROCESIE PRZYGOTOWANIA UCZNIÓW DO EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH

Streszczenie
Artykuł stanowi próbę diagnozy możliwości i sposobów wykorzystywania sztucznej inteligencji w procesie przygotowania do egzaminu maturalnego z języka polskiego ze względu na formułowany przez użytkownika cel. W diagnozie uwzględniona została perspektywa ucznia i nauczyciela.
Słowa kluczowe: egzamin maturalny, kształcenie nauczycieli, cele edukacyjne, AI

THINKING ABOUT AI: WAYS OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS FOR EXTERNAL EXAMINATIONS

Summary
The article attempts to diagnose the possibilities and ways of using artificial intelligence in the process of preparing for the Polish language matriculation exam, depending on the goal formulated by the user. The diagnosis takes into account both the student's and the teacher's perspectives.
Keywords: matriculation exam, teacher education, educational objectives, AI

W dyskursie o edukacji warto wyjść od konkretu, warto wyjść od przykładu. Podczas zajęć z dydaktyki nauczania literatury[1] studenci I roku studiów magisterskich na specjalności nauczycielskiej, przyszli licealni poloniści, zostali poproszeni o zapisanie na kartkach nazw zawodów, zgodnych z pierwszym spontanicznym skojarzeniem. Następnie wylosowaliśmy cztery przypadkowe propozycje. Były to: motorniczy tramwaju, elektryk, programista i cukiernik. Studenci zostali poproszeni o wskazanie analogii między tymi profesjami a pracą polonisty. Oto ich pomysły:

> *Motorniczy jest jak nauczyciel, a jego uczniowie są jak tramwaj. Trzeba umieć nimi kierować, uważać na przystanki, pieszych, samochody, nie wypaść z torów i dotrzeć do zajezdni. Nie można uszkodzić tramwaju, sam nigdzie nie pojedzie, nie każdy może być tak od razu motorniczym. Prowadząc tramwaj, nie trzeba być najszybszym, to nie wyścig, ale trzeba być na czas. Trzeba się uczyć, nie można popadać w rutynę, bo tramwaje są modernizowane, ale jak nie ma prądu, to nawet najlepszy motorniczy nie ruszy.*
>
> *Elektryk jest jak nauczyciel. Niby każdy umie wkręcić żarówkę czy naprawić korki, ale tylko elektryk odnajdzie właściwe połączenie w gąszczu kabli, wie, co do czego pasuje, a kiedy na pewno będzie zwarcie. Bycie elektrykiem nie jest szczególnie prestiżowe, ale nikt nie wyobraża sobie życia bez elektryczności.*
>
> *Programista jest jak nauczyciel, bo nie pracuje na rzeczach materialnych; to, co wytwarza jest trochę niewidzialne, a jednak działa. Żeby korzystać z jego programu, nie trzeba rozumieć języka, w którym go zapisał. Użytkownik jak uczeń nie musi się na tym znać, ale wie, która aplikacja jest dobra.*
>
> *Cukiernik jest jak nauczyciel, nie oszukujmy się, można żyć i nie zjeść ani jednego ciastka, ale jak człowiek się rozsmakuje, to konsekwencje mogą być poważne…*

Czemu służy takie ćwiczenie? Rozwija zdolność twórczego, samodzielnego myślenia, szukania niekonwencjonalnych połączeń, wychodzenia poza schemat… Doskonali zespół umiejętności, który dziś, w zmieniającym się świecie, wydaje się niezwykle ważny. Z tego powodu atrakcyjny dla studentów myślowy eksperyment warto implikować również w szkole. Samodzielność myślenia i zdolność do formułowania krytycznych refleksji warunkują pośrednio nasz sposób egzystencji i rozumienia otaczającego świata. To właśnie jego dynamika i tempo zmian, zdolność multiplikacji rzeczywistości wirtualnych, relatywizm

[1] Zajęcia przeprowadzone na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1.04.2025.

i konsumpcjonizm łączą się z upowszechnieniem technologii – nie zawsze wzbogacającej, ale w założeniu – ułatwiającej nam życie.

„Cyfrowe otoczenie – jak dowodzą autorzy publikacji o znamiennym tytule *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* – staje się obecnie naturalnym środowiskiem człowieka, kształtuje jego osobowość, charakter, wpływa na pracę mózgu, wrażliwość, potrzeby i preferencje”[2] i właśnie w tym kontekście warto przyjrzeć się zjawisku wyznaczającemu nowy paradygmat cyfryzacji. W moim przekonaniu jest nim właśnie, wskazana w tytule niniejszego tekstu, sztuczna inteligencja.

Z jednej strony definicja AI jest już powszechnie znana. To – w dużym uproszczeniu – bardzo szybko rozwijająca się dziedzina informatyki, która dąży do naśladowania ludzkich zdolności poznawczych, przede wszystkim w zakresie percepcji, podejmowania decyzji czy rozumienia języka. Nie poznaliśmy jeszcze zapewne nawet ułamka jej możliwości, z tego powodu naukowa refleksja nad zagadnieniem funkcjonowania sztucznej inteligencji w dużej mierze narażona jest na poznawczą temporalność. Formułowane wnioski adekwatne są w odniesieniu do funkcjonujących w powszechnym dostępie w pierwszej połowie 2025 r. modeli GPT-3, GPT-4, GPT-4o (OpenAI), Gemini, Claude 3, Copilot. Mimo wszystko nie sposób jednak nie zauważyć, że ze względu na zdolność uczenia się na podstawie baz danych i algorytmów znajdują one zastosowanie w wielu dziedzinach. Z drugiej strony, obserwując ten proces, można postawić hipotezę, że dynamika, tempo rozwoju i zasoby czynią obecnie z AI lustro, w którym przeglądają się użytkownicy. W tym sensie nie tylko naśladuje ona sposób funkcjonowania ludzkiego mózgu, ale dopasowuje się do wymagań, uwarunkowań, oczekiwań i etyki użytkownika. Z tego powodu warto przyjrzeć się właśnie owym sposobom wykorzystania sztucznej inteligencji w procesie edukacji.

Sposób to „tryb postępowania lub wykonywania, robienia czegoś; zespół cech charakterystycznych dla czyjegoś zachowania się, jakiegoś działania, maniera, modła, środek do czegoś”[3]. W kontekście szkolnym ta definicja słownikowa Witolda Doroszewskiego warunkuje pewne dookreślenie. Sposób z perspektywy dydaktyka to metoda, strategia, technika postępowania umożliwiająca osiągnięcie zamierzonych celów. Te ostatnie ulegają zróżnicowaniu zależnie od tego, przez kogo są formułowane.

---

[2] *Model edukacji humanistycznej (opis i przykładowe rozwiązania)*, w: P. Kołodziej, A. Regiewicz, P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016, s. 171.

[3] Hasło: sposób, w: *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, https://sjp.pwn.pl/doroszewski/sposob;5499877.html (dostęp: 10.03.2025).

Dla ucznia kończącego naukę w liceum ogólnokształcącym celem naukowym jest zdana matura, której wysoki wynik zagwarantuje mu kontynowanie edukacji na wybranej uczelni. Społecznie warunkują go: poczucie akceptacji, rola w grupie rówieśników, wsparcie rodziców, opiekunów, nauczycieli i wreszcie poczucie sensu. To ostatnie może być rozumiane jako rozpoznanie miejsca w świecie, swojej odrębnej tożsamości i potrzeby samorealizacji. Z perspektywy dydaktyki pojęcie celu w wymiarze społecznym jest podobne, ale w wymiarze naukowym o wiele bardziej złożone. Refleksyjne, podmiotowe podejście do edukacji pozwala interpretować wynik egzaminu jedynie jako znak współistnienia wielu zmiennych, w tym również dyspozycji ucznia danego dnia, jego odporności na stres i reaktywności wobec konkretnych zadań z arkusza. Efekt kształcenia nie jest więc możliwy do wskazania na podstawie jednego wyniku. Ponadto, oprócz samego efektu, ważna jest jego trwałość, a także droga, która do niego doprowadziła.

W tym kontekście warto przyjrzeć się zasadniczemu problemowi podejmowanemu w tych rozważaniach. To diagnoza możliwości i sposobów wykorzystywania sztucznej inteligencji w procesie przygotowania do egzaminu maturalnego z języka polskiego projektowana ze względu na formułowany przez użytkownika cel.

W informatorze maturalnym określono trzy podstawowe funkcje egzaminu maturalnego. To po pierwsze: poświadczenie osiągnięcia przez absolwenta wymaganego prawem poziomu wiadomości i umiejętności. Po drugie: określenie poziomu wykształcenia ogólnego absolwentów w zakresie przedmiotów, z których przystępowali do egzaminów. I po trzecie: zastąpienie egzaminu wstępnego do szkół wyższych, które wykorzystują wyniki egzaminu maturalnego z danego przedmiotu lub przedmiotów – przede wszystkim na poziomie rozszerzonym – jako kryteria w procesie rekrutacji[4]. Wpisują się one w szerszy horyzont pojęć, w którym selekcja – czyli różnicowanie uczniów ze względu na osiągnięty przez nich wynik, certyfikacja – potwierdzająca kompetencje, a więc w założeniu gwarantująca, że wynik egzaminu jest odzwierciedleniem umiejętności absolwenta. Kontrola i ewaluacja czynią z egzaminów zewnętrznych źródło niezależnej od szkół i nauczycieli informacji, a także motywują[5] do uzyskania jak najwyższych wyników i tym samym miejsca szkoły na liście rankingowej.

---

[4] *Informator o egzaminie maturalnym w „Formule 2023" od roku szkolnego 2024/2025*, s. 6, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/20250210%20Informator%20Cz%C4%99%C5%9B%C4%87%20og%C3%B3lna%20EM23%20wer_2025.pdf (dostęp: 25.03.2025).

[5] M. Sitek, *Miejsce egzaminów zewnętrznych w systemach edukacyjnych i polityce edukacyjnej*, w: *Raport o stanie edukacji 2024*, s. 14, https://www.ibe.edu.pl/images/materialy/ROSE_2014_www2.pdf (dostęp: 25.03.2025).

Koncentrujący się na definiowanym przez siebie celu uczniowie w procesie przygotowania do egzaminu maturalnego, korzystają z AI głównie za pośrednictwem modeli językowych (ChatGPT), których sposób generowania i rozumienia tekstu przypomina rozmowę z człowiekiem. Umożliwia im to uzyskanie informacji w kilku obszarach[6]:

1. Pierwszym z nich jest analizowanie i interpretowanie uwzględnionych w podstawie programowej i wskazanych w arkuszu egzaminacyjnym lektur. Taka funkcja sprowadza rolę AI do generatora streszczeń, których poziom szczegółowości, podobnie jak język dostosowany może być do potrzeb użytkownika.
2. Kolejnym jest tworzenie i poprawianie wypracowań na podstawie tematów i kluczy maturalnych, a także na bazie analizy prac, rzadziej formułowanie ćwiczeń z gramatyki, ortografii i interpunkcji, pomagających w utrwaleniu zasad pisowni.
3. Temu samemu zadaniu służy tworzenie interaktywnych materiałów, takich jak np. fiszki, quizy czy symulacje testów, które umożliwią powtarzanie materiału najczęściej pojawiającego się w arkuszach lub zawartego w zagadnienia powtórkowych od nauczyciela.
4. W tym modelu językowym możliwa jest również nauka poprzez zadawanie pytań i uzyskiwanie odpowiedzi: w tym sensie AI może tworzyć pytania maturalne i tematy z wypracowań z języka polskiego, pomagając w testowaniu wiedzy na temat treści lektur, pojęć literackich, zasad gramatyki czy historii literatury.

Co ciekawe, sam chat zapytany o to, w jaki sposób może pomóc w przygotowaniu się do egzaminu maturalnego z języka polskiego, udziela odpowiedzi właśnie we wskazanych czterech obszarach. Ponad połowa uczniów biorących udział w badaniu zadeklarowała wpisanie podobnego promptu, co oznacza, że oczekiwali wskazówki, jak z tego narzędzia skorzystać. Metaodpowiedź, autorefleksja chatu na temat własnych zasobów i możliwości ma jednak pewien mankament. Wszystkie te czynności koncentrują się na uzyskaniu wysokiego wyniku maturalnego. Bazują na modelu automatyzacji procesu „uczenia się pod egzamin". Taki obraz samodzielnego korzystania z AI przez młodzież nie zaskakuje, czyni z tego narzędzia wielofunkcyjne i łatwo dostępne streszczenie, vademecum online, które potrafi selekcjonować materiał zgodnie ze zmieniającymi się wytycznymi egzaminacyjnymi. Warto tu jednak powrócić do

[6] Dane na podstawie wyników badań przeprowadzonych od stycznia do marca 2025 r. w Liceum Akademickim linde.edu.pl w Poznaniu, wśród uczniów trzech równoległych III klas.

przywołanego na początku ćwiczenia, które wykonywali studenci. Tworząc analogię do pracy nauczyciela, nieświadomie definiowali także rolę ucznia. W przykładzie z motorniczym uczeń był porównany do tramwaju, z elektrykiem – do skomplikowanej instalacji, dla programisty był użytkownikiem, a dla cukiernika – klientem. Poszukując odpowiedzi na pytanie, która z analogii jest najtrafniejsza, warto przeanalizować dane dotyczące czytelnictwa w Polsce na podstawie ostatniego Raportu Biblioteki Narodowej:

- szacunkowy procent młodzieży deklarującej, że czyta książki, jest najwyższy od 10 lat i wynosi 69% wszystkich sięgających po lekturę Polaków; dane z raportu wskazują, że wbrew powszechnym stereotypom najwięcej czytają osoby między 15. a 18. rokiem życia[7];
- procentowy udział literatury klasycznej (arcydzieł literatury, w tym lektur z kanonu) w deklaracji czytelnictwa wśród młodzieży jest niższy, 29% uczniów podaje, że nie czyta lektur, dodatkowo doświadczenie pracy w szkole wskazuje na liczne źródła lektury zapośredniczonej (audiobooki, streszczenia, ekranizacje itd.), co potwierdza raport Nastolatki 3.0[8] (zjawisko to opisał także Mirosław Wobalis w tekście *Luka lekturowa – lektury szkolne a cyfrowe lektury domowej edukacji polonistycznej*)[9].

Jak pisał w kanonicznym dla pokoleń metodyków tekście *Wymiary polskiego* Zenon Uryga: „O żywotności tradycji rozstrzyga w znacznej mierze to, co i z jaką siłą poruszania wyobraźni dzieła sztuki mówią pokoleniu współcześnie żyjącemu o człowieku w jego egzystencjalnym i społecznym wymiarze”[10]. Niepokoi zatem obserwacja, że choć zainteresowanie czytelnictwem wśród młodzieży okazuje się najwyższe od 10 lat, to pozostaje w sprzeczności z brakiem zainteresowania zawartymi w podstawie programowej tekstami. Ogranicza się natomiast do gatunków literatury fantasy, powieści przygodowych, Young Adult, YA fiction i New Adult. Pomijanie szkolnych propozycji lekturowych to złożony i wieloaspektowy proces „czytania w szkole”, nie wszystkie powody tego zjawiska zdają się tkwić w samych książkach. Część z nich należy przecież do

---

[7] Raport Biblioteki Narodowej, Stan czytelnictwa książek w 2023 roku, https://www.bn.org.pl/download/document/1712262172.pdf (dostęp: 1.03.2025).

[8] NASK, Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców 2023, https://nask.pl/download-file/?fileId=15997 (dostęp: 1.03.2025).

[9] M. Wobalis, *Luka lekturowa – lektury szkolne a lektury cyfrowe w domowej edukacji polonistycznej*, „Polonistyka. Innowacje” 2023, nr 17, https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/38635/32920 (dostęp: 3.03.2025).

[10] Z. Uryga, *Wymiary przedmiotu*, w: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 23.

arcydzieł literatury rodzimej i światowej, a przy tym stanowi źródło motywów, przetworzeń i inspiracji dla czytanej przez uczniów literatury (postrzeganej przez nich jako nowatorska). Czy możliwe jest wykorzystanie potencjału AI w procesie przygotowania do ukończenia edukacji na poziomie ponadpodstawowym, niebędące jedynie oddolną inicjatywą uczniów projektowaną ze względu na wynik egzaminu? Istnienie odpowiedzi twierdzącej uznać można za główną motywację do napisania tego tekstu. Wywodzi się ona z myślenia sięgającego swoimi korzeniami głębiej niż stosunkowo krótka historia upowszechnienia modeli sztucznej inteligencji. Można ją odnaleźć w słowach Hanny Arendt[11], według której najistotniejszym elementem proponowanej formuły edukacyjnej jest nie uczeń czy nauczyciel, ale świat. Dialog i mediacja prowadzą do zrozumienia stanowiącego podstawę relacji egzystującego świadomie podmiotu i świata (fizycznego/metafizycznego), będącego przestrzenią tej interakcji. Zapewne wiele elementów skłania uczniów do poczucia dysonansu pomiędzy szkołą a rzeczywistością. Idealistycznymi wydają się pomysły zainicjowania wśród młodzieży mody na czytanie i słuchanie tekstów kanonicznych za pośrednictwem środowiska mediów cyfrowych. Tak długo, jak pozostają one tylko pozycjami ze spisu lektur, a nie tworzą istotnego dla rozumienia „siebie w świecie" kanonu, ich percepcja zostaje ograniczona do poziomu odległej opowieści o tym, czego już nie ma i co się nie zdarzy. Paradoksalnie chcąc zrozumieć stale podlegającą zmianom rzeczywistość: wirtualną, podporządkowaną technologii, zapośredniczoną przez media czy tą wokół nas – stale potrzebujemy tej samej umiejętności – MYŚLENIA. Twórczego, krytycznego, analitycznego, refleksyjnego – takiego, które z definicji jest opozycyjne wobec poznawczej bierności. Oznacza to powrót do koncepcji metodycznych powszechnie znanych dydaktykom, ale rozwijanych, zestawianych ze sobą i dostosowywanych za pomocą możliwości wynikających z wykorzystania sztucznej inteligencji. Uruchamianie lektury w kontekście kulturowym, egzystencjalnym (bliskim uczniowi) i aksjologicznym (kontekście wartości uniwersalnych) oznacza także model wspierający problemowy układ tekstów – zamiast wymaganego w szkole i zawartego w podstawie programowej linearnego, historycznoliterackiego prezentowania treści. Warto dodać, że negatywne skutki szkolnej dominacji modelu chronologicznego poznawania literatury zostały dobrze opisane w literaturze przedmiotu. To poznawanie najtrudniejszych, najstarszych tekstów na początku edukacji i czytanie literatury współczesnej dopiero w klasie IV (na co często brakuje już czasu). Dodatkowym czynnikiem jest, wymagany na maturze

[11] H. Arendt, *Kryzys edukacji*, w: *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 210.

(PP i PR), a pozostający w sprzeczności z realizacją programu, problemowy układ treści w wypracowaniu. Przekonanie, że czytana w szkole literatura jest daleka, anachroniczna, bezsensowna, nieciekawa i potrzebna tylko do zdania egzaminu, który przez taki układ treści jest trudny. To, w pewnej mierze, tłumaczy interwencyjny sposób wykorzystania przez uczniów narzędzi AI.

Zdiagnozowany i zdefiniowany problem rozdźwięku między możliwościami AI z perspektywy metodyki nauczania a realnym wykorzystaniem jej specyfiki przez uczniów ma swoje odzwierciedlenie w postrzeganiu młodego pokolenia przez przyszłych nauczycieli. W konsekwencji prowadzić może do tak zwanej „fikcji edukacyjnej", w której nauczyciele mają świadomość, że uczniowie nie czytają lektur i akceptują ten fakt, usprawiedliwiając go brakiem kompetencji czytelniczej wśród młodzieży, brakiem zainteresowania literaturą i kulturą w ogóle lub nieadekwatnym doborem tekstów w podstawie programowej. Z perspektywy uczniów zastąpienie kontaktu z tekstem literackim jego streszczeniem lub opracowaniem utwierdza w przekonaniu, że proponowane dzieła są nieciekawe, niepowiązane ze współczesną kulturą i modelami życia. Takie podejście nauczycieli sprawia, że w przestrzeni publicznej dominuje uproszczony i nieprawdziwy obraz młodego pokolenia, które jednak czyta, ale w inny sposób definiuje i wybiera interesujące z jego perspektywy teksty. W tym kontekście za niezbyt trafne należy uznać studenckie, przedmiotowe porównanie ucznia do tramwaju, choć na uwagę zasługuje przedstawiony w tej analogii proces kształcenia. Prezentowana diagnoza stawia ucznia raczej w roli klienta i użytkownika, który korzystając z technologii, oczekuje szybkiej satysfakcji. W odniesieniu do dydaktyki i roli edukacji w życiu młodych ludzi taka diagnoza byłaby co najmniej pesymistyczna. Jeżeli przyjmiemy, że AI jest lustrem, w którym za pomocą promptu – czyli wpisanej frazy wyszukiwania – obserwacji naszych zachowań i preferencji możemy ujrzeć przede wszystkim siebie. Pracując nad jakością tego wizerunku, warto zadbać o racjonalne wykorzystanie narzędzi AI, z perspektywy planowania procesu nauczania. Model podmiotowej edukacji zapośredniczonej przez nowe technologie jest nie tylko możliwy, ale też istotny, bo stają się one coraz ważniejszym elementem otaczającego nas świata. Sztuczna inteligencja pozwala na personalizowanie ścieżki poznawania literatury i dopasowanie propozycji do potrzeb i zainteresowań ucznia, a także na rozwój jego kompetencji czytelniczej i umiejętność interpretacji jako zdolności rozumienia tekstu i świata. To jednak wymaga przewodnika i świadomego korzystania z technologicznego potencjału, bo umiejętności te warunkuje rozwój twórczego i krytycznego myślenia, a to – jak pisze Piotr Kołodziej w swojej książce o znamiennym tytule – jest „aktywnością, którą każdy podejmuje na własny

rachunek i w ten sposób siebie stwarza, ale którą można również wyzwalać lub wspierać u innych”[12].

Kompetencje te mają kluczowe znaczenie dla rozwoju społeczeństwa i wykraczają poza krótkotrwały efekt egzaminu w postaci wysokiego wyniku. Nabywanie ich rozszerza granice naszego poznania, kształtuje światopogląd, sprzyja refleksyjności. W tym sensie granice języka są granicami świata nie tylko w kontekście komunikacji w różnych przestrzeniach geograficznych, ale przede wszystkim rozumienia i wartościowania otaczającej rzeczywistości. Pójście tą drogą pozwala głębiej zinterpretować przykład z elektrykiem. Warto zawalczyć o prestiż zawodu nauczyciela, bo nawet doskonale naśladujący myślenie system nie zastąpi naturalnej inteligencji. To właśnie ona, ten pozorny chaos – gąszcz kabli – może zinterpretować jako zawiłą, ale fascynującą instalację uczniowskich pragnień, pasji, możliwość i wskazać dobre połączenie.

Bibliografia

Arendt H., *Kryzys edukacji*, w: *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994.

Hasło: sposób, w: *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, https://sjp.pwn.pl/doroszewski/sposob;5499877.html (dostęp: 10.03.2025).

Informator o egzaminie maturalnym w „Formule 2023” od roku szkolnego 2024/2025, https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/20250210%20Informator%20Cz%C4%99%C5%9B%C4%87%20og%C3%B3lna%20EM23%20wer_2025.pdf (dostęp: 25.03.2025).

Kołodziej P., *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021.

Model edukacji humanistycznej (opis i przykładowe rozwiązania), w: P. Kołodziej, A. Regiewicz, P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.

NASK, Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców 2023, https://nask.pl/download-file/?fileId=15997 (dostęp: 1.03.2025).

Raport Biblioteki Narodowej, Stan czytelnictwa książek w 2023 roku, https://www.bn.org.pl/download/document/1712262172.pdf (dostęp: 1.03.2025).

Sitek M., *Miejsce egzaminów zewnętrznych w systemach edukacyjnych i polityce edukacyjnej*, w: *Raport o stanie edukacji 2024*, https://www.ibe.edu.pl/images/materialy/ROSE_2014_www2.pdf (dostęp: 25.03.2025).

[12] P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021, s. 9.

Uryga Z., *Wymiary przedmiotu*, w: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

Wobalis M., *Luka lekturowa – lektury szkolne a lektury cyfrowe w domowej edukacji polonistycznej*, „Polonistyka. Innowacje" 2023, nr 17, https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/38635/32920 (dostęp: 3.03.2025).

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.09

Joanna Kostrzewa
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
https://orcid.org/0000-0002-4715-0052

OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE I SZKOLNE (D)OCENIANIE SPOSOBEM NA INDYWIDUALIZACJĘ PROCESU NAUCZANIA

Streszczenie
Tematem artykułu jest wyjaśnienie, w jaki sposób ocenianie kształtujące może stać się sposobem na indywidualizację procesu nauczania i uczenia się. W pracy przedstawiono, czym jest indywidualizacja nauczania i jak postrzegają jej obecność w szkole nauczyciele. Uwzględnione zostały trudności towarzyszące nauczycielom w indywidualizacji procesu nauczania w codziennej praktyce szkolnej i najczęstsze sposoby sprostania wyzwaniom indywidualizacji. W artykule przedstawiono, w jaki sposób pierwsza i trzecia strategia oceniania kształtującego (cel, kryteria nauczania i informacja zwrotna) wpływają na proces dydaktyczny i jak różnicować wymagania wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
Słowa kluczowe: indywidualizacja, nauczanie, możliwości ucznia, uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ocenianie kształtujące, informacja zwrotna

FORMATIVE AND SCHOOL-BASED ASSESSMENT AS A WAY TO INDIVIDUALIZE THE TEACHING PROCESS

Summary
This article explains how formative assessment can become a way to individualize teaching and learning. The paper presents what individualized learning is and how teachers perceive its presence in schools. It considers the difficulties teachers face in individualizing the teaching process in everyday school practice and the most common ways to address the challenges of individualization. The article presents how the first and third formative assessment strategies (learning criteria and feedback) influence the teaching process and how to differentiate requirements for students with special educational needs.
Keywords: individualization, teaching, student capabilities, student with special educational needs, formative assessment, feedback

O indywidualizacji nauczania

Nauczyciel w XXI w. mierzy się z wieloma wyzwaniami, a jednym z nich jest z pewnością praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. „Charakterystyka specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży" została wskazana w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach[1]. Z Rozporządzenia wynika, że uczniowie są objęci pomocą psychologiczno-pedagogiczną ze względu na niepełnosprawność (uczniowie niesłyszący lub słabosłyszący, niewidzący lub słabowidzący, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z Zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, u których diagnozuje się więcej niż jedną niepełnosprawność), niedostosowanie społeczne, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, zaburzenia zachowania lub emocji, szczególne uzdolnienia, specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksja, dysortografia, dysgrafia, dyskalkulia), deficyty kompetencji i zaburzeń sprawności językowych (zaburzenia języka, zaburzenia mowy), choroby przewlekłe, sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, niepowodzenia edukacyjne, zaniedbania środowiskowe, trudności adaptacyjne (wynikające m.in. z różnic o podłożu kulturowym lub ze zmianą środowiska edukacyjnego)[2]. Współczesny nauczyciel pracujący w pełnym wymiarze godzin w szkole podstawowej lub ponadpodstawowej w zależności od specyfiki przedmiotu naucza w jednej klasie (pierwszy etap edukacyjny), w dwóch klasach lub nawet w dziewięciu klasach (kolejne etapy edukacyjne), co jest związane z faktem, iż codziennie ma kontakt z uczniami charakteryzującymi się różnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest to obecnie jedno z większych wyzwań, z którym każdego dnia mierzą się nauczyciele świadomi konieczności indywidualizacji nauczania.

Jak podaje *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*:

> indywidualizacja w nauczaniu to uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych pomiędzy uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu owych różnic) sprzyjają

[1] *Charakterystyka specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży*, https://www.gov.pl/web/cea/uszczegolowienie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-dzieci-i-mlodziezy (dostęp: 15.07.2025).

[2] Tamże.

maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się. Poszerzająca się wiedza na temat różnic funkcjonowania ludzkiego intelektu, wykorzystywania różnych jego obszarów rzuciła nowe światło na indywidualne możliwości uczenia się[3].

Z roku na rok wiemy coraz więcej o tym, w jaki sposób możliwości intelektualne, emocjonalne i fizyczne ucznia, jego preferencje, jeśli chodzi o sposób przyswajania wiedzy i poszerzania umiejętności, wpływają na edukacyjny sukces i motywację do dalszej pracy. Dostosowywanie nauczania do możliwości ucznia, pozwala wykorzystać jego potencjał[4]. Anna Janus-Sitarz wskazuje, że zasada indywidualizacji nauczania zakłada organizowanie procesu dydaktycznego w taki sposób, by uwzględnić w nim wszystkie różnice rozwojowe uczniów w tym samym wieku[5]. Autorka podkreśla również fakt, iż aby indywidualizacja nauczania była efektywna, należy z jej zasadami zapoznać cały zespół klasowy, co wpłynie pozytywnie na poszanowanie różnorodności i zapobiegnie uprzedzeniom i konfliktom[6]. Sytuacja, kiedy nauczyciel nie podzieli się z uczniami informacją o dostosowaniach, może spowodować, iż spotka się ze strony swych podopiecznych z zarzutami dotyczącymi nierównego traktowania, co zdecydowanie oddziałuje nie tylko na jakość pracy po obu stronach, ale i negatywnie na relacje zarówno pomiędzy nauczycielem a uczniami, jak i w zespole klasowym. Pisze o tym Elżbieta Piątek, wskazując, iż warto wytłumaczyć uczniom różnice pomiędzy nimi, wykorzystując metaforę zwierząt cechujących się zróżnicowanymi umiejętnościami. Zwracając tym samym uwagę na fakt, iż indywidualizacja nauczania to nic innego jak konieczność uwzględnienia w procesie dydaktyczno-wychowawczym indywidualnych odmienności pomiędzy uczniami i dokonywanie takich wyborów związanych z metodami nauczania, technikami nauczania, formami pracy, które pomogą każdemu osiągnąć maksymalny rozwój na miarę jego możliwości[7]. Autorka zwraca również uwagę, iż mimo że na temat indywidualizacji nauczania powstało wiele publikacji, to jednak, niestety, są one w głównej mierze skupione na ukazaniu różnych definicji indywidualizacji nauczania, niekoniecznie na propozycjach praktycznych rozwiązań

[3] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 2, Warszawa 2003, s. 298–299.

[4] Tamże, s. 299.

[5] A. Janus-Sitarz, *Każde dziecko w szkole jest inne – każde jest ważne*, w: *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017, s. 12.

[6] Tamże.

[7] E. Piątek, *Indywidualizacja nauczania w opinii polonistów*, w: *Każdy uczeń jest ważny…*, s. 17–28.

wraz z rekomendacjami i ewaluacją ich efektywności[8]. Nauczyciele w praktyce szkolnej stosują na co dzień dwa sposoby indywidualizowania pracy. Jednym z nich jest indywidualizacja prowadzona w kontekście nauczanej klasy, wówczas nauczyciel uwzględnia jej specyfikę, tempo pracy zespołu, dominujące zainteresowania i metody preferowane przez zespół, wpływające na efektywność pracy. Elżbieta Piątek podkreśla również, iż na indywidualizację ze względu na klasę wpływa zachowanie uczniów w danym zespole, wskazując, iż problemy wychowawcze nie sprzyjają indywidualizacji[9]. Nauczyciele akcentują, że indywidualne podejście do uczniów utrudnia nie tylko ich liczba w klasie, ale także ich różnorodność. Zdarza się bowiem, iż w jednym zespole klasowym znajduje się większość uczniów z potrzebami wskazanymi we wspomnianej przeze mnie wcześniej „Charakterystyce specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży" z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Co więcej, indywidualizacji nie sprzyja też obowiązek realizowania podstawy programowej, nauczyciele podkreślają, iż jest to priorytet ich działań, co nie ułatwia uwzględnienia podczas lekcji możliwości każdego ucznia, zarówno słabszego, któremu należy niezrozumiałe treści wyjaśnić ponownie, jak i zdolnego, któremu należy wprowadzać zagadnienia będące dla niego wyzwaniem. Co więcej, wielu nauczycieli twierdzi, iż nie wszystkie treści nauczania sprzyjają indywidualizacji. Poloniści wskazują, iż dużo łatwiej przygotować zadania o różnym stopniu trudności podczas lekcji językowych niż literackich, co potwierdza, iż nauczyciele w polskich szkołach nie są do końca przygotowani do indywidualizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Często zatem realna indywidualizacja, według nauczycieli, odbywa się głównie poza obowiązkowymi zajęciami lekcyjnymi[10].

Dlaczego ocenianie kształtujące?

Oprócz dostosowania metod, technik i form nauczania, poziomu trudności zadań do możliwości ucznia, zmniejszenia ilości zadań na sprawdzianach, pracach klasowych, wydłużenia czasu ich pisania, jednym z bardziej skutecznych sposobów na realną indywidualizację jest systematyczne stosowanie informacji zwrotnej do aktywności uczniów wykonanych na podstawie kryteriów nauczania, czyli świadome stosowanie oceniania kształtującego, którego sednem jest

[8] Tamże, s. 21.
[9] Tamże, s. 23.
[10] Tamże, s. 25–29.

wzmacniający komentarz. Jak pisze Dorota Pintal, nawiązując do publikacji *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce* Danuty Sterny:

> Ocenianie kształtujące definiowane jest jako interakcja pomiędzy nauczycielem a uczniem, w której następuje pozyskiwanie informacji na temat przebiegu procesu uczenia się. Dzięki informacji otrzymywanej od ucznia nauczyciel może modyfikować swoje nauczanie, uczeń zaś otrzymuje informację zwrotną pomagającą mu się uczyć[11].

Autorka, wskazując, że ocenianie kształtujące to skuteczny sposób na efektywną pracę w zróżnicowanej klasie, dokonuje porównania oceniania tradycyjnego (sumującego) i kształtującego[12]. Porównanie to uwypukla bezsprzecznie zalety uwzględnienia pracy z pięcioma strategiami oceniania kształtującego.

Tabela 1. Porównanie oceniania tradycyjnego i kształtującego

Ocenianie tradycyjne (sumujące)	**Ocenianie kształtujące**
zdarzenie jednostkowe	proces ciągły
służy sprawdzeniu wykonywania założeń programu	pokazuje miejsce ucznia w procesie uczenia się
ocena tego, czego uczeń nie umie, koncentracja na błędach	koncentracja na mocnych stronach umiejętności uczniów
mówi o przeszłych osiągnięciach i dawnych porażkach	pomaga w rozpoznawaniu braków i umożliwia ich szybkie uzupełnienie
etapowy lub końcowy stan osiągnięć	zbliżanie się do celu kształcenia
ocena efektu	pomaga uczniowi się uczyć
ocena kształcenia, która ułatwia opracowywanie rankingów i danych statystycznych	wspomaga rozwój, sprzyja poprawie jakości nauczania
koncentracja na ocenie wypowiedzi pisemnych	różne sposoby zbierania informacji o osiągnięciach ucznia

Źródło: D. Pintal, *Ocenianie kształtujące…*, s. 9.

[11] D. Pintal, *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*, Warszawa 2022, s. 8.

[12] Tamże, s. 9.

W ocenianiu kształtującym wyróżniamy pięć wzajemnie uzupełniających się strategii, których wdrożenie w proces dydaktyczno-wychowawczy nie tylko pozwala nauczycielowi budować relację opartą na poczuciu bezpieczeństwa i wzajemnych zaufaniu z uczniami i ich rodzicami, ale również wspiera uczniów w osiąganiu celów edukacyjnych na miarę ich możliwości[13]:

1. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
2. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań, dzięki którym będzie można uzyskać informacje, czy i jak uczniowie się uczą.
3. Udzielanie uczniom informacji zwrotnych, które umożliwiają widoczny postęp w ich procesie uczenia się.
4. Umożliwianie uczniom korzystania z siebie nawzajem jako zasobów edukacyjnych.
5. Wspomaganie uczniów, by stali się odpowiedzialnymi autorami procesu swojego uczenia się.

Mimo że, jak wspomniałam powyżej, wszystkie strategie oceniania kształtującego uzupełniają się wzajemnie i dają gwarancję spójności działań nauczyciela, szczególny wpływ na indywidualizację nauczania ma pierwsza i trzecia strategia oceniania kształtującego. Kryteria nauczania to inaczej konkretne czynności ucznia, dzięki którym pokazuje on, czy i na ile osiągnął cel. Jak wyjaśnia Danuta Sterna, kryteria to fakty, dowody, które pokażą nauczycielowi i uczniowi, czy cel lekcji został zrealizowany[14]. Uczniowie otrzymują kryteria do zadań edukacyjnych, lekcji i sprawdzianów. Proces dydaktyczny można indywidualizować już na poziomie kryteriów nauczania, podając kryteria dodatkowe uczniom zdolnym oraz kryteria uproszczone lub ich zmniejszoną ilość tym, którzy z różnych powodów mają trudności z opanowaniem treści wskazanych w podstawie programowej.

Cel lekcji w języku zrozumiałym dla uczniów podczas omawiania *Trenu VII* i *Trenu VIII* Jana Kochanowskiego na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej[15] może brzmieć: Dowiem się, jak radzić sobie z utratą kogoś

[13] D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014, s. 6–7.

[14] D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2008, s. 46.

[15] Zazwyczaj omawiałam oba utwory na dwóch lub trzech godzinach lekcyjnych, dostosowując liczbę godzin przeznaczonych na te dzieła w kontekście tempa pracy uczniów w danym zespole klasowym. Wówczas cel lekcji był jeden do obu tekstów i kryteria nauczania do lekcji obejmowały wiedzę oraz umiejętności uczniów wynikające z pracy z *Trenem VII* i *Trenem VIII*.

bliskiego[16]. Kryteria nauczania do lekcji, również w języku zrozumiałym dla uczniów, wyglądają następująco:

- podaję definicję trenu;
- przedstawiam wydarzenie z życia Jana Kochanowskiego mające wpływ na powstanie trenów;
- wymieniam uczucia ojca wywoływane przez przedmioty pozostawione przez Urszulkę;
- porównuję atmosferę domu Kochanowskich sprzed śmierci Urszulki i po jej śmierci;
- wyjaśniam, w jaki sposób można spróbować ukoić ból po stracie kogoś bliskiego[17].

Kryteria dla ucznia bez trudności w uczeniu się:

- podaję definicję trenu;
- przedstawiam dwa wydarzenia z życia Jana Kochanowskiego mające wpływ na powstanie trenów;
- wymieniam uczucia ojca wywoływane przez przedmioty pozostawione przez Urszulkę;
- porównuję atmosferę domu Kochanowskich sprzed śmierci Urszulki i po jej śmierci;
- wyjaśniam, w jaki sposób można spróbować ukoić ból po stracie kogoś bliskiego;
- szukam informacji, co ukoiło ból Jana Kochanowskiego po stracie córki.

Widać wyraźnie, że uczeń zdolny po spełnieniu kryteriów przeznaczonych dla całego zespołu ma możliwość poszerzenia swojej wiedzy i umiejętności, wykonując dodatkową pracę, analizując materiały przygotowane dla niego przez nauczyciela lub samodzielnie poszukując w dostępnych źródłach wiadomości wskazanych w kryteriach dodatkowych. Ważne, by nauczyciel tak przekazywał uczniom informację o kryteriach dodatkowych dla uczniów zdolnych, by ci, którzy mają trudności w uczeniu się, nie poczuli się stygmatyzowani. Można

[16] Podczas wyjaśniania tego celu lekcji uczniom wskazywałam zawsze, że doświadczenie utraty kogoś bliskiego może być związane również z np. kłótnią z przyjacielem lub rozstaniem. Niekoniecznie musi dotyczyć doświadczenia śmierci, jak w przypadku Jana Kochanowskiego. Dzięki temu uczniowie widzą, że nawet tekst sprzed kilku epok mogą odnieść do własnych doświadczeń.

[17] Uczniom z trudnościami w uczeniu się nie trzeba podawać tego ostatniego kryterium, ponieważ odniesienie twórczości renesansowego poety do ich własnych doświadczeń może być niezwykle trudne, a zaledwie cztery kryteria do dwóch tekstów literackich wpływają na nich niezwykle motywująco.

uniknąć podobnych sytuacji dzięki przygotowanym wcześniej i rozdanym na lekcji kryteriom w postaci wklejek do zeszytów.

Pierwsza strategia oceniania kształtującego jest fundamentem dla strategii trzeciej, gdyż informacja zwrotna do pracy ucznia udzielana jest na podstawie podanych wcześniej kryteriów. Przyjrzyjmy się wymogom do napisania zaproszenia, krótkiego tekstu użytkowego, którego umiejętność redagowania jest sprawdzana podczas egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego. Kryteria są mierzalne, zredagowane w języku zrozumiałym dla ucznia, zawierają czasowniki nazywające czynność:

- zapisuję, kto jest zaproszony na wydarzenie;
- piszę, jakiego wydarzenia dotyczy zaproszenie;
- wskazuję czas i miejsce zdarzenia;
- zachęcam do zainteresowania się wydarzeniem, podając dwa argumenty;
- podpisuję zaproszenie;
- przestrzegam zasad poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej.

Przykładowe zadanie edukacyjne dla uczniów brzmi następująco[18]:

Napisz zaproszenie na spotkanie z żyjącym świadkiem II wojny światowej. Zachęć do udziału w tym wydarzeniu, używając dwóch argumentów. Uwaga: w ocenie wypowiedzi będzie brana pod uwagę poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna.

Oto przykładowe prace uczniów:

Praca nr 1

Zaproszenie

Drodzy koledzy i koleżanki, zachęcam was do udziału w spotkaniu z żyjącym świadkiem II wojny światowej. Spotkanie może dużo wnieść do waszego życia, bowiem będziecie mieli styczność z człowiekiem, który przeżył wojnę na swojej skórze. Wiecie sami, że będzie miał on wiele do przekazania. Wszyscy wiedzą, co się dzieje na świecie. Dzięki temu spotkaniu będziecie mogli uzupełnić swoją wiedzę. Spotkanie odbędzie się w szkole im. Kazimierza Wielkiego w …, 27 marca 2022 roku o godzinie 16.00. Liczę na waszą obecność.

[18] A. Cisowska, J. Grzechowska, N. Grzybowska, A. Polińska, *Teraz egzamin ósmoklasisty. Arkusze egzaminacyjne z języka polskiego dla szkoły podstawowej*, Warszawa 2021, s. 15.

Praca nr 2

Zaproszenie

Zapraszam na spotkanie z żyjącym świadkiem II wojny światowej, panem Andrzejem Nowakiem. Spotkanie odbędzie się 1 lutego 2022 roku o godzinie 13.00. Warto przyjść, żeby poznać ciekawego człowieka.

Praca nr 3

Zaproszenie

Serdecznie zapraszamy na spotkanie z żyjącym świadkiem II Wojny (ort.) światowej, panem Janem Kowalskim. Wydarzenie odbędzie się 15 marca 2022 roku o godzinie 12.00 w bibliotece szkolnej. Warto przyjść, żeby poszerzyć swoją wiedzę historyczną. Zainteresowani będą mogli kupić książkę pana Jana Kowalskiego w promocyjnej cenie.

Samorząd Szkolny

Centralna Komisja Egzaminacyjna opracowała zasady oceniania krótkich tekstów użytkowych.

Zasady oceniania[19]

Treść i forma:

2 pkt treść zgodna z poleceniem, uwzględnione dwa argumenty, z których co najmniej jeden nawiązuje do tematyki spotkania; uwzględnionych pięć elementów dotyczących formy: kto zaprasza? kogo zaprasza? na co zaprasza? kiedy się odbywa? gdzie się odbywa?

1 pkt treść zgodna z poleceniem, uwzględnione dwa argumenty, z których co najmniej jeden nawiązuje do tematyki spotkania; uwzględnione cztery elementy dotyczące formy: kto zaprasza? ORAZ/ALBO kogo zaprasza? ORAZ/ALBO na co zaprasza? ORAZ/ALBO kiedy się odbywa? ORAZ/ALBO gdzie się odbywa?

0 pkt treść niezgodna z poleceniem ALBO treść zgodna z poleceniem, ale uwzględnione tylko trzy elementy dotyczące formy: kto zaprasza? ORAZ/ALBO kogo zaprasza? ORAZ/ALBO na co zaprasza? ORAZ/ALBO kiedy się odbywa? ORAZ/ALBO gdzie się odbywa?

Poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna:

1 pkt – łącznie nie więcej niż dwa błędy (językowe, ortograficzne, interpunkcyjne)

0 pkt – łącznie trzy lub więcej błędów (językowych, ortograficznych, interpunkcyjnych)

[19] Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Test diagnostyczny*, Warszawa 2024, s. 12.

UCZNIOWIE ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

Poprawność językowa, ortograficzna i interpunkcyjna:
1 pkt – łącznie nie więcej niż trzy błędy (językowe, ortograficzne, interpunkcyjne)
0 pkt – łącznie cztery lub więcej błędów (językowych, ortograficznych, interpunkcyjnych).

Prezentowane prace uczniów nie spełniają wszystkich kryteriów. Gdyby zaproszenia były oceniane stopniem wyrażonym cyfrą, część uczniów otrzymałaby niesatysfakcjonujące ich oceny, które nie dają informacji na temat postępu dziecka, tego, co w pracach uczniów jest dobre, jakie błędy w nich wystąpiły i jak je poprawić. Każda z prac jest inna, tak jak różni są autorzy prac, ich motywacje do uczenia się i dlatego warto zindywidualizować pracę z uczniami, udzielając informacji zwrotnych.

Czteroelementowa informacja zwrotna zawiera dane o tym, co uczeń zrobił dobrze, co należy poprawić, jak należy poprawić błędy, jak uczeń ma się dalej rozwijać. Bardzo ważne w komentarzu nauczyciela przed uwypukleniem błędów jest wskazanie poprawnych elementów w pracy ucznia. Danuta Sterna podkreśla, że:

> wskazywanie tylko pomyłek bardzo zniechęca ucznia i nie wpływa dobrze na jego motywację do nauki. Sukces również może nas wiele nauczyć, jeśli wiemy, co zostało zrobione wystarczająco dobrze i co jest godne powtórzenia w przyszłości. Docenienie niezwykle motywuje każdego człowieka[20].

O ile wskazywanie błędów jest dość oczywistą praktyką nauczycieli, o tyle jednak informacja o sposobie poprawy pracy pojawia się stosunkowo rzadko. Uczeń będzie szybciej się uczył i będzie bardziej zmotywowany, jeśli dowie się, jak może poprawić swoje błędy. Cenne jest również wskazanie uczniowi drogi do dalszego rozwoju. Jest to najtrudniejsza dla nauczyciela część informacji zwrotnej. Wielu z nich zastanawia się bowiem, co podpowiedzieć uczniowi mającemu problemy z nauką, by go zmotywować, aby wykonał zasugerowaną aktywność, jak również uczniowi zdolnemu, by również mógł się rozwijać. Danuta Sterna sugeruje, by wskazówka ta dotyczyła sfery najbliższego rozwoju danego ucznia[21], co wyraźnie uwypukla wartość informacji zwrotnej w kontekście indywidualnego podejścia do każdego ucznia. Nauczyciel może ocenić pracę ucznia w postaci komentarza „dwie gwiazdy i jedno życzenie", gdzie dwie gwiazdy oznaczają dobre, poprawne elementy w pracy ucznia, a życzenie to sugestia, co można zmienić, poprawić. Informacji zwrotnej można udzielić uczniowi, uzupełniając tabelę z kryteriami.

[20] D. Sterna, *Uczę (się)* …, s. 53.
[21] Tamże, s. 53.

W rubryce „Realizacja kryteriów" należy wpisać odpowiednie do zawartości merytorycznej pracy komentarze lub zastosować zrozumiałe dla ucznia oznaczenia (plus/minus, kolory sygnalizacji świetlnej oznaczające poprawne, częściowe lub niepoprawne spełnienie kryteriów).

Informacja zwrotna do Pracy nr 1 (czteroelementowa informacja zwrotna):
Tomku, Twoje zaproszenie zawiera wiele informacji, które czynią je funkcjonalnym: uwzględniłeś odbiorcę zaproszenia, wydarzenie, którego dotyczy zaproszenie, miejsce i datę wydarzenia. Zwróć uwagę na to, żeby formy grzecznościowe Was, Waszego zapisywać wielką literą i by podpisać swoje zaproszenie. Przepisz zaproszenie, uwzględniając moje sugestie. Dobra rada na przyszłość: następnym razem zastanów się nad tym, czy krótki tekst użytkowy musi być tak obszerny – może warto ograniczyć refleksje dotyczące zachęty do dwóch konkretnych powodów?

Informacja zwrotna do Pracy nr 2 (dwie gwiazdy i jedno życzenie):
- *Poprawnie zapisałeś datę spotkania.*
- *Pamiętałeś o godzinie spotkania.*
- *Sprawdź pracę z kryteriami – czy zawarłeś wszystkie elementy zaproszenia?*

Informacja zwrotna do Pracy nr 3 (tabela z kryteriami):

Kryteria oceny zaproszenia	**Realizacja kryteriów**
• zapisuję, kto jest zaproszony na wydarzenie	
• piszę, jakiego wydarzenia dotyczy zaproszenie	
• wskazuję czas i miejsce zdarzenia	
• zachęcam do zainteresowania się treścią zaproszenia, podając dwa argumenty	
• podpisuję zaproszenie	
• przestrzegam zasad poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej	
• sposób poprawy:	Zastanów się, czego brakuje w Twoim zaproszeniu, a następnie popraw zaproszenie, przepisując je. Uwzględnij moje sugestie. Dopisz brakujące informacje.

Lub:

Kryteria oceny zaproszenia	Realizacja kryteriów
• zapisuję, kto jest zaproszony na wydarzenie	-
• piszę, jakiego wydarzenia dotyczy zaproszenie	+
• wskazuję czas i miejsce zdarzenia	++
• zachęcam do zainteresowania się treścią zaproszenia, podając dwa argumenty	++
• podpisuję zaproszenie	+
• przestrzegam zasad poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej	+++*
• sposób poprawy:	Zastanów się, czego brakuje w Twoim zaproszeniu, a następnie popraw zaproszenie, przepisując je. Uwzględnij moje sugestie. Dopisz brakujące informacje.

* W zaproszeniu jest jeden, dopuszczalny (niewpływający na punktację), błąd ortograficzny.

Podsumowanie

Dzięki informacji zwrotnej można dokonać indywidualizacji procesu nauczania, każdy z prezentowanych komentarzy opiera się na kryteriach i dotyczy wyłącznie pracy ucznia. Nauczyciel, uwypuklając jej dobre strony, odnosi się do indywidualnego postępu ucznia, wie, z jakiego punktu zaczynał jego podopieczny, ile trudności pokonał, ile czasu zajęło mu dotarcie do momentu, w którym obecnie znajduje się w procesie uczenia się. W informacji zwrotnej nauczyciel odnosi się do błędów popełnionych przez konkretnego ucznia. Nie jest konieczne wskazanie wszystkich błędów popełnionych w danej pracy. Nauczyciel wybiera te, których poprawienie jest konieczne, by uczeń zrobił postęp. Oprócz dostosowania metod, technik i form nauczania, warto

uwzględnić w planowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego przestrzeń na informację zwrotną. Jej znaczenie dla indywidualizacji nauczania jest niepodważalne ze względu na fakt, iż uczeń nie otrzymuje oceny, która nie daje informacji o jego postępach, trudnościach i sposobie ich poprawy, a jedynie umieszcza ucznia w rankingu, który niekoniecznie jest dla niego motywujący. Co więcej, zadaniem ucznia jest poprawienie pracy na podstawie udzielonej przez nauczyciela informacji zwrotnej, co daje przestrzeń dla dialogu w procesie nauczania i uczenia się.

Bibliografia

Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Test diagnostyczny*, Warszawa 2024.

Charakterystyka specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, https://www.gov.pl/web/cea/uszczegolowienie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych-dzieci-i-mlodziezy (dostęp: 15.07.2025).

Cisowska A., Grzechowska J., Grzybowska N., Polińska A., *Teraz egzamin ósmoklasisty. Arkusze egzaminacyjne z języka polskiego dla szkoły podstawowej*, Warszawa 2021.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, t. 2, Warszawa 2003.

Janus-Sitarz A., *Każde dziecko w szkole jest inne – każde jest ważne*, w: *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.

Piątek E., *Indywidualizacja nauczania w opinii polonistów*, w: *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.

Pintal D., *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*, Warszawa 2022.

Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2008.

Sterna D., *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014.

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.10

Gracja Cimaszewska-Kuniniec
Uniwersytet WSB Merito w Gdańsku
https://orcid.org/0000-0003-3903-3654

MOTYWOWANIE UCZNIÓW POPRZEZ WYKORZYSTANIE TREŚCI MIĘDZYKULTUROWYCH W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Streszczenie
W dobie globalizacji i rosnącej różnorodności społeczno-kulturowej edukacja językowa staje przed nowymi wyzwaniami, wśród których kluczową rolę odgrywa motywacja uczniów i studentów. Celem niniejszego referatu jest ukazanie potencjału treści międzykulturowych jako skutecznego narzędzia motywacyjnego w dydaktyce języka angielskiego. Autorka omawia teoretyczne podstawy motywacji, odwołując się m.in. do koncepcji Dörnyeia oraz teorii autodeterminacji Deciego i Ryana, a następnie wskazuje, w jaki sposób komponenty kulturowe wpływają na zaangażowanie, ciekawość poznawczą i wewnętrzne pobudzenie uczących się.

Tekst analizuje także pojęcie kompetencji międzykulturowej w ujęciu Byrama oraz Kramscha, podkreślając jej znaczenie nie tylko jako celu edukacyjnego, ale także jako niezbędnej umiejętności we współczesnym społeczeństwie. Autorka prezentuje konkretne przykłady zajęć dydaktycznych – zarówno z zakresu języka, jak i literatury oraz edukacji kulturowej – które integrują nauczanie języka z refleksją nad różnorodnością i tożsamością kulturową. Omawia również wyzwania związane z wprowadzaniem treści interkulturowych, takie jak brak przygotowania nauczycieli, ograniczenia programowe oraz bariery mentalne po stronie uczniów.

Podkreślono także rolę nauczyciela jako mediatora kulturowego, który nie tylko przekazuje wiedzę, ale i wspiera rozwój osobisty oraz etyczny uczniów poprzez promowanie dialogu i empatii. Referat kończy się wnioskiem, że włączenie komponentu międzykulturowego do edukacji językowej nie tylko wzmacnia motywację, ale także przygotowuje uczących się do świadomego uczestnictwa w globalnym społeczeństwie. Praca ma charakter aplikacyjny i może być źródłem inspiracji dla nauczycieli języka angielskiego oraz autorów programów nauczania.
Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, motywacja wewnętrzna, kompetencje językowe, nauczanie języka angielskiego, glottodydaktyka

MOTIVATING STUDENTS THROUGH THE USE OF INTERCULTURAL CONTENT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Summary
In the age of globalization and increasing socio-cultural diversity, language education faces new challenges, among which student motivation plays a crucial role. The purpose of this paper is to demonstrate the potential of intercultural content as an effective motivational tool in English language teaching. The author discusses theoretical foundations of motivation, referring to Dörnyei's model and the Self-Determination Theory by Deci and Ryan, and shows how cultural components enhance learners' engagement, cognitive curiosity, and intrinsic drive.

The paper also explores the concept of intercultural competence based on the frameworks of Byram and Kramsch, emphasizing its significance not only as an educational goal but as a vital skill in contemporary society. Specific examples of classroom activities are presented, including language, literary, and cultural education tasks, that integrate language instruction with reflection on cultural diversity and identity. The paper also addresses the challenges of implementing intercultural content, such as teachers' insufficient preparation, curriculum constraints, and students' limited cultural awareness or resistance.

Furthermore, the role of the teacher as a cultural mediator is highlighted—someone who not only transmits linguistic knowledge but also supports students' personal and ethical development by fostering dialogue, empathy, and critical thinking. The paper concludes that incorporating intercultural elements into language education not only boosts motivation but also prepares learners for active and responsible participation in a globalized world. This study is practical and may serve as an inspiration for English language teachers and curriculum designers seeking to make language learning more meaningful and socially relevant.
Keywords: intercultural education, intrinsic motivation, language competence, English language teaching, glottodidactics

1. Wprowadzenie

Współczesna dydaktyka języków obcych stoi przed wyzwaniami związanymi z globalizacją, przemianami społecznymi oraz nowymi oczekiwaniami edukacyjnymi. Szczególnie istotnym zagadnieniem staje się motywowanie uczniów i studentów do nauki języka angielskiego, który odgrywa rolę języka międzynarodowego. Jednym z najbardziej efektywnych narzędzi zwiększania zaangażowania uczących się jest wprowadzenie do programu nauczania treści międzykulturowych.

Celem niniejszego tekstu jest analiza wpływu międzykulturowych komponentów dydaktycznych na motywację uczniów i studentów. Podejście to ma na celu nie tylko wzbogacenie wiedzy językowej, ale również przygotowanie do komunikacji międzykulturowej, która stała się nieodzownym elementem w środowisku akademickim i zawodowym. Przedstawione zostaną zarówno teoretyczne podstawy motywacji i kompetencji międzykulturowej, jak i konkretne przykłady zajęć przeznaczonych dla studentów filologii angielskiej oraz kierunków nauczycielskich.

Zgodnie z koncepcją Byrama[1], rozwój kompetencji międzykulturowej pozwala uczącym się poruszać się z większą swobodą w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, a tym samym czyni naukę języka bardziej celową i praktyczną. Interkulturowość staje się więc nie tylko środkiem do osiągania celów edukacyjnych, lecz także ważnym aspektem budowania postaw otwartości, empatii i odpowiedzialności społecznej.

Zarówno w kontekście akademickim, jak i w codziennej praktyce dydaktycznej pojawia się potrzeba zintegrowania treści kulturowych z nauką języka. Niniejsza praca podejmuje próbę usystematyzowania tej integracji poprzez wskazanie strategii, narzędzi i korzyści płynących z takiego podejścia.

2. Pojęcie motywacji w nauczaniu języków obcych

Motywacja stanowi fundament procesu uczenia się i odgrywa kluczową rolę w kontekście dydaktyki języków obcych. Jej znaczenie zostało wielokrotnie podkreślone w badaniach językoznawczych i pedagogicznych. Dörnyei definiuje motywację jako „proces, który inicjuje, ukierunkowuje i podtrzymuje zachowania uczące się w czasie, zwłaszcza takie, które prowadzą do osiągania celów edukacyjnych”[2]. W nauczaniu języka angielskiego, który pełni funkcję globalnego języka komunikacji, motywacja ucznia wpływa nie tylko na jego postępy, ale również na gotowość do interakcji międzykulturowych.

W literaturze wyróżnia się dwa główne typy motywacji: wewnętrzną i zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna wiąże się z zainteresowaniem, satysfakcją i przyjemnością płynącą z samego procesu nauki. Uczeń uczy się, ponieważ czuje ciekawość i chęć poznania nowego języka oraz kultury. Z kolei motywacja zewnętrzna jest efektem wpływu bodźców zewnętrznych, takich jak

[1] M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters 1997.

[2] Z. Dörnyei, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press 2001.

oceny, nagrody, perspektywy zawodowe czy presja społeczna. Według Deciego i Ryana[3], motywacja wewnętrzna jest trwalsza i prowadzi do głębszego przetwarzania materiału językowego.

W kontekście akademickim, istotne jest rozpoznanie motywatorów działających na studentów. Badania pokazują, że studenci wykazują wyższą motywację, gdy wiedzą, że nauka języka ma praktyczne zastosowanie – np. w przyszłej pracy zawodowej lub podczas studiów za granicą. Równie ważne jest uwzględnienie ich autonomii, poczucia kompetencji i przynależności – elementów wymienianych w Teorii Autodeterminacji[4].

Ważnym aspektem pracy dydaktycznej nauczyciela jest więc nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również inspirowanie i wspieranie uczniów w budowaniu motywacji. Jak zauważa Ushioda[5], skuteczny nauczyciel to ten, który potrafi wzbudzać motywację, pomagając uczniom dostrzec sens nauki języka w szerszym kontekście życia i kariery.

Podsumowując, motywacja uczniów i studentów jest dynamicznym i wieloaspektowym zjawiskiem, na które wpływ mają zarówno czynniki psychologiczne, jak i środowiskowe. Jej wzmocnienie możliwe jest poprzez odpowiednio dobrane treści dydaktyczne – w tym międzykulturowe – które nadają nauce języka głębszy wymiar i prowadzą do rzeczywistego zaangażowania uczących się.

3. Kompetencja międzykulturowa – definicja i znaczenie

Kompetencja międzykulturowa jest kluczowym elementem w dydaktyce języków obcych i stanowi jedno z głównych założeń współczesnego podejścia komunikacyjnego. Pojęcie to odnosi się do zdolności do skutecznej i odpowiedniej interakcji z osobami reprezentującymi odmienne kultury. Michael Byram[6], jeden z najbardziej wpływowych badaczy tego zagadnienia, opisuje kompetencję międzykulturową jako zbiór pięciu składników: wiedzy (*savoir*),

---

[3] E.L. Deci, R.M. Ryan, *Handbook of Self-determination Research*, University of Rochester Press 2002.

[4] E.L. Deci, R.M. Ryan, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist" 2000, t. 55(1), s. 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

[5] E. Ushioda, *Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development" 2006, t. 27(2), s. 148–161. https://doi.org/10.1080/01434630608668545

[6] M. Byram, *Teaching and Assessing*…

umiejętności interpretacji i relacji (*savoir-comprendre*), umiejętności interakcji (*savoir-faire*), postawy otwartości i ciekawości (*savoir-être*) oraz zaangażowania krytycznego (*savoir s'engager*).

Według Byrama, celem edukacji językowej nie jest jedynie opanowanie języka docelowego, lecz również kształtowanie zdolności do funkcjonowania w sytuacjach międzykulturowych. Kompetencja ta pozwala uczącym się nie tylko rozumieć teksty kulturowe (np. reklamy, filmy, dialogi), ale także odnosić się do nich krytycznie i refleksyjnie. Kramsch[7] zwraca uwagę, że kultura to tło języka, ale i jego integralna część – sposób myślenia, działania i postrzegania świata.

W środowisku akademickim kompetencja międzykulturowa nabiera szczególnego znaczenia. Studenci, którzy uczestniczą w programach mobilności (np. Erasmus+), prowadzą badania z międzynarodowymi partnerami czy angażują się w projekty naukowe, muszą zatem wykazywać się nie tylko znajomością języka, ale także umiejętnością komunikacji międzykulturowej. Dla przyszłych nauczycieli, tłumaczy, pracowników międzynarodowych instytucji – jest to kompetencja zawodowa.

Zajęcia wspierające rozwój kompetencji międzykulturowej mogą być wplecione w każdy etap edukacyjny. Dla studentów filologii angielskiej warto zaprojektować zajęcia, które nie tylko analizują teksty kultury, ale też skłaniają do refleksji nad własnymi uprzedzeniami i stereotypami.

Przykład zajęć: „Cultural Dilemmas" (Dylematy kulturowe)

Studenci analizują autentyczne sytuacje konfliktów międzykulturowych (np. artykuły z „BBC News" lub blogi podróżnicze), identyfikują wartości i normy kulturowe stron, a następnie odgrywają scenki lub piszą własne rozwiązania problemów z perspektywy różnych uczestników. Następnie odbywa się dyskusja na temat możliwych strategii radzenia sobie z nieporozumieniami kulturowymi. Zajęcia te rozwijają zarówno świadomość różnorodności, jak i umiejętność empatycznego dialogu.

Byram[8] podkreśla, że celem nie jest asymilacja, ale mediacja kulturowa. Uczeń czy student nie musi przyjmować norm innej kultury, ale powinien umieć je rozpoznać, zrozumieć i odpowiednio zareagować. Kompetencja międzykulturowa ma więc charakter dynamiczny, rozwija się w kontakcie z innymi i wymaga systematycznego ćwiczenia oraz refleksji.

---

[7] C. Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press 1993.

[8] M. Byram, *Teaching and Assessing*…

Rozwijanie tej kompetencji to także działanie etyczne – promuje szacunek, tolerancję i otwartość na inność. Jest nie tylko ważnym celem edukacji językowej, ale również odpowiedzią na wyzwania współczesnego świata: migracje, mobilność, konflikty kulturowe, globalną współpracę. Dlatego też nauczanie języka angielskiego powinno zawsze uwzględniać komponent międzykulturowy jako integralną część programu dydaktycznego.

4. Rola kultury w nauczaniu języka

Kultura jest integralną częścią języka – nie tylko w sensie jego pochodzenia, ale również kontekstu, w jakim jest używany. W nauczaniu języków obcych, a szczególnie języka angielskiego jako języka globalnego, elementy kulturowe powinny być traktowane jako równorzędne wobec komponentu językowego. Kramsch[9] wskazuje, że kultura i język są ze sobą nierozerwalnie związane – język nie istnieje w próżni, lecz zawsze funkcjonuje w określonym kontekście społecznym, kulturowym i pragmatycznym.

Nauka języka bez jednoczesnego rozumienia kontekstu kulturowego prowadzi do powierzchownego przyswajania struktur i znaczeń. Przykładowo, zwroty grzecznościowe, sposoby wyrażania opinii czy żartów różnią się diametralnie w zależności od kultury. Uczniowie i studenci, którzy uczą się języka angielskiego bez ekspozycji na kulturę krajów anglojęzycznych, mogą mieć trudności w komunikacji mimo poprawnej znajomości struktur gramatycznych. W tym kontekście nauczyciel staje się przewodnikiem nie tylko po systemie językowym, ale również po złożonym świecie norm społecznych, wartości i konwencji kulturowych. Jego rola polega na budowaniu mostu pomiędzy językiem a kulturą, pomagając uczniom nie tylko zrozumieć, *co* się mówi, ale także *dlaczego* i *jak* coś się mówi w danym kontekście. Dzięki takiemu podejściu nauka języka staje się pełniejsza, bardziej autentyczna i funkcjonalna, co z kolei zwiększa kompetencję komunikacyjną i umożliwia bardziej świadome uczestnictwo w interakcjach międzykulturowych.

Według Tomalin i Stempleskiego[10], celem nauczania języka zintegrowanego z kulturą jest rozwój trzech elementów: świadomości kulturowej, wiedzy kulturowej i kompetencji komunikacyjnej. Uczeń nie tylko poznaje fakty o kulturze docelowej, ale również uczy się, jak mówić, co mówić i kiedy mówić, aby być zrozumianym i właściwie odebranym przez użytkowników danego języka.

---

[9] C. Kramsch, *Context and Culture*…

[10] B. Tomalin, S. Stempleski, *Cultural Awareness*, Oxford University Press 1993.

Kultura w dydaktyce może być wprowadzana na wiele sposobów: poprzez teksty literackie, filmy, muzykę, reklamę, reportaże, materiały prasowe, a także osobiste doświadczenia studentów, którzy podróżowali lub uczestniczyli w wymianach międzynarodowych. Ważne jest, aby kultura była przedstawiana nie jako zbiór ciekawostek czy egzotyki, ale jako element codzienności i tożsamości ludzi posługujących się językiem.

Przykład zajęć: „Cultural Symbols and Meanings" (Symbole kulturowe i ich znaczenie)
Studenci analizują popularne symbole kulturowe (np. Union Jack, Statue of Liberty, Aboriginal Flag) i wyjaśniają ich znaczenie w kontekście społecznym i historycznym. W grupach tworzą prezentacje multimedialne ukazujące, jak dane symbole są postrzegane w innych kulturach, w tym w Polsce. Celem zajęć jest rozwój świadomości kulturowej oraz umiejętność interpretacji symboliki kulturowej w komunikacji.

Zajęcia takie rozwijają nie tylko wiedzę językową, ale również kompetencje poznawcze i społeczne. Jak podkreśla Corbett[11], nauka języka poprzez kulturę przygotowuje uczniów i studentów do realnej komunikacji, w której nie wystarczy znać słów – trzeba także rozumieć kontekst, emocje i wartości. W ten sposób nauczanie języka staje się pełniejsze i bardziej angażujące.

Rola kultury w nauczaniu języka angielskiego powinna być więc nie marginalna, ale centralna. Tylko wtedy możliwe jest kształtowanie uczniów i studentów jako kompetentnych użytkowników języka i świadomych uczestników globalnego społeczeństwa.

5. Korzyści z wykorzystywania treści międzykulturowych

Wprowadzenie treści międzykulturowych do nauczania języka angielskiego przynosi liczne korzyści zarówno na poziomie poznawczym, jak i afektywnym. Integracja komponentów kulturowych wzbogaca proces dydaktyczny, czyniąc go bardziej angażującym, autentycznym i zorientowanym na rzeczywiste potrzeby komunikacyjne uczących się. Według Corbetta[12], nauczanie języka obcego bez odniesienia do jego kulturowych korzeni prowadzi do uproszczonego i sztucznego obrazu języka. Z kolei uwzględnienie aspektów kulturowych

[11] J. Corbett, *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Multilingual Matters 2003.

[12] Tamże.

pozwala uczniom rozwijać nie tylko kompetencje językowe, ale również kompetencje interkulturowe, które są kluczowe w globalizującym się świecie. Dzięki ekspozycji na różnorodne perspektywy kulturowe, uczący się stają się bardziej otwarci, tolerancyjni i świadomi odmienności, co sprzyja budowaniu postawy empatii i wzajemnego zrozumienia. Treści międzykulturowe stymulują również refleksję nad własną tożsamością kulturową i językową, co wzmacnia proces uczenia się przez nadanie mu głębszego, osobistego wymiaru. W efekcie nauczanie wzbogacone o komponenty kulturowe staje się nie tylko skuteczniejsze, ale i bardziej humanistyczne.

Jedną z głównych zalet stosowania treści międzykulturowych jest wzrost motywacji wewnętrznej uczniów i studentów. Kiedy uczący się dostrzegają praktyczne i społeczno-kulturowe znaczenie języka, ich zaangażowanie w naukę rośnie. Jak podkreśla Dörnyei, motywacja wzrasta, gdy materiał jest osadzony w realnym kontekście i jest związany z doświadczeniami uczniów. Autentyczne treści kulturowe – jak wywiady, reportaże, vlogi czy podcasty – umożliwiają odbiorcom wgląd w życie codzienne użytkowników języka i rozwijają poczucie autentycznego kontaktu z językiem, co przekłada się na większą chęć do aktywnego uczestnictwa w zajęciach. Tego typu materiały nie tylko zwiększają atrakcyjność procesu nauczania, ale również pozwalają uczniom lepiej zrozumieć kontekst użycia języka, intencje mówiących oraz subtelne różnice kulturowe, które wpływają na interpretację komunikatów. W rezultacie uczący się postrzegają język nie jako zbiór abstrakcyjnych reguł, lecz jako żywe narzędzie komunikacji służące do budowania relacji, wyrażania tożsamości i funkcjonowania w zróżnicowanym świecie społecznym.

Korzyścią wynikającą z nauczania międzykulturowego jest również rozwój empatii i postaw otwartości wobec odmienności. Uczniowie i studenci, którzy mają kontakt z różnorodnością językową i kulturową, stają się bardziej wrażliwi na problemy innych społeczności, co jest szczególnie istotne w edukacji globalnej. Kompetencje społeczne, takie jak zdolność do współpracy, komunikacji i rozwiązywania konfliktów, są dziś równie ważne jak kompetencje językowe. Nauczanie kultury poprzez język wspiera także rozwój tożsamości uczących się, umożliwiając im refleksję nad własnym miejscem w świecie oraz porównanie rodzimych wartości z tymi reprezentowanymi przez inne kultury. Tego rodzaju doświadczenia sprzyjają budowaniu postawy szacunku wobec różnorodności oraz wzmacniają zdolność do funkcjonowania w środowiskach wielokulturowych. W efekcie uczniowie nie tylko lepiej rozumieją innych, ale również potrafią krytycznie spojrzeć na własne uprzedzenia i stereotypy, co jest fundamentem dojrzałej, świadomej komunikacji w zglobalizowanym społeczeństwie.

Treści międzykulturowe umożliwiają także lepsze zapamiętywanie i przyswajanie słownictwa oraz struktur językowych. Uczenie się poprzez kontekst kulturowy sprawia, że język staje się funkcjonalny, a nie tylko teoretyczny. Przykładowo, ucząc się o brytyjskim systemie edukacyjnym czy amerykańskich zwyczajach zakupowych, studenci nabywają nowe słownictwo i frazeologię w sposób zintegrowany z ich znaczeniem społecznym.

Przykład zajęć: „Global Issues Debate" (Debata o problemach globalnych)
Studenci przygotowują w parach argumenty dotyczące ważnych zagadnień kulturowych i społecznych (np. prawa człowieka, wolność słowa, imigracja, zmiany klimatyczne) w kontekście krajów anglojęzycznych. W trakcie debaty prezentują różne perspektywy, korzystając z autentycznych źródeł: artykułów z „The Guardian", „BBC", „NPR". Po zakończeniu debaty następuje refleksja na temat różnic kulturowych i językowych w przedstawianiu problemów.

Zajęcia takie rozwijają nie tylko język i wiedzę kulturową, ale także umiejętność prezentacji, krytycznego myślenia i współpracy. Jak zaznacza Byram[13], interakcje międzykulturowe w klasie uczą tolerancji oraz zdolności mediacji kulturowej – czyli kompetencji niezbędnej w wielojęzycznych i wielokulturowych środowiskach pracy i nauki.

Podsumowując, wykorzystywanie treści międzykulturowych w nauczaniu języka angielskiego to strategia o wysokim potencjale edukacyjnym. Pozwala nie tylko rozwijać umiejętności językowe, ale także kształtować postawy społeczne i kulturowe niezbędne w świecie współczesnym. To właśnie ta integracja języka i kultury nadaje procesowi edukacyjnemu głębię, sens i autentyczność.

6. Strategie wprowadzania treści międzykulturowych podczas zajęć języka obcego

Współczesne nauczanie języka angielskiego coraz częściej odchodzi od modelu skupionego wyłącznie na aspektach gramatyczno-leksykalnych, kierując się ku podejściu komunikacyjnemu i zadaniowemu, w którym kluczową rolę odgrywa kontekst kulturowy. Wprowadzenie treści międzykulturowych do zajęć językowych wymaga jednak przemyślanej strategii dydaktycznej, która umożliwi integrację wiedzy językowej z refleksją nad różnorodnością kulturową, postawami

[13] M. Byram, *Teaching and Assessing*…

społecznymi oraz umiejętnościami komunikacyjnymi. Poniżej przedstawiono zestaw wybranych strategii, które mogą być skutecznie wdrażane na różnych etapach nauczania języka angielskiego.

6.1. Strategia zanurzenia w autentycznych materiałach kulturowych (Immersive Approach Using Authentic Cultural Materials)

Jedną z najbardziej efektywnych metod wprowadzania treści międzykulturowych jest wykorzystanie autentycznych materiałów, pochodzących bezpośrednio z kultur anglojęzycznych. Mogą to być artykuły prasowe, podcasty, filmy, media społecznościowe czy kampanie społeczne. Jak wskazuje Gilmore, autentyczne teksty językowe nie tylko odzwierciedlają naturalny język, ale również ujawniają normy społeczne i wartości kulturowe, co czyni je doskonałym narzędziem dydaktycznym w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej[14].

6.2. Strategia projektowa (*project-based learning*)

Zajęcia projektowe pozwalają uczniom na eksplorowanie tematów związanych z kulturą i tożsamością w sposób samodzielny i twórczy. Projektowe uczenie się promuje głębsze przetwarzanie informacji i rozwój kompetencji miękkich. Jak podkreśla Beckett, metoda ta umożliwia integrację wiedzy językowej z zadaniami osadzonymi w rzeczywistości społecznej i kulturowej[15].

6.3. Strategia porównawcza (*contrastive analysis*)

Porównywanie elementów kulturowych różnych krajów z rodzimym kontekstem ucznia pozwala na lepsze zrozumienie relatywności norm kulturowych. W podejściu Byrama umiejętność interpretacji i odniesienia (*savoir-comprendre*) jest kluczowym składnikiem kompetencji międzykulturowej, pozwalającym na krytyczne analizowanie różnic i podobieństw[16].

---

[14] A. Gilmore, *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, „Language Teaching" 2007, t. 40(2), s. 97–118.

[15] G.H. Beckett, *Teacher and student evaluations of project-based instruction*, „TESL Canada Journal" 2002, t. 19(2), s. 52–66.

[16] M. Byram, *Teaching and Assessing…*

6.4. Strategia interakcji i symulacji międzykulturowych (Strategy Based on Intercultural Simulations and Communication)

Odgrywanie ról oraz scenki sytuacyjne oparte na realnych konfliktach lub różnicach kulturowych pozwalają uczniom rozwijać zarówno język, jak i umiejętności społeczne. Sercu zauważa, że interakcje oparte na symulacjach są jedną z najbardziej efektywnych metod rozwijania postawy empatii i gotowości do mediacji kulturowej[17].

6.5. Strategia refleksji nad tożsamością kulturową (Strategy of Reflection on Cultural Identity)

Refleksja nad własną kulturą i jej wpływem na komunikację sprzyja rozwojowi świadomości jej mechanizmów. Corbett podkreśla, że świadomość własnych schematów kulturowych jest niezbędna, aby móc efektywnie uczestniczyć w dialogu międzykulturowym[18]. Działania takie jak pisanie osobistych esejów czy dyskusje o wartościach pomagają uczniom ugruntować własną tożsamość i otworzyć się na perspektywy innych.

Strategie te mogą być stosowane równolegle lub naprzemiennie, w zależności od poziomu zaawansowania grupy, celów kursu oraz kontekstu edukacyjnego. Ich skuteczność opiera się na założeniu, że język jest nierozerwalnie związany z kulturą, a proces uczenia się języka obcego powinien prowadzić do nabycia umiejętności poruszania się w złożonej rzeczywistości międzykulturowej. Nauczyciel, który świadomie wdraża strategie międzykulturowe, nie tylko zwiększa motywację uczniów, ale również przygotowuje ich do życia w globalnym społeczeństwie.

7. Wybrane zajęcia z obszarów edukacji kulturowej, literackiej oraz językowej

Zastosowanie treści międzykulturowych w praktyce dydaktycznej nie tylko wzbogaca proces nauczania języka angielskiego, ale również znacząco zwiększa motywację uczniów i studentów poprzez angażujące formy pracy. Integracja języka z komponentem kulturowym daje możliwość pracy z materiałami

[17] L. Sercu, *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*, Multilingual Matters 2005.

[18] J. Corbett, *An Intercultural Approach* …

autentycznymi, rozwijania kompetencji społecznych oraz nabywania umiejętności refleksji nad własną i obcą kulturą. Przedstawione poniżej propozycje zajęć zostały zaprojektowane z myślą o studentach filologii angielskiej, kierunków nauczycielskich oraz uczestnikach kursów językowych o profilu akademickim, zostały zaprojektowane na podstawie zasady integracji języka i kultury. Zajęcia te można łatwo zaadaptować do różnych poziomów zaawansowania językowego oraz kontekstów edukacyjnych.

7.1. Edukacja kulturowa

Zajęcia 1: „Around the World in 60 Minutes" – Prezentacje kulturowe
Studenci przygotowują w parach prezentację multimedialną lub plakat na temat wybranego anglojęzycznego kraju (np. Kanady, RPA, Nowej Zelandii). W prezentacji uwzględniają aspekty społeczne, religijne, kulinarne, symboliczne i językowe. (Zawartość: zwyczaje, święta, jedzenie, stereotypy, ciekawostki).
Cel dydaktyczny: rozwijanie wiedzy kulturowej i umiejętności prezentacji, a także porównywanie różnic kulturowych, ponadto rozwijanie ciekawości świata i rozumienie różnorodności kulturowej.

Zajęcia 2: „Culture Shock!" – Symulacje i analiza sytuacji – dyskusja

Studenci odgrywają krótkie scenki przedstawiające międzykulturowe nieporozumienia (np. błędy grzecznościowe, różnice w komunikacji niewerbalnej). Scenki sytuacyjne, np. nieporozumienia kulturowe w restauracji czy na lotnisku.

Po każdej scence następuje wspólna analiza przyczyn nieporozumień. Wspólna analiza: *Co było niezręczne? Jakie były różnice kulturowe?*
Cel dydaktyczny: rozwój świadomości kulturowej, empatii i refleksji nad barierami komunikacyjnymi. Uświadomienie uczniom istnienia różnic w zachowaniach społecznych i rozwijanie empatii międzykulturowej.

Zajęcia 3: „Festivals and Traditions o the English-Speaking World" – Lekcja porównawcza o świętach i tradycjach
Zajęcia poświęcone są analizie wybranych świąt i rytuałów z krajów anglojęzycznych (np. Thanksgiving, Holi, ANZAC Day, Diwali w UK) i ich porównaniu z polskimi tradycjami.

Uczniowie wykonują plakaty, quizy lub przygotowują „mini-wydarzenie" z jedzeniem czy strojami.
Cel dydaktyczny: porównywanie norm i wartości kulturowych, rozwijanie kompetencji interpretacyjnej. Uczenie przez doświadczenie, rozbudzenie motywacji przez zabawę i aktywność.

7.2. Edukacja literacka

Zajęcia 4: „Story Swap" – Literatura porównawcza (Opowieści z różnych kultur)
Studenci analizują krótkie opowiadania z literatury anglojęzycznej i porównują je z analogicznymi tekstami z własnego kręgu kulturowego. Następnie tworzą nową wersję historii, łącząc oba konteksty kulturowe.
Cel dydaktyczny: rozwój kreatywności, rozumienie różnic narracyjnych i kulturowych.

Zajęcia 5: „Poetry Across Cultures" – Poezja i tożsamość
Zajęcia polegają na analizie wierszy poetów pochodzących z różnych grup etnicznych i społecznych (np. Langston Hughes, Grace Nichols, Benjamin Zephaniah). Studenci piszą następnie własne utwory o tematyce tożsamości, np. wiersz o swojej kulturze lub tożsamości.
Cel dydaktyczny: rozwój ekspresji językowej, umiejętności wyrażania siebie oraz umiejętności autorefleksji kulturowej, zrozumienia innych perspektyw.

Zajęcia 6: „Global Book Club" – Dyskusja literacka
Praca z fragmentami powieści młodzieżowych lub społecznie zaangażowanych (np. *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian, Trash*). Dyskusje dotyczą tematów społecznych, różnic i podobieństw klasowych oraz migracyjnych.
Cel dydaktyczny: rozwój kompetencji dyskusyjnych, zdolności interpretacyjnych i refleksji kulturowej, rozbudzenie krytycznego myślenia.

7.3. Edukacja językowa

Zajęcia 7: „Real English" – Język w mediach. Media jako źródło autentycznego języka
Studenci analizują autentyczne fragmenty programów telewizyjnych, vlogów lub mediów społecznościowych. Szczególną uwagę zwracają na różnorodność akcentów, rejestr językowy i idiomy.
Cel dydaktyczny: kontakt z autentycznym językiem, rozwijanie umiejętności słuchania i rozumienia z kontekstu. Tworzenie własnych nagrań/filmików z użyciem poznanego języka.

Zajęcia 8: „Idioms Across Cultures" – Gra idiomatyczna
Studenci poznają idiomy charakterystyczne dla języka angielskiego i porównują je z idiomami w języku ojczystym. Gra: „Zgadnij znaczenie idiomu" – użycie w zdaniu, zilustrowanie, dopasowanie do sytuacji.

Cel dydaktyczny: rozwój zasobu leksykalnego, świadomości kulturowej i poczucia humoru językowego. Zabawa językiem i uświadamianie różnic kulturowo-językowych.

Zajęcia 9: „Role Play: International Encounters" – Scenki sytuacyjne
Symulacje sytuacji międzykulturowych (Sytuacji, w których dochodzi do kontaktu między przedstawicielami różnych kultur): rekrutacja do pracy, zakupy w obcym kraju, rozmowy pomiędzy osobami z różnych środowisk, negocjacje. Symulacje sytuacji – Feedback językowy i kulturowy.
Cel dydaktyczny: praktyczne przygotowanie do komunikacji w środowisku wielokulturowym.

Zajęcia 10: „Language and Identity" – Język i tożsamość
Studenci oglądają fragmenty wywiadów z osobami z różnych kultur (np. TED Talks lub „The Guardian Voices"), które opowiadają, jak język wpłynął na ich tożsamość. Po dyskusji studenci piszą krótkie eseje (300–400 słów) pt. „Jak język obcy wpływa na moje postrzeganie świata?". Następnie omawiają wybrane teksty w grupach.
Cel dydaktyczny: rozwijanie refleksyjnej świadomości językowo-kulturowej poprzez analizę wpływu języka na budowanie tożsamości jednostki oraz wspieranie motywacji wewnętrznej poprzez osobiste zaangażowanie emocjonalne, poznawcze i kulturowe.

Podsumowanie proponowanych zajęć
Zaproponowane zajęcia są przykładem tego, jak skutecznie integrować komponent językowy i kulturowy w ramach jednej lekcji. Angażują one studentów nie tylko poznawczo, ale również emocjonalnie i społecznie. Ponadto wspierają rozwój kompetencji miękkich, które są nieodzowne we współczesnym, wielokulturowym świecie. Nauczyciel odgrywa w nich rolę moderatora, który tworzy przestrzeń do eksploracji i dialogu, a także wspiera rozwój tożsamości językowo-kulturowej uczących się.

Zajęcia dydaktyczne uwzględniające treści międzykulturowe stanowią kluczowy element współczesnej edukacji językowej, odpowiadającej na potrzeby globalizującego się społeczeństwa. Przedstawione przykłady z zakresu edukacji kulturowej, literackiej i językowej pokazują, że nauka języka angielskiego może – i powinna – wykraczać poza schemat ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych, oferując uczącym się przestrzeń do dialogu międzykulturowego, ekspresji własnej tożsamości oraz refleksji nad różnorodnością kulturową.

Zajęcia kulturowe, takie jak symulacje sytuacji społecznych, prezentacje czy analiza świąt narodowych, ułatwiają uczniom zrozumienie funkcjonowania języka w konkretnym kontekście społecznym. Pozwalają także na porównywanie norm i wartości, a tym samym – rozwój kompetencji interpretacyjnej i empatycznej. Z kolei zajęcia literackie kształtują wrażliwość estetyczną i społeczną studentów. Dzięki pracy z tekstem – zarówno klasycznym, jak i współczesnym – uczą oni się dostrzegać uniwersalne motywy kulturowe oraz specyfikę lokalnych doświadczeń, co sprzyja formowaniu postawy otwartości i wieloperspektywiczności.

Zajęcia językowe, ukierunkowane na autentyczne użycie języka w sytuacjach życia codziennego i medialnego, podnoszą motywację uczniów poprzez kontakt z żywym, różnorodnym angielskim. Użycie materiałów z mediów społecznościowych, vlogów czy rzeczywistych dialogów pozwala nie tylko na naukę idiomów i kolokacji, ale również na rozpoznawanie konwencji językowych właściwych dla różnych grup kulturowych i społecznych. W ten sposób język staje się narzędziem rzeczywistej komunikacji, a nie jedynie przedmiotem nauki.

Wspólnym mianownikiem wszystkich zaprezentowanych typów zajęć jest ich potencjał formacyjny. Z jednej strony wspierają one rozwój kompetencji językowych, z drugiej – promują kluczowe dla edukacji międzykulturowej postawy: tolerancję, ciekawość świata, elastyczność komunikacyjną oraz świadomość własnej tożsamości kulturowej. Co istotne, uczą także myślenia krytycznego oraz umiejętności odnajdywania się w sytuacjach niejednoznacznych i wymagających refleksji etycznej.

Tego typu działania dydaktyczne potrzebują jednak dobrze przygotowanego nauczyciela, który pełni funkcję mediatora kulturowego – osoby łączącej świat języka z kontekstem społeczno-kulturowym. To nauczyciel projektuje środowisko edukacyjne oparte na dialogu, refleksji i współpracy, dostosowując treści do poziomu językowego, potrzeb i doświadczeń uczących się.

Podsumowując, integracja języka, literatury i kultury w ramach zajęć języka angielskiego nie tylko wzbogaca proces nauczania, ale przede wszystkim nadaje mu sens i głębię. Pozwala uczniom mówić w języku obcym, „myśleć kulturowo" i działać świadomie w wielokulturowym świecie. Jest to zgodne z holistycznym celem edukacji XXI w., zakładającej nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również wychowywanie otwartych, kompetentnych i empatycznych obywateli świata.

8. Wyzwania i ograniczenia

Choć wprowadzenie treści międzykulturowych do nauczania języka angielskiego przynosi liczne korzyści, to wiąże się również z szeregiem wyzwań i ograniczeń, które mogą utrudniać skuteczne wdrożenie tej koncepcji w praktyce dydaktycznej. Problemy te dotyczą zarówno nauczycieli, studentów, jak i instytucji edukacyjnych oraz warunków organizacyjnych.

Jednym z głównych wyzwań jest brak odpowiednich materiałów dydaktycznych. Wiele podręczników koncentruje się na aspektach językowych – słownictwie, gramatyce, ćwiczeniach komunikacyjnych – marginalizując kontekst kulturowy lub przedstawiając go w sposób powierzchowny. Często powtarzają się stereotypowe przedstawienia krajów anglojęzycznych, co nie tylko ogranicza perspektywę ucznia, ale może również prowadzić do utrwalania uproszczonych i fałszywych wyobrażeń kulturowych[19].

Drugim istotnym ograniczeniem jest brak przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć o charakterze międzykulturowym. Wielu z nich nie posiada wystarczającej wiedzy z zakresu komunikacji międzykulturowej, a także nie miało okazji doświadczyć kontaktu z innymi kulturami na własnej skórze. To sprawia, że czują się niepewnie, prezentując treści kulturowe, które wykraczają poza ich doświadczenie zawodowe i osobiste[20].

Wyzwania pojawiają się również po stronie studentów. Zdarza się, że nie wykazują oni zainteresowania innymi kulturami, co wynika z braku doświadczenia międzynarodowego, niskiej świadomości kulturowej lub przekonań etnocentrycznych. Może to skutkować brakiem zaangażowania w zadania międzykulturowe i trudnością w przełamaniu barier komunikacyjnych.

Kolejnym aspektem są ograniczenia czasowe i programowe. W ramach kursów językowych prowadzący często muszą realizować określony materiał egzaminacyjny, co redukuje możliwości wprowadzania dodatkowych treści kulturowych. Ponadto, wielu nauczycieli nie otrzymuje wsparcia metodycznego ze strony instytucji w zakresie integracji komponentu kulturowego.

Przykład problematycznej sytuacji dydaktycznej
W jednej z grup studentów I roku wprowadzono zajęcia dotyczące kultury społecznej w Stanach Zjednoczonych – w tym kontrowersyjnych tematów, takich jak Black Lives Matter i różnorodność etniczna. Część studentów uznała temat

[19] M. Byram, *Teaching and Assessing*…
[20] L. Sercu, *Foreign Language Teachers*…

za „polityczny" i nieodpowiedni, co wywołało dyskusję na temat granic neutralności kulturowej w edukacji. Prowadzący musiał zrewidować dobór materiałów i zastosować bardziej neutralny język – wskazuje to na konieczność przemyślanej selekcji treści i wrażliwości kulturowej nauczyciela.

Ograniczenia mogą mieć również charakter technologiczny – brak dostępu do nowoczesnych narzędzi, Internetu, czy platform edukacyjnych w niektórych środowiskach uniemożliwia prowadzenie zajęć opartych na autentycznych materiałach kulturowych. Jest to szczególnie widoczne w regionach o ograniczonym finansowaniu edukacji.

Podsumowując, wdrażanie treści międzykulturowych napotyka liczne bariery, jednak nie są one nie do przezwyciężenia. Kluczem jest odpowiednie przygotowanie kadry, wsparcie instytucjonalne oraz świadome planowanie dydaktyczne, oparte na aktualnej wiedzy z zakresu interkulturowości. Niezbędne jest również promowanie postawy otwartości, tolerancji i ciekawości świata wśród studentów.

9. Rola nauczyciela jako mediatora kulturowego

We współczesnym modelu edukacji językowej nauczyciel nie jest już wyłącznie przekazicielem wiedzy gramatycznej czy leksykalnej, ale przede wszystkim osobą, która wspiera rozwój kompetencji komunikacyjnych i kulturowych swoich uczniów. Rola ta zakłada aktywne uczestnictwo nauczyciela jako mediatora kulturowego – osoby, która pomaga uczniom zrozumieć, interpretować i odnaleźć się w różnorodnych kontekstach społeczno-kulturowych. Mediacja kulturowa to pojęcie zakorzenione w podejściu interkulturowym, które zakłada, że proces komunikacji pomiędzy ludźmi z różnych środowisk wymaga nie tylko znajomości języka, ale też umiejętności rozumienia wartości, kodów kulturowych, norm społecznych oraz wzorców zachowań.

Zgodnie z koncepcją Byrama[21], nauczyciel języka obcego powinien nie tylko przekazywać wiedzę o kulturze docelowej, ale także wspierać uczniów w analizowaniu ich własnych przekonań kulturowych i porównywaniu ich z innymi systemami wartości. Taka rola wymaga nieustannego prowadzenia uczniów przez proces refleksji nad tym, co kulturowe, jawne i ukryte, bliskie i obce. Nauczyciel jako mediator nie narzuca jedynego „słusznego" modelu,

[21] M. Byram, *Teaching and Assessing*…

lecz tworzy przestrzeń do dialogu, wymiany doświadczeń i rozwijania empatii. W ten sposób sprzyja nie tylko nauce języka, ale także kształtowaniu postaw tolerancji, otwartości i gotowości do współpracy międzykulturowej.

W roli mediatora kulturowego nauczyciel musi wykazywać się wysokim poziomem świadomości kulturowej, zdolnością do refleksji, krytycznej analizy relacji międzykulturowych oraz elastycznością w prowadzeniu zajęć. Musi być przygotowany do rozpoznawania sytuacji potencjalnie konfliktowych, wynikających z różnic kulturowych, oraz do prowadzenia dialogu w sytuacjach trudnych. Jak zauważa Kramsch[22], nauczyciel staje się „pośrednikiem między językiem a kulturą, między własnym światem a światem ucznia" – rolą tą nie jest więc przekazywanie wiedzy z pozycji autorytetu, lecz raczej ułatwianie dialogu i wzajemnego poznania.

Mediacja kulturowa w edukacji językowej opiera się także na budowaniu zaufania i otwartej atmosfery w klasie. Nauczyciel powinien umożliwić uczniom dzielenie się własnymi doświadczeniami, historiami i perspektywami, a jednocześnie zapewnić bezpieczne warunki do zadawania pytań, popełniania błędów i konfrontowania poglądów – także tych kontrowersyjnych. W tym kontekście rola nauczyciela przypomina bardziej konsultanta niż wykładowcę – osobę, która nie tylko przekazuje treści, ale przede wszystkim wspiera proces poznawczy i emocjonalny ucznia.

Szczególną wartość ma mediacja w pracy z autentycznymi materiałami kulturowymi, które mogą wywoływać silne reakcje emocjonalne, konfrontować uczniów z odmiennymi wartościami czy wyzwaniami etycznymi. Nauczyciel powinien pełnić wówczas funkcję przewodnika – pomóc uczniom zrozumieć kontekst, zauważyć różnorodność perspektyw, a także wyciągnąć wnioski na temat własnej tożsamości i przekonań. To zadanie wymaga od nauczyciela nie tylko kompetencji językowej i metodycznej, ale również inteligencji emocjonalnej i umiejętności mediacji interpersonalnej.

Przykład zajęć: „Refleksja nad własną tożsamością kulturową"

Studenci piszą krótką refleksję na temat: „Jak moja kultura wpływa na sposób, w jaki uczę się języka i komunikuję się z innymi?". Teksty są następnie omawiane w parach lub małych grupach, z naciskiem na różnice i podobieństwa. Nauczyciel moderuje dyskusję, wskazując na elementy tożsamości kulturowej i strategie komunikacji międzykulturowej. Zajęcia mogą być wprowadzeniem do szerszego projektu poświęconego badaniu relacji pomiędzy językiem a tożsamością.

[22] C. Kramsch, *Context and Culture*…

Cel: uświadomienie uczniom wpływu ich własnej perspektywy kulturowej na proces uczenia się i komunikacji, a także rozwój kompetencji interpretacyjnej i empatycznej.

Podsumowując, nauczyciel jako mediator kulturowy odgrywa fundamentalną rolę w edukacji językowej opartej na wartościach międzykulturowych. Jego zadaniem jest nie tylko nauczanie języka, ale również wspieranie uczniów w rozwoju osobistym, społecznym i etycznym. Współczesny nauczyciel przekazuje informacje o kulturze docelowej, ale i stwarza przestrzeń do ich przetwarzania, reinterpretacji oraz świadomego wykorzystania. Od jego postawy, kompetencji i zaangażowania zależy, czy nauka języka stanie się dla studentów okazją do rzeczywistego dialogu międzykulturowego, czy pozostanie jedynie akademickim ćwiczeniem.

W tym sensie mediacja kulturowa powinna być uznana za jedno z kluczowych zadań dydaktyki języków obcych w XXI w. Tylko taki nauczyciel, który sam rozwija swoją wrażliwość kulturową, jest w stanie wzbudzić ją u innych. Dlatego też przygotowanie przyszłych nauczycieli do odgrywania tej roli powinno być istotnym elementem kształcenia akademickiego i doskonalenia zawodowego.

10. Znaczenie autentycznych materiałów kulturowych

Autentyczne materiały językowe i kulturowe stanowią niezwykle wartościowy zasób w nauczaniu języka angielskiego zorientowanym na kompetencje międzykulturowe. Są to materiały stworzone przez rodzimych użytkowników języka w celach innych niż dydaktyczne – takie jak filmy, reklamy, podcasty, posty w mediach społecznościowych, artykuły prasowe, instrukcje, bilety, ulotki czy relacje z wydarzeń kulturalnych. Ich wartość edukacyjna polega na tym, że odzwierciedlają autentyczny język i realia życia społeczno-kulturowego, dzięki czemu uczniowie mają szansę zetknąć się z rzeczywistym użyciem języka w kontekście, który jest zarówno funkcjonalny, jak i kulturowo osadzony. Takie materiały pomagają rozwijać nie tylko umiejętności językowe, ale także kompetencję pragmatyczną i dyskursywną, umożliwiając uczącym się lepsze rozumienie intencji nadawcy, tonu wypowiedzi oraz ukrytych norm społecznych. Co więcej, praca z autentycznymi treściami sprzyja rozwijaniu krytycznego myślenia i samodzielności, gdyż uczniowie uczą się analizować, interpretować i oceniać przekazy kulturowe w kontekście własnych doświadczeń i wartości.

Zgodnie z podejściem komunikacyjnym i zadaniowym, nauka języka powinna być jak najbardziej zbliżona do rzeczywistego użycia języka. Jak podkreśla Gilmore[23], „autentyczne materiały odgrywają kluczową rolę w motywowaniu uczniów, ponieważ oferują im możliwość wejścia w kontakt z żywym językiem i kulturą". Materiały takie ukazują nie tylko normy językowe, ale także styl życia, wartości, emocje i sposób myślenia ludzi posługujących się danym językiem.

W praktyce dydaktycznej autentyczne teksty kulturowe mogą być wykorzystywane na różne sposoby: jako bodziec do dyskusji, materiał do analizy językowej, źródło do porównań kulturowych czy inspiracja do projektów. Co więcej, ich różnorodność pozwala na dopasowanie do zainteresowań i poziomu zaawansowania uczniów i studentów, co zwiększa efektywność nauczania.

Jedną z największych zalet autentycznych materiałów jest ich potencjał motywacyjny. Studenci, którzy uczą się języka na podstawie realnych sytuacji komunikacyjnych – np. wiadomości tekstowych, ogłoszeń, wywiadów czy relacji z wydarzeń – czują, że ich nauka ma sens i praktyczne zastosowanie. To z kolei prowadzi do wzrostu motywacji wewnętrznej, zaangażowania oraz większego poczucia sprawstwa w procesie uczenia się[24].

Przykład zajęć: „Analyzing Social Media Culture" (Analiza kultury mediów społecznościowych)

Studenci analizują treści zamieszczone w mediach społecznościowych (np. Twitter, Instagram, TikTok) przez użytkowników z krajów anglojęzycznych – np. kampanie społeczne, reakcje na święta narodowe, protesty społeczne. Ustalają kontekst kulturowy, język używany w komunikatach oraz różnice w przekazie międzykulturowym. Następnie przygotowują prezentację na temat „Jak media społecznościowe kształtują wizerunek narodu w świecie?". Zajęcia pozwalają na pracę z żywym językiem i aktualnymi problemami społecznymi, rozwijając jednocześnie kompetencje językowe, kulturowe i krytycznego myślenia. Studenci uczą się analizować subtelną grę znaczeń, symboli i emocji obecnych w przekazach medialnych, a także rozpoznawać różnice i podobieństwa kulturowe w sposobach wyrażania opinii, wartości czy tożsamości. Ćwiczenie to wspiera rozwój świadomości międzykulturowej, umiejętności argumentacji oraz kompetencji medialnych, które są kluczowe we współczesnej komunikacji globalnej.

---

[23] A. Gilmore, *Authentic materials…*, s. 97–118.

[24] B. Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.), Cambridge University Press 2011.

Ważnym aspektem pracy z autentycznymi materiałami jest rozwijanie umiejętności krytycznej analizy. Nie wszystkie treści dostępne online są poprawne językowo czy etycznie. Rolą nauczyciela jest moderowanie pracy uczniów i wskazywanie, jak oceniać wiarygodność źródeł, rozpoznawać stereotypy oraz zrozumieć kontekst społeczny i historyczny danej wypowiedzi.

Podsumowując, autentyczne materiały językowe są nieodzownym elementem nauczania zorientowanego na interkulturowość. Umożliwiają naukę języka w kontekście kulturowym, rozwijają motywację i świadomość językową, uczą analizy, interpretacji i krytycznego myślenia. Ich wykorzystanie powinno być standardem w dydaktyce XXI w.

11. Wnioski

W kontekście dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, edukacja językowa nie może ograniczać się wyłącznie do przekazywania wiedzy lingwistycznej w wąskim znaczeniu. Nauczanie języka angielskiego – jako języka o zasięgu globalnym – powinno uwzględniać nie tylko aspekty strukturalne języka, ale także jego funkcję jako narzędzia komunikacji między przedstawicielami różnych kultur. Tym samym komponent międzykulturowy nie jest dodatkiem, lecz nieodzownym elementem efektywnego nauczania języka obcego. Umożliwia on uczącym się głębsze zrozumienie różnorodności kulturowej, rozwój umiejętności interakcji w kontekstach międzykulturowych oraz kształtowanie postaw otwartości, empatii i szacunku wobec inności.

W niniejszym artykule przedstawiono argumenty przemawiające za koniecznością włączania treści międzykulturowych do programu nauczania języka angielskiego. Wykazano, że podejście to ma wielowymiarowe działanie: wzmacnia motywację wewnętrzną uczniów i studentów, angażuje ich poznawczo oraz wpływa na ich postawy społeczne. Dzięki zakotwiczeniu treści językowych w realiach kulturowych, uczący się dostrzegają sensowność i funkcjonalność nauki języka, co z kolei przekłada się na zwiększone zaangażowanie, trwałość nabywanych umiejętności oraz chęć pogłębiania wiedzy poza wymaganiami formalnymi. Takie podejście zmienia relację ucznia z językiem – z narzędzia szkolnego staje się on medium do eksploracji świata i siebie samego.

Zwrócono również uwagę na rolę nauczyciela jako mediatora kulturowego – osoby, która nie tylko przekazuje informacje o kulturach obcych, ale przede wszystkim umożliwia uczniom eksplorowanie ich własnej tożsamości kulturowej, porównywanie jej z innymi systemami wartości oraz prowadzenie dialogu

w atmosferze zaufania i otwartości. Nauczyciel, który potrafi pełnić tę funkcję, kształtuje środowisko edukacyjne sprzyjające refleksji, wzajemnemu poznaniu i przełamywaniu stereotypów. Jest to zadanie wymagające wysokich kompetencji interpersonalnych, kulturowych i dydaktycznych, a także wsparcia systemowego w postaci szkoleń oraz dostępu do odpowiednich materiałów.

Szczególną wagę przypisano wykorzystaniu autentycznych materiałów kulturowych – takich jak teksty prasowe, materiały audiowizualne, media społecznościowe czy literatura – które odzwierciedlają realne praktyki komunikacyjne użytkowników języka. Materiały te nie tylko wprowadzają uczniów w świat języka codziennego, ale również prezentują wartości, normy i wyzwania kulturowe, z jakimi mierzą się różne społeczności. Ich zastosowanie w dydaktyce umożliwia rozwijanie krytycznego myślenia, wielostronnej interpretacji oraz umiejętności odczytywania komunikatów kulturowych w sposób świadomy i odpowiedzialny.

Przedstawione przykłady zajęć dydaktycznych potwierdzają, że integracja języka i kultury jest możliwa zarówno na poziomie szkolnym, jak i akademickim. Zajęcia te rozwijają nie tylko umiejętności językowe (czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie), lecz także kompetencje refleksyjne i społeczne, niezbędne we współczesnym świecie. Angażują uczniów emocjonalnie i poznawczo, czyniąc proces uczenia się bardziej autentycznym i istotnym. Dodatkowo, są zgodne z założeniami edukacji XXI w., takimi jak: edukacja dla zrównoważonego rozwoju, kształcenie kompetencji globalnych, promowanie obywatelstwa światowego oraz integracja społeczna. Tym samym, nauczanie języka angielskiego staje się częścią szerszego procesu kształtowania jednostki jako świadomego i odpowiedzialnego uczestnika życia społecznego.

Nie sposób jednak pominąć licznych wyzwań, które wiążą się z wprowadzaniem treści międzykulturowych do nauczania. Wśród najważniejszych należy wymienić: brak dostępu do zróżnicowanych materiałów dydaktycznych, niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z wrażliwymi tematami kulturowymi, a także obecność uprzedzeń i stereotypów, zarówno w podręcznikach, jak i w postawach uczniów. Dodatkową barierę stanowią ograniczenia czasowe i programowe, które nie zawsze pozwalają na realizację ambitnych celów wychowawczych i interkulturowych. Pokonanie tych trudności wymaga współpracy między nauczycielami, metodykami, autorami materiałów edukacyjnych oraz instytucjami odpowiedzialnymi za politykę oświatową. Kluczową rolę odgrywa tu również świadome planowanie programu nauczania, który od początku uwzględnia równoległy rozwój kompetencji językowych i kulturowych.

Podsumowując, wykorzystanie treści międzykulturowych w nauczaniu języka angielskiego stanowi nie tylko skuteczną strategię motywacyjną i poznawczą, ale również narzędzie wychowawcze, umożliwiające kształtowanie postaw

niezbędnych w świecie wzajemnych zależności i mobilności. Integracja języka i kultury wzbogaca sam proces nauczania, a przede wszystkim nadaje mu głębszy sens. Uczniowie i studenci uczą się mówić w języku obcym oraz rozumieć i szanować świat, który za nim stoi. Dlatego też rekomenduje się dalsze badania nad skutecznością interkulturowych metod dydaktycznych, ich adaptację do różnych grup wiekowych i środowisk edukacyjnych oraz systematyczne włączanie komponentu kulturowego na wszystkich etapach kształcenia językowego.

Bibliografia

Beckett G.H., *Teacher and student evaluations of project-based instruction*, „TESL Canada Journal" 2002, t. 19(2), s. 52–66.

Byram M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters 1997.

Corbett J., *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Multilingual Matters 2003.

Deci E.L., Ryan R.M., *Handbook of Self-determination Research*, University of Rochester Press 2002.

Deci E.L., Ryan R.M., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist" 2000, t. 55(1), s. 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Dörnyei Z., *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press 2001.

Gilmore A., *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*, „Language Teaching" 2007, t. 40(2), s. 97–118.

Kramsch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press 1993.

Sercu L., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*, Multilingual Matters 2005.

Tomalin B., Stempleski S., *Cultural Awareness*, Oxford University Press 1993.

Tomlinson B., *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.), Cambridge University Press 2011.

Ushioda E., *Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy*, „Journal of Multilingual and Multicultural Development" 2006, t. 27(2), s. 148–161. https://doi.org/10.1080/01434630608668545

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.11

Julia Marynowska
Uniwersytet Łódzki
https://orcid.org/0009-0009-2871-579X

MUZYCZNE TAJEMNICE, LITERACKIE POTYCZKI Z MUZYKĄ. INTERMEDIALNOŚĆ I GRYWALIZACJA W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

Streszczenie
Artykuł porusza problem konieczności dostosowania edukacji polonistycznej do realiów współczesnego, cyfrowego świata. Wskazuje na potrzebę odejścia od tradycyjnych, schematycznych metod nauczania na rzecz nowoczesnych, angażujących form, tj. grywalizacji. Szczególnie podkreślona jest rola ucznia jako współtwórcy wiedzy oraz znaczenie pracy zespołowej, kreatywności i interaktywności w przyswajaniu treści literackich. Przykład autorskiego escape roomu łączącego literaturę z muzyką pokazuje, że edukacja może być atrakcyjna i efektywna, kiedy korzysta się z metod opartych na zabawie, współpracy i kontekście kulturowym.
Słowa kluczowe: edukacja, szkoła podstawowa, escape room, metody nauczania, interdyscyplinarność, uczniowie

MUSICAL MYSTERIES, LITERARY CHALLENGES THROUGH MUSIC. INTERMEDIALITY AND GAMIFICATION IN POLISH LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION

Summary
The article adresses the issue of the need to adapt Polish language eduaction to the realities of the modern digital world. It emphasizes the necessity of moving away from traditional, formulaic teaching methods in favor of modern, engaging approches such as gamification. The role of the student as a co-creator of knowledge is particularly highlighted, as well as the importance of teamwork, creativity and interacitivity in the proces of learning literary content. An example of an original escape

room combining literature with music illustrates how education can be both attractive and effective when it utilizes methods based on play, collaboration and cultural context.
Keywords: education, primary school, escape room, teaching methods, interdisciplinarity, students

Uczeń jako współtwórca sensu – o konieczności redefinicji dydaktyki polonistycznej

Współczesna cyfrowa rzeczywistość wymusza dostosowanie procesu kształcenia do wymagań stawianych obecnym systemom edukacyjnym w uczeniu się przez całe życie. Jest to skomplikowany proces, który ma przygotować w odpowiedni sposób treści dydaktyczne oraz zmniejszyć dysonans między umiejętnościami cyfrowymi poszczególnych uczestników procesu szkolenia/kształcenia[1]. Współczesny profil uczniów charakteryzuje się: przerzutnością uwagi, czyli zdolnością do szybkiego przestawienia się na odbiór nowych bodźców, niską tolerancją nudy, nabytej we wczesnym dzieciństwie poprzez dostęp do nadmiernej ilości edukacyjnych zabawek i multimedialnych gadżetów. Obserwuje się również trudności w radzeniu sobie ze stresem, wynikające z doświadczenia w znoszeniu frustracji, skłonność do utrzymywania relacji z osobami o bardzo podobnych zainteresowaniach, tworzącą „społeczne bańki"[2].

Nauczanie języka polskiego staje zatem wobec potrzeby poszukiwania nowych rozwiązań, które umożliwią nie tylko przekazywanie wiedzy o literaturze, lecz także przywracanie jej żywotności i znaczeniowej dynamiki w odbiorze przez młodych ludzi. Tradycyjne sposoby pracy z tekstem, oparte na schematycznym podejściu i odtwarzaniu gotowych interpretacji, coraz częściej okazują się niewystarczające. W odpowiedzi na te wyzwania rozwijane są koncepcje kształcenia oparte na działaniu, współtworzeniu oraz aktywnym odkrywaniu sensów, z wykorzystaniem współczesnych narzędzi oraz mediów. Tego typu rozwiązania wpisują się w wizję nowoczesnego nauczania, które wymaga metodyki „laboratoryjnej", bazującej na dialogu, eksploracji i świadomym prowokowaniu myślenia:

---

[1] T. Kupidura, T. Sułkowski, *Grywalizacja w edukacji dorosłych: narzędzia i skuteczność w procesie nauczania*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2024, nr 3, s. 87–88.

[2] M. Kociankowski, *Jak pracować z uczniami z pokolenia Alfa?*, www.cms.nowaera.pl (dostęp: 8.01.2025).

> Nieodległa przyszłość szkoły, z wychylającą się ku niej nową humanistyką potrzebuje nowej dydaktyki. Obok odpowiedniej organizacji nauczanego materiału, nowego typu podręczników i wielu innych zmian najważniejsza jednak będzie umiejętność uprawiania metodyki o charakterze laboratoryjnym, badawczym, głęboko angażującym zespół klasowy. Odważne kierowanie i pobudzanie myśli w humanistycznym laboratorium uczy zgody na konstytuowanie nowych znaczeń, otwiera na formy uczestnictwa w kulturze. Współczesny nauczyciel, lokując się na pograniczu profesjonalnych asocjacji metodologicznych oraz wewnątrzsystemowych zobowiązań edukacyjnych, coraz częściej samodzielnie wytycza pole dialogu i dyskusji, produktywnie wykorzystuje indywidualne przypadki i staje się – świadomym lub nie – performatywnym producentem przyszłości[3].

Edukacja polonistyczna wymaga dziś redefinicji celów i metod, zwłaszcza w rozwijaniu krytycznego myślenia, kreatywności oraz umiejętności komunikacji. W tym duchu głos zabiera Stanisław Bortnowski, wskazując na niepokojącą tendencję do zawłaszczania przestrzeni interpretacyjnej przez nauczyciela i marginalizowania perspektywy ucznia:

> [...] konteksty są nie tylko dla nas, lecz dla uczniów. Literatura jest także dla uczniów – podmiotów procesu edukacyjnego. To uczniowie powinni dojrzeć do świata, sztuka zaś może im być w zabiegach autokreacyjnych pomocna. Niestety na tym polu szkolna polonistyka ma skłonności do skrzywień: sobą wypełniamy lekcje, siebie eksponujemy, swój sposób myślenia o sztuce i narzucamy kategorycznie młodym, zamiast w uczniach szukać współodkrywców (już odkrytego) i współtwórców tam, gdzie jest potrzebna indywidualna werbalizacja i subiektywne przetworzenie[4].

Należy zatem pozwolić uczniom wcielić się w rolę współodkrywców, detektywów, którzy mają rozwiązać pewien problem. W ten sposób nabywają potrzebnych umiejętności, które potem mogą być kluczowe w ich dalszym rozwoju. Warto pamiętać, że „motywacja do uczenia się w przypadku wielu uczniów zdecydowanie słabnie. Nauka staje się dla sporego ich grona męczącym obowiązkiem, któremu trudno sprostać”[5]. W związku z tym zasadne staje się pytanie, w jaki sposób motywować uczniów do przyswajania treści przedmiotowych tak, aby były one dostosowane do ich indywidualnych predyspozycji?

---

[3] M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna – nowy zestaw kompetencji dydaktycznych*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Warszawa 2019, s. 61.

[4] S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991, s. 28.

[5] M. Christ, A. Nowak, *Od gier i zabaw po grywalizację w budowaniu motywacji do uczenia się u dzieci w wieku wczesnoszkolnym i studentów pedagogiki*, Katowice 2018, s. 38.

Od gamifikacji do synergii klasowej – nowatorstwo edukacji polonistycznej

Johan Huizinga twierdzi, że „pierwiastek ludyczny jest nierozłącznym elementem kultury, co więcej – nie jest ona w ogóle możliwa bez niego, bo rytuały religijne, poezja, muzyka, sport mają w nim swoje korzenie”[6]. Szczególnie w szkole podstawowej intensyfikuje się potrzeba uczestnictwa w różnego rodzaju grach i zabawach. Z reguły dzieci koncentrują się na rozrywce niż na nauce. Niektórym nauczycielom trudno przełamać schematyzm prowadzenia zajęć, zwłaszcza z języka polskiego. Jednak obecnie obserwuje się diametralną zmianę w podejściu do uczniów. Coraz więcej polonistów odchodzi od tradycyjnych form nauczania, opartych głównie na wykładzie bądź heurezie. Edukacja polonistyczna zostaje wzbogacona o wykorzystywanie gier dydaktycznych. Gra dydaktyczna „należy do grupy metod problemowych i organizujących treści kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów w celu przybliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego, a to głównie dzięki dostarczeniu okazji do manipulowania modelem”[7]. Ogólnie rzecz biorąc, gry dydaktyczne oparte są na równowadze pomiędzy przedmiotem gry i zdolnością do zastosowania ćwiczonych w grze umiejętności w realnym świecie[8]. Gry dydaktyczne można zaliczyć do metod ludycznych. „To grupa metod nauczania przez zabawę, opierających się na przeżyciu i działaniu uczniów. […] Wykorzystując metody ludyczne, nauczyciel dąży do wyzwolenia spontanicznej ekspresji, samodzielnej twórczości i wyobraźni; projektując zadania, odwołuje się do czynności dziecka, które są dla niego samoistne i spontaniczne”[9].

Grywalizację rozumie się jako „przeniesienie mechanizmów znanych z gier (także komputerowych, choć nie tylko) do rzeczywistego świata, aby zmienić ludzkie zachowania”[10]. Termin ten został spopularyzowany w Polsce przez Pawła Tkaczyka[11] jako określenie implementacji mechanizmów gier do

---

[6] J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985, s. 15.

[7] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1993, s. 165.

[8] J. Dostal, *Educational software and computer games – Tools of modern education*, „Journal of Technology and Information Education” 2009, s. 24–28.

[9] *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, red. J. Fiszbak, Łódź 2019, s. 247.

[10] P. Tkaczyk, *Grywalizacja: jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012.

[11] Bloger, szkoleniowiec z zakresu budowania marki, mówca publiczny, autor m.in. cytowanej książki *Grywalizacja: jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*.

innych aktywności. W edukacji grywalizacja polega na projektowaniu sytuacji dydaktycznych w taki sposób, aby proces uczenia się przypominał doświadczenie gry: zawierał cel, zasady, wyzwania, informację zwrotną oraz element narracji. Dzięki temu uczniowie angażują się w proces dydaktyczny na poziomie poznawczym oraz emocjonalnym.

Jakie mechanizmy odpowiadają za angażujący charakter gier i w jaki sposób mogą one wpływać na aktywność uczniów podczas lekcji? Nicole Lazzaro postuluje najbardziej widoczne powody ludzi do grania w gry, wśród których wymienia m.in.: osiągnięcie mistrzostwa, odstresowanie się, chęć zabawy oraz towarzystwo[12]. Z tym ostatnim wiąże się pojęcie synergii. Polega bowiem na równoczesnym działaniu różnych czynników, czego skutkiem jest uzyskanie lepszego efektu niż wtedy, gdyby czynniki te oddziaływały osobno. Ich współistnienie oraz interakcja przyczyniają się do osiągnięcia tzw. efektu synergicznego[13]. Można zauważyć powiązanie z pracą zespołową, zwłaszcza podczas grywalizacji. Prace zespołowe generują bowiem lepsze wyniki oraz większe korzyści, niż gdyby ta sama praca została wykonana przez jednostkę[14]. Uczniowie uzyskują większą produktywność i efekty pracy, jeżeli ze sobą współpracują, niż gdy działają indywidualnie. Stąd można wyłonić definicję „synergii klasowej", czyli zdobywanie lepszych wyników dzięki współpracy uczniów w klasie.

Escape roomy stanowią jedną z najbardziej angażujących form grywalizacji. Rozumie się je jako „interaktywne gry edukacyjne, które angażują uczniów w rozwiązywanie problemów i zdobywanie wiedzy w emocjonujący sposób"[15]. Gracze są zamykani w pokoju i mają 60 minut, aby rozszyfrować różne elementy, a tym samym wydostać się z zamkniętego pomieszczenia według określonych wskazówek. Rozgrywkę często poprzedza wprowadzenie do gry, które przedstawia mistrz gry bądź też uczestnicy zapoznawani są z zasadami i scenariuszem poprzez film wideo lub krótkie materiały informacyjne w formie scenariusza ulotki. Czasami uczestnikom gry udostępniana jest karta do gry, która

---

[12] N. Lazzaro, *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story*, XEODesign Ins, https://gamemodworkshop.com/readings/xeodesign_whyweplaygames.pdf (dostęp: 25.01.2004).

[13] I. Rojewska, *Synergia – co znaczy to słowo? Definicja i przykłady użycia*, https://polszczyzna.pl/synergia-co-znaczy-to-slowo-definicja-i-przyklady-uzycia/ (dostęp: 25.09.2024).

[14] Tamże.

[15] Admin, *Escape roomy edukacyjne – jak je zaprojektować?*, www.escape-us.pl (dostęp: 11.12.2024).

ma pomóc w rozwiązywaniu kolejnych zagadek oraz znalezienie ostatecznego rozwiązania, otwierającego drzwi[16].

Pokoje zagadek wpisują się w dydaktyczny wymiar metod aktywizujących, które prowadzą do osiągnięcia określonego celu (np. zdobycia kodu, otwarcia skrzyni). W edukacji polonistycznej metoda ta pozwala łączyć analizę tekstu z działaniem, emocjami i empirią. Cel zastosowania escape roomu to m.in. rozwijanie kompetencji interpretacyjnych, kształcenie umiejętności analitycznego i logicznego myślenia czy doskonalenie pracy zespołowej i komunikacji. Ponadto buduje się wówczas motywacja wewnętrzna wśród uczniów, następuje utrwalanie wiedzy w sposób praktyczny i angażujący, a także rozwijanie kreatywności i samodzielności poznawczej.

Nauczyciel języka polskiego, jako główny projektant escape roomu, powinien opracować jego strukturę w taki sposób, aby przebieg gry był spójny i płynny, a zarazem pozbawiony schematycznej powtarzalności. Ta forma gry dydaktycznej może zawierać różne zadania: od anagramów czy zagadek z ukrytym kodem w grafice, po krzyżówki czy łączenie definicji z odpowiednimi opisami. Za osiągnięcia dydaktyczne można uznać aktywizację uczniów w procesie interpretacji dzieł, umiejętność integrowania różnych kontekstów, efektywną współpracę w grupie, a także zwiększone zaangażowanie emocjonalne i trwalsze przyswajanie treści wynikające z uczenia się przez doświadczenie. Tym samym nauczyciel pokazuje, że szkolna polonistyka nie zamyka się na podręczniki, podstawę programową czy sztywny kanon lektur. Wręcz przeciwnie – otwiera się na innowacyjność i utwierdza w przekonaniu, że lektury można wykorzystać w efektowny sposób.

Interdyscyplinarność w praktyce: literatura i muzyka w przestrzeni gry edukacyjnej

Proponowana lekcja z zastosowaniem autorskiego escape roomu *Muzyczne tajemnice, literackie potyczki z muzyką*[17] stanowi przykład integracji literatury i muzyki w przestrzeni dydaktycznej. Jej celem jest nie tylko utrwalenie wiedzy o lekturach, ale i ukazanie ich w szerszym kręgu kulturowym. Inspiracją dla gry jest mit o Orfeuszu i Eurydyce. Orfeusz, aby odzyskać ukochaną, musi

[16] M. Kubal, R. Pawlusiński, *Escape rooms – nowe zjawisko w przestrzeni turystycznej Krakowa*, Kraków 2016, s. 247.

[17] Autorski escape room zamieściłam w aneksie.

rozwiązać serię zagadek przygotowanych przez Hadesa. Zwraca się on o pomoc do uczniów, którzy stają się jego sprzymierzeńcami. Narracja ta buduje zaangażowanie i wprowadza element przygody. Escape room zawiera różnorodne typy zadań, które omówię w dalszej części.

Pierwsze polecenie opiera się na zestawie ikonografii, z których każda odnosi się do innej kompozycji muzycznej. Zadaniem uczniów jest rozpoznanie charakterystycznych elementów obrazów, a następnie przyporządkowanie ich do odpowiednich pozycji w tabeli, zawierającej kolumny o nagłówkach: „Numer obrazka", „Kompozytor", „Tytuł utworu", „Rok powstania". Aby ułatwić zadanie, dołączono kody QR, które po zeskanowaniu prowadzą do stron internetowych z informacjami o poszczególnych kompozytorach. Dzięki temu uczniowie rozwijają zdolności analizy i selekcji informacji.

Po wykonaniu tej części uczniowie rozwiązują zadanie dodatkowe, którego wynik pozwoli im poznać pierwszą cyfrę kodu. Muszą określić, który z utworów powstał najwcześniej, wskazując odpowiedni wiek. Obrazek przypisany do tej kompozycji zawiera ukrytą cyfrę stanowiącą część kodu.

Następnie uczniowie otrzymują komunikat, w którym zaszyfrowana jest lokalizacja kolejnej koperty z zadaniem. Ćwiczenie wymaga wykorzystania umiejętności matematycznych i logicznego myślenia. Po rozwiązaniu równania uczniowie otrzymują następną wiadomość: „Świetnie, udało Wam się odgadnąć kolejną cyfrę. Teraz proszę o skupienie: kolejna koperta z zadaniem znajduje się w jednej z ksiąg, gdzie panuje magia synonimów. Jak inaczej nazwiecie tę magiczną księgę?". Odpowiedź – „słownik wyrazów bliskoznacznych" – prowadzi do odnalezienia kolejnej koperty z zadaniem.

Nowe polecenie zawiera cytat z VIII księgi *Pana Tadeusza*, w którym wyróżniono czasowniki. Mają one wskazać uczniom trop prowadzący do odkrycia środka stylistycznego. Litery alfabetu zostały zakodowane zestawem cyfr, a zadaniem klasy jest odszyfrować nazwę środka stylistycznego oraz policzyć liczbę głosek „o" w tej nazwie. Wynik wskaże miejsce ukrycia kolejnej koperty. W tym celu uczniowie otrzymują zestaw patyczków po lodach, z których muszą ułożyć hasło. Odpowiednie przestawienie elementów doprowadza do odkrycia lokalizacji nowej zagadki. W ten sposób uczniowie utrwalają wiedzę z zakresu stylistyki.

Uczniowie skanują kolejny kod QR, który prowadzi do fragmentu XII księgi *Pana Tadeusza*. Zadaniem klasy jest wskazanie tańca opisanego w tekście, a następnie, na podstawie treści, ustalenie imienia osoby prowadzącej pierwszą parę. Uczniowie liczą głoski w tym imieniu, co pozwala poznać kolejną cyfrę do kodu. Efektem jest rozwijanie umiejętności pracy w grupach oraz kreatywności.

Ostatnim wyzwaniem jest krzyżówka, której hasła dotyczą zarówno lektur z kontekstem muzycznym, jak i muzyki klasycznej. Niektóre pola oznaczone cyframi rzymskimi wskazują litery głównego hasła. Po jego odgadnięciu uczniowie dzielą słowo na sylaby – jest to końcowy etap gry i jednocześnie sposób na poznanie ostatniej cyfry potrzebnej do otwarcia skrzyni, co prowadzi do usystematyzowania wiadomości dzięki integracji wiedzy literackiej z muzyczną.

Po zakończeniu wszystkich zadań uczniowie otrzymują list od Orfeusza, w którym bohater dziękuje im za pomoc. Ten zabieg ma na celu nie tylko domknięcie fabularne gry, ale również wzmocnienie pozytywnego przekazu i pochwałę za zaangażowanie. Uczniowie wykorzystują uzyskany kod do otwarcia kłódki i otrzymania nagrody – symbolicznego ukoronowania wspólnej pracy.

Podsumowanie

Escape room jako gra dydaktyczna stanowi odpowiedź na potrzebę uczynienia lekcji języka polskiego bardziej angażującej, dynamicznej i zorientowanej na uczniów. Wprowadza do edukacji walor przygodowy, buduje pozytywne doświadczenia związane z nauką i umożliwia wieloaspektowy rozwój kompetencji. Co istotne, nie wymaga zaawansowanego sprzętu ani drogich materiałów; wystarczy scenariusz, przestrzeń, proste rekwizyty, wyobraźnia nauczyciela i otwartość na eksperyment dydaktyczny. Escape room zatem staje się nie tylko narzędziem aktywizacji, ale też mostem łączącym tradycję literacką z nowoczesnymi metodami edukacji humanistycznej. Wspomaga również możliwe utrwalenie wiadomości dotyczących kanonu lektur, ale i pozwala w przystępny sposób zrozumieć połączenie języka polskiego z szeroko pojętą sztuką czy kontekstami. Dobitnie potwierdza to autorski, literacko-muzyczny escape room, który można zastosować na lekcji języka polskiego.

Współcześnie dzieci są szczególnie wrażliwe i często mają trudności z koncentracją podczas zajęć dydaktycznych. Warto przy tym podkreślić, że:

> wyzwaniem związanym z kształceniem pokolenia Z, jest wyjście poza tradycyjny model nauczania i uczenia się, poszukiwanie metod i form pracy rozwijających wyobraźnię i zainteresowania współczesnych uczniów, a także dających przestrzeń na swobodną i dostosowaną do tempa pracy dziecka naukę. Która zaowocuje w przyszłości. Potrzebna jest nowa szkoła, która da każdemu odrobinę więcej wolności i przyjemności[18].

[18] K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, *Zagadkowy język polski. Escape roomy w kształceniu polonistycznym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej*, Siedlce 2024, s. 9.

Dlatego nauczyciel języka polskiego powinien nie tylko uwzględnić potrzeby poznawcze uczniów, ale również ich emocjonalność i naturalną chęć zabawy oraz aktywnego uczestnictwa. Dlatego istotne znaczenie mają nowe metody dydaktyczne wspierające zaangażowanie i twórcze myślenie.

Anna Ślosarz trafnie konkluduje, że „klasyka literacka staje się lepiej zrozumiała w intertekstualnych, intermedialnych i interkulturowych kontekstach”[19]. Konteksty odgrywają zatem ogromną rolę w procesie interpretacji literatury, szczególnie w pracy z młodymi odbiorcami. Dzięki połączeniu języka polskiego z innymi dziedzinami sztuki uczniowie mogą dostrzec istotne powiązania, które pogłębiają ich rozumienie tekstu oraz kultury. Aby jednak ten proces był efektywny, nauczyciel powinien tak usprawniać i uatrakcyjniać zajęcia, aby uczniowie mogli spożytkować zdobytą wiedzę w sposób przystępny i angażujący, tj. poprzez wykorzystanie modelu escape roomu w edukacji polonistycznej.

Bibliografia

Bortnowski S., *Konteksty dzieła literackiego*, Warszawa 1991.

Christ M., Nowak A., *Od gier i zabaw po grywalizację w budowaniu motywacji do uczenia się u dzieci w wieku wczesnoszkolnym i studentów pedagogiki*, Katowice 2018.

Dostal J., *Educational software and computer games – Tools of modern education*, „Journal of Technology and Information Education” 2009.

Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985.

Jeznach K., Kowalkiewicz-Kulesza A., *Zagadkowy język polski. Escape roomy w kształceniu polonistycznym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego w szkole podstawowej*, Siedlce 2024.

Kubal M., Pawlusiński R., *Escape rooms – nowe zjawisko w przestrzeni turystycznej Krakowa*, Kraków 2016.

Kupidura T., Sułkowski T., *Grywalizacja w edukacji dorosłych: narzędzia i skuteczność w procesie nauczania*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2024, nr 3.

Pieniążek A., *Polonistyka performatywna – nowy zestaw kompetencji dydaktycznych*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole. Między schematyzmem a kreatywnością*, red. K. Maciejak, M. Trysińska, Warszawa 2019.

Polonistyczna dydaktyka ogólna, red. J. Fiszbak, Łódź 2019.

Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich, red. K. Kruszewski, Warszawa 1993.

[19] A. Ślosarz, *Interpretanty lektur: produkty medialnego przemysłu. Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, Kraków 2018, s. 136.

Ślosarz A., *Interpretanty lektur: produkty medialnego przemysłu. Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, Kraków 2018.

Tkaczyk P., *Grywalizacja: jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012.

Netografia

Admin, *Escape roomy edukacyjne – jak je zaprojektować?*, www.escape-us.pl (dostęp: 11.12.2024).

Kociankowski M., *Jak pracować z uczniami z pokolenia Alfa?*, www.cms.nowaera.pl (dostęp: 8.02.2025).

Lazzaro N., *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story*, XEODesign Ins., https://gamemodworkshop.com/readings/xeodesign_whyweplaygames.pdf (dostęp: 25.01.2004).

Rojewska I., *Synergia – co znaczy to słowo? Definicja i przykłady użycia*, https://polszczyzna.pl/synergia-co-znaczy-to-slowo-definicja-i-przyklady-uzycia/ (dostęp: 25.09.2024).

Aneks

Dydaktyczny escape room z wykorzystaniem kontekstu muzycznego, https://uniwersytetlodzki-my.sharepoint.com/personal/ul0264819_edu_uni_lodz_pl/Documents/Pulpit/muzyczny%20escape%20room-1.pdf (dostęp: 29.06.2024).

CZĘŚĆ III

NAUCZYCIEL JAKO PROJEKTANT PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.12

Agnieszka Kowalkiewicz-Kulesza
Uniwersytet Łódzki
https://orcid.org/0000-0002-7979-0441

ROLA POLONISTY W ZMIENNEJ RZECZYWISTOŚCI. O POTRZEBIE KSZTAŁTOWANIA WARTOŚCI I ROZWOJU EMPATII W SZKOLE XXI W.

Streszczenie
Szybko zmieniająca się rzeczywistość prowadzi do kulturowego chaosu, a często także emocjonalnego zagubienia młodzieży. W świecie powszechnej konsumpcji i upadku autorytetów potrzebny jest przygotowany merytorycznie i psychologicznie nauczyciel, który może stać się dla uczniów przewodnikiem na drodze dojrzewania. Autorka artykułu, dokonując krótkiej charakterystyki kultury ponowoczesnej, proponuje, aby szkoła stała się miejscem nie tylko autentycznego poszukiwania wiedzy, ale również dojrzałości emocjonalnej, którą można rozwijać dzięki wspólnemu interpretowaniu poezji czy pogłębianiu rozeznania w zakresie edukacji regionalnej. Proponowane rozwiązania eksponują dialog, empatię, pracę w grupie i budowanie relacji.
Słowa kluczowe: wychowawcza rola polonisty, kultura ponowoczesna, wrażliwość w edukacji, regionalizm w edukacji, rola poezji w rozwoju emocjonalnym

THE ROLE OF THE POLISH LANGUAGE TEACHER IN A CHANGING REALITY: THE NEED TO SHAPE VALUES AND DEVELOP EMPATHY IN 21ST-CENTURY EDUCATION

Summary
The rapidly changing reality leads to cultural chaos and often emotional confusion among young people. In the world of widespread consumption and the decline of authorities, a teacher who is substantively and psychologically prepared is needed who can become a spiritual guide for students. The author of the article, making a short

characterization of postmodern culture, proposes that school become a place of authentic search for knowledge, but also spirituality, which can be developed thanks to poetry and regional education. The proposed solutions emphasize dialogue, empathy, teamwork and building relationships.
Keywords: educational role of a Polish teacher, postmodern culture, spirituality in education, regionalism in education, poetry in spiritual development

Wprowadzenie – edukacja a kultura ponowoczesna

Priorytetową wartością dla uczestników kultury ponowoczesnej[1] stała się szeroko pojęta konsumpcja, polegająca nie tylko na chęci zaspokajania coraz bardziej wyrafinowanych potrzeb bytowych, ale również na zmianie postrzegania celów życia. Egzystencja nakierowana głównie na odczuwanie przyjemności, zabawę, powszechna sekularyzacja, nieograniczony indywidualizm tworzą nową moralność nieskrępowaną żadnymi ograniczeniami. A przecież, jak pisał Leszek Kołakowski, kultura bez tabu jest kwadratowym kołem[2]. Konsumpcjonizm – rozumiany jako postawa życiowa polegająca na przedkładaniu dóbr materialnych nad inne dobra - zaspokaja potrzeby wtórne, umożliwia nie tylko eksponowanie władzy i prestiżu, ale także je zapewnia. Dobra materialne, marki, gadżety mają ogromną siłę oddziaływania, dostarczając bowiem symboli przynależności do określonej grupy konsumpcyjnej, charakteryzują często tożsamość konsumenta, mogą też wpływać na jego ocenę[3] oraz decydować o jego roli w społeczeństwie. Różnorodną kulturę ponowoczesną można łączyć z innymi pojęciami, często sprzecznymi, charakteryzującymi współczesny świat: globalizacją, utowarowieniem kultury

[1] Jako pierwszy słowa „ponowoczesność" użył Arnold Toynbee w swym dwunastotomowym dziele *Studium historii*. Następnie jej badaniem zajmowali się m.in. Barry Smart, Anthony Giddens czy Zygmunt Bauman. Ponowoczesność jest bardzo trudnym do precyzyjnego zdefiniowania zjawiskiem, niektórzy badacze twierdzą, że jest to moment historii, w którym właśnie żyjemy, inni, że czas ponowoczesności dopiero nadejdzie.

[2] B. Chrząstowska, *Między kulturą a religijnością*, w: *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010, s. 239.

[3] M. Gruchoła, *Konsumpcjonizm – nową religią współczesnego człowieka?*, „Roczniki Kulturoznawcze" 2017, t. VIII, nr 3, https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/f2b99489-22ac-432e-add3-d29983695396/content (dostęp: 16.10.2025).

(komodyfikacja)[4], utratą wiary w postęp, rozwojem nowych ruchów religijnych i nowych form wspólnotowych, a także relatywizmem moralnym i zaburzeniami tożsamości. A zatem, współczesna kultura, choć zróżnicowana i dostępna, wywołuje chaos i nie przynosi człowiekowi poczucia bezpieczeństwa. Zupełnie odmienną definicję kultury przywoływał jeszcze w 2005 r. papież Jan Paweł II, pisząc swoją ostatnią książkę, w której podejmował m.in. problem tożsamości, wolności i demokracji. Przypominając biblijną historię stworzenia i zestawiając ją z pojęciem kultury, mówił:

> Na pierwszych stronach Księgi Rodzaju dotykamy samej istoty tego, co się nazywa kulturą, wydobywając jej znaczenie najbardziej pierwotne i podstawowe, od którego możemy z kolei dojść do tego, co stanowi prawdę naszej cywilizacji przemysłowej. Widać, że zarówno na tym pierwotnym etapie, jak i dziś cywilizacja jest i pozostaje związana z rozwojem poznania prawdy o świecie, czyli z rozwojem nauki. To jest jej wymiar poznawczy […]. Istotne bowiem dla ludzkiej natury jest nie tylko ludzkie poznanie świata zewnętrznego, ale również siebie samego[5].

Holistyczny rozkwit człowieka jest więc możliwy tylko wówczas, gdy harmonijnie rozwijać się będą nie tylko jego potrzeby intelektualne i fizyczne, ale również duchowe. Bez zachowania równowagi pomiędzy wszystkimi wymienionymi obszarami nie można mówić o integralnym rozwoju jednostki. Zaniedbywanie czy odrzucanie namysłu nad własnym rozwojem emocjonalnym może doprowadzić człowieka – zwłaszcza młodego – do swoistego kalectwa wewnętrznego. Zagrożenia wynikające z takiego braku refleksji dotykają nie tylko indywidualnych przypadków, ale wpływają na całe wspólnoty. Jak słusznie zauważa Agnieszka Janas[6], ubocznym skutkiem propagowanej przez społeczeństwo ponowoczesnej postawy krótkoterminowości i niepatrzenia w przeszłość jest osłabienie pamięci wspólnotowej, na którą składa się pamięć narodowa i kulturowa. W społeczeństwie

---

[4] Interesującym przykładem komodyfikacji w świecie literatury i kultury jest popularne współcześnie zjawisko ghostwritingu i związany z nim wysyp autobiografii celebrytów, polityków czy sportowców. Szerzej prezentuje to zjawisko Dominik Antonik, wnioskując, że „autobiografia jest przedmiotem konsumpcji i to nie tylko estetycznej – zajmuje miejsce w samym centrum praktyk ekonomicznych późnego kapitalizmu" (D. Antonik, *Przemysł autobiografii. Ghostwriting, kultura sławy i utowarowienie tożsamości*, „Teksty Drugie" 2019, nr 1, s. 80–105).

[5] Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005, s. 86.

[6] A. Janas, *Kultura w społeczeństwie ponowoczesnym*, w: *Społeczeństwo ponowoczesne – społeczeństwo ponowoczesności*, red. K. Cikała-Kaszowska, W. Zieliński, Kraków 2016.

konsumpcyjnym traci ona znaczenie, ponieważ obejmuje swoim zasięgiem więcej niż jedno pokolenie. Konsekwencje takiej postawy mogą być bardzo bolesne dla kultury i tradycji, ponieważ wiążą się choćby z zanikaniem miejsc związanych z pamięcią narodową, np. muzeami, cmentarzami czy bibliotekami. A przecież, jak tłumaczył papież Polak:

> Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka. […] Kultura jest tym, przez co człowiek jako człowiek staje się bardziej człowiekiem: bardziej „jest" […]. Naród bowiem jest tą wielką wspólnotą ludzi, którą łączą różne spoiwa, ale nade wszystko właśnie kultura. Naród istnieje „z kultury" i „dla kultury". I dlatego właśnie jest ona tym znamienitym wychowawcą ku temu, aby „bardziej być" we wspólnocie, która ma dłuższą historię niż człowiek i jego rodzina[7].

Warto więc zastanowić się nad pytaniem, czy współczesna unifikacja kultury, związana z procesem globalizacji, musi osłabiać tożsamość człowieka i prowadzić do kulturowego zagubienia? Czy w społeczeństwie ponowoczesnym, głównie informacyjnym, jest możliwe wychowanie pokolenia stabilnego aksjologicznie i świadomego swojej tradycji i kultury, skoro – jak konstatują autorzy *Edukacji w czasach zarazy* – z prac medioznawczych wynika, że w XXI w. ukształtował się nowy typ osobowości; taki, który przypomina „człowieka Turinga"[8] (czyli człowieka maszynę), zawdzięczającego swą duszę maszynom. Ów *homo irretitus* (człowiek okablowany) potrafi dostosować się do każdego zadania, nieustannie i systematycznie posługuje się nowymi mediami, a przebywając w świecie wirtualnym traci zdolności samokontroli: „przestaje się powściągać, powstrzymywać, poskramiać i przyhamowywać. Wraz z technologią wspieraną przez system medialny kreuje swoją podmiotowość zgodnie z libidalnymi pragnieniami"[9]. I tu właśnie mogą pojawiać się zagrożenia w rozwoju emocjonalnym młodych ludzi, których tożsamość zaciera się między wizerunkiem medialnym, zawataryzowanym, a realnym, autentycznym, doprowadzając do ogromnych problemów w budowaniu relacji z innymi: rodziną, znajomymi, przyjaciółmi. Prawdziwy świat staje się dla pokolenia Alfa (i końcowej fazy pokolenia Z)[10] mniej atrakcyjny i interesujący niż ten internetowy; przedstawiciele tych grup są otwarci na wyzwania, bezpośredni i przedsiębiorczy, ale często, ze względu na dużą ilość czasu spędzaną w świecie

---

[7] Jan Paweł II, *Pamięć …*, s. 89.

[8] P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016, s. 126.

[9] Tamże, s. 127.

[10] Pokolenie Z – urodzeni w latach 1995–2012. Pokolenie Alfa – urodzeni po 2010 roku; pierwsze pokolenie urodzone w całości w trzecim tysiącleciu.

cyfrowym, charakteryzuje ich brak umiejętności społecznych. Idąc dalej, trzeba przywołać badania socjologów i filozofów, którzy prezentują człowieka okablowanego jako konstrukcję ontologiczną o charakterze po-człowieka, który traci swoją podmiotowość i godność na rzecz pseudopodmiotowości medialnej[11].

W tej trudnej i chaotycznej rzeczywistości musi funkcjonować szkoła, która powinna nadążać za nieustannymi zmianami w kulturze i świecie. I choć wiele się zmienia we współczesnej edukacji, a świadomość nauczycieli, dotycząca konieczności ciągłego rozwoju pedagogicznego, a także pogłębiania kompetencji swoich i uczniów, jest coraz bardziej powszechna, to jednak system szkolny wymaga modyfikacji i unowocześnienia – nie tylko pod względem technologicznym, ale również merytorycznym. Jestem przekonana, że to właśnie w szkole można znaleźć miejsce na autentyczny dialog z uczniem, otwarcie się na jego problemy, zrozumienie jego trudności w nawiązywaniu relacji z innymi, wyjaśnienie, jak istotne jest przestrzeganie w życiu określonych wartości, i wskazanie, jak ważna jest duchowość we własnym rozwoju, bo przecież celem ludzkiej egzystencji jest nadanie sensu istnienia, ale żeby móc to uczynić, trzeba wyzbyć się egoizmu i bierności. Podobne wnioski prezentuje Katarzyna Makocka-Wojsiat, pisząc:

> Szkoła wydaje się właściwym miejscem intelektualnego poszukiwania Prawdy, a przynajmniej rozbudzania tęsknoty za nią, czyli rozmawiania o tym, co jest naprawdę ważne, co nadaje sens ludzkiemu życiu. Patrząc z perspektywy rozwoju duchowego oddziaływania szkoły powinny ukierunkowywać intelekt ku coraz wyższym poziomom poznania: od wiedzy przez mądrość ku Prawdzie. Wiedza to informacje i umiejętność ich wykorzystania, Mądrość to wiedza ukierunkowana na Dobro, Prawda jest Istnieniem. Stanowi transcendentalium, jest celem[12].

Polonista – autorytet, mistrz, coach?

Dyskusja o autorytetach jest immanentną częścią funkcjonowania szkoły, choć dziś słowo autorytet traci swą moc znaczeniową, jest nieustannie redefiniowane i często kojarzy się młodym nie tylko z profesjonalistą obdarzanym szacunkiem,

---

[11] P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach …*, s. 220.

[12] K. Makocka-Wojsiat, *O potrzebie Mistrza. Znaczenie duchowości w praktyce wychowawczej*, „Acta Collegii Suprasliensis" 2020, t. 28, s. 472, http://hdl.handle.net/11320/9665 (dostęp: 10.07.2023).

ale również z osobą niedostępną, zdystansowaną. Młodzież coraz rzadziej odwołuje się do wzorców osobowych, a autorytety zamienia na idoli. Popularna natomiast stała się profesja coacha, którego działalność rozpowszechniła się we wszystkich dziedzinach życia – również w edukacji w związku z wprowadzeniem reformy zmieniającej m.in. dotychczasowy model pracy nauczyciela: z pracy indywidualnej na rzecz pracy zespołowej. Upadek autorytetów wpływa na trudności wychowawcze. W sytuacji braku norm moralnych lub ich rozmycia wszelkie dylematy etyczne stają się problemami abstrakcyjnymi. Uciekanie przed wysiłkiem i cierpieniem, negowanie ich sensu uniemożliwia twórcze przetworzenie lęku, bólu i wewnętrznego niepokoju, które stanowią integralne doświadczenia człowieka. Stąd też częste zagubienie młodych w sytuacjach granicznych i podatność na depresję, której doświadczają już coraz młodsze dzieci. Brakuje im bowiem punktów odniesienia i refleksji aksjologicznej. „Stawiając siebie samego w centrum, człowiek już nie musi liczyć się z innymi. Nie potrzebuje mistrzów, sam sobie jest mistrzem, który do perfekcji doprowadził sztukę samooszukiwania się – w końcu wszystko jest umowne”[13].

Lekcje języka polskiego są szczególnie predestynowane do rozwijania wrażliwości młodzieży i uczenia budowania dobrych relacji z innymi. Nauczanie literatury i języka daje szerokie możliwości poznania uczniów, zrozumienia ich mocnych i słabych stron.

Nauczyciel polonista spędza tygodniowo ze swoimi klasami stosunkowo dużo godzin (w porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów), co ułatwia mu spełnianie swojego kulturowego zadania również poprzez budowanie więzi i pomoc w formowaniu młodych ludzi, pokazywaniu, jak odnaleźć cel życia. Dlaczego akurat ów teleologiczny charakter pracy wydaje się tak istotny? Dlatego, że współczesna młodzież często żyje życiem innych, zamkniętych w wirtualnym świecie, a w konfrontacji z rzeczywistością traci swój impet i odwagę. Młody człowiek powinien rozpoznać swoje zadanie, zrozumieć swoją rolę, zmieniać swój kawałek świata, stać się za coś odpowiedzialnym i zostawić po sobie ślad[14]. Lekcje z kształcenia literackiego można więc potraktować jako swoisty rodzaj psychoterapii, wspomagającej rozwój młodych ludzi, a nauczyciela jako coacha, torującego drogę do zrozumienia siebie. Podstawą każdej relacji coachingowej, ale również relacji między nauczycielem i uczniem, czy patrząc szerzej – również relacji międzyludzkich – jest dialog, empatia, otwartość,

[13] Tamże, s. 457.

[14] A. Grün, *Duchowość i sztuka wychowania*, w: *Człowiek, duchowość, wychowanie. Impulsy myśli o. Anselma Grüna*, red. A. Fidelus, J. Michalski, t. I, Warszawa 2020, s. 14–21.

zaufanie, akceptacja, szacunek oraz przekonanie, że każdy uczeń dysponuje choćby minimalną wiedzą i umiejętnościami. Kluczowa staje się również mowa ciała nauczyciela/coacha oraz ton głosu, ponieważ dzięki komunikacji niewerbalnej uwierzytelnia on zainteresowanie sytuacją ucznia. Thomas Gordon, psychoterapeuta i doradca rodzinny, wskazuje również uniemożliwiające dobrą komunikację blokady, do których możemy zaliczyć m.in. krytykowanie, przezywanie, stawianie diagnozy, rozkazywanie, grożenie[15]. Rzetelnie przygotowany polonista/coach nigdy nie będzie podawać gotowych wniosków, ale poprzez odpowiedni dobór narzędzi, może koncentrować uwagę uczniów na poszukiwaniu rozwiązań dla danego zagadnienia (z uwzględnieniem realnych możliwości), a nie na analizowaniu jedynie jego przyczyn[16]. Coaching bowiem, jako sposób na zwiększanie efektywności działań, nakierowany jest na przyszłość, nie na przeszłość, a problem zamienia na cel do realizacji.

Poezja – źródło duchowości, estetyki i dyskusji

Skoro lekcje języka polskiego mogą wpływać na rozwój emocjonalny uczniów, warto zastanowić się nad tego sposobem. Literatura jest odzwierciedleniem życia, a perypetie bohaterów literackich mogą prowadzić do identyfikacji czytelnika z postacią z lektury. W trakcie analizy tekstu i jego konkretyzacji dokonujemy takich samych zabiegów, jakie potrzebne są do samooceny i refleksji nad samym sobą – czyli do samorozwoju. Łączy je aksjologiczny i antropologiczny charakter. Zarówno w analizie literackiej, jak i życiowej należy uchwycić zależności między światem a ludźmi, dobrze ocenić potrzeby i możliwości, odczytać trudności i znaczenie symboli. Brak refleksji czytelniczych, nieumiejętność wartościowania i wnioskowania, niechęć do pogłębiania wiedzy i podjęcia próby nad własnym samokształceniem może być przyczyną zanikania potrzeb duchowych. Natomiast wiedza i wrażliwość, pobudzone pracą nad tekstem i interpretacją lektury, mogą zaowocować odkrywaniem samego siebie[17].

---

[15] Por. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 1993.

[16] Interesujące zastosowania technik coachingowych na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej (na przykładzie *Lalki* B. Prusa) prezentuje: A. Karolczyk-Kozyra, *Co ma wspólnego coaching z lekcjami języka polskiego*, w: *Szkoła jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Łódź 2023.

[17] A. Kowalkiewicz-Kulesza, *Literatura jako źródło przeżyć duchowych – polonista w dobie konsumpcjonizmu*, w: *Człowiek, duchowość, wychowanie…*, s. 270.

Zdając sobie sprawę z występujących często trudności czytelniczych wśród uczniów, a czasem też z jawnej niechęci do czytania dzieł literackich, polonista powinien wyjść naprzeciw uczniowskim problemom i wspólnie z nimi doskonalić analizę i interpretację tekstów. Aby osiągnąć zamierzony efekt rozwoju wewnętrznego ucznia, warto wybierać utwory wieloznaczne, dyskusyjne, refleksyjne, poruszające różnorodne tematy, dające możliwość dyskusji i literackiego sporu, wartościowania, aby uczeń mógł w dialogu zaprezentować swoje wnioski i skonfrontować je z innymi. Doskonałym materiałem na takie lekcje mogą być teksty dramatyczne[18] i poetyckie, ponieważ jako utwory krótkie (w porównaniu z epiką) dają możliwość wspólnego ich odczytywania i bezpośredniej pracy na lekcji.

Poezja, jako mistrzyni niedomówień, tajemniczości i odkrywania nowych znaczeń, daje szereg możliwości dyskusyjnych, ukazuje wartość języka, dotyka emocji odbiorcy, a zatem doskonale nadaje się do rozwijania wrażliwości i duchowości uczniów – nawet tych, którzy za poezją nie przepadają; pomijając już fakt, że sama poezja – jako akt twórczy – jest wyrazem duchowości artysty. Literatura metodyczna proponuje wiele sposobów służących pracy z poezją, choćby szeroko omówione przez Zenona Urygę: metoda analizy eksplikacyjnej, analizy recytacyjnej, metoda impresyjno-syntetyczna, socjokulturalna, przekład intersemiotyczny, czy całkiem współczesna, opisana przez Annę Ślósarz[19], metoda multimedialnych modułów tematycznych. Niewątpliwie każdy z tych sposobów może przyczynić się do pogłębiania kompetencji zarówno czytelniczych, jak i – w późniejszym efekcie – emocjonalnych.

Warto też zatrzymać się przy metodzie pracy, którą zaproponował Witold Bobiński i nazwał metodą tomiku (lub zestawu). Wskazany sposób pracy przyczynia się do zaakcentowania dwóch ważnych aspektów: pozwala uczniowi na dużą samodzielność interpretacyjną oraz wpływa na wzmacnianie relacji z rówieśnikami, co jest przecież niezwykle ważne dla współczesnej młodzieży.

Jak wygląda przebieg lekcji prowadzonej metodą tomiku?[20] Nauczyciel przygotowuje dla każdego ucznia zestaw kilku (pięciu/sześciu) utworów

---

[18] O działaniach praktycznych polonisty w ramach efektywnego czytania literatury dramatycznej pisałam w artykule: A. Kowalkiewicz-Kulesza, *Literatura jako źródło przeżyć duchowych …*, s. 265–277.

[19] Por. A. Ślósarz, *Interpretanty lektur: produkty medialnego przemysłu. Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, Kraków 2018.

[20] W. Bobiński, *Szkoła jako zdarzenie. O wymianie energii jako jedynej szansie edukacji*, w: *Szkoła jutra. W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Wyzwania i perspektywy*, red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Siedlce 2023, s. 11–29.

poetyckich wybranego autora (Herberta, Szymborskiej, Miłosza itd.). Następnie przeznacza kilkanaście minut na indywidualną, osobistą lekturę uczniów, w trakcie której każdy z nich samodzielnie wybiera dwa–trzy utwory najbardziej przemawiające do jego wrażliwości i emocji. Źródło wyboru może być różne: tematyka, język, zaskakujące metafory, sposób oddziaływania na wyobraźnię. Jest to szczególnie istotna część pracy, ponieważ uczeń ma osobisty kontakt z utworami poetyckimi, może w nieskrępowany sposób dokonywać wyboru i konfrontować się z tematyką tekstu. Taka strategia wpisuje się w ontologiczną etykę interpretacyjną, polegającą na nieustannym zadawaniu sobie pytań, doprowadzając tym samym do formułowania logicznych wniosków. Warto zauważyć również etyczny kontekst tej metody, ponieważ drugi etap nastawiony jest na współdziałanie i służy nie tylko rozwijaniu umiejętności analityczno-interpretacyjnych, ale też inicjuje budowanie pozytywnych relacji z innymi i kształtowanie dobrych postaw życiowych. Uczniowie bowiem zobowiązani są do rozmowy w parach (w anglosaskiej dydaktyce zwanej *Turn and Talk*, czyli odwróć się i porozmawiaj z sąsiadem). Uczestnicy informują się wówczas o dokonanych wyborach i odpowiednio je argumentują. W ten sposób – jak konstatuje Bobiński – zachodzą spotkania wrażliwości, emocji, wyobraźni czy różnorodnych sposobów czytania. Pozostając w parach, uczniowie przechodzą do kolejnego etapu pracy, czyli do współdziałania w postaci negocjacji. Ich celem jest ustalenie wspólnego wyboru trzech, dwóch lub choćby jednego wiersza, odnosząc się w argumentacji do walorów artystycznych czy treściowych. Kolejnym krokiem jest powielanie powyższych czynności przy pomocy metody kuli śnieżnej (tworząc uczniowskie czwórki czy szóstki), aby w ostatecznym rozrachunku wybrać tekst, który podobał się największej liczbie uczniów. „Wygrany" wiersz powinien zostać rzetelnie omówiony, poddany wspólnej analizie i interpretacji.

Spotkanie różnych sposobów czytania i wartościowania, a także różnorodnego rodzaju argumentowania prowadzi do empatycznej lektury, która angażuje każdego ucznia, pobudza myślenie i kreatywność oraz uczy wzajemnego szacunku. Samodzielne i wspólne czytanie lekcyjne, choć nieskomplikowane w realizacji, ma wielkie znaczenie – staje się „procesem aktywnego rozumienia i dookreślenia »miejsc niedookreślonych«, uwalniając od egotyzmu. Przyczynia się do zmiany siebie w lepszego człowieka, umożliwiając rozwój duchowy, przeżywanie estetyczne poprzez poszukiwanie sensów głębokich"[21].

[21] A. Włodarczyk, *Ku etyce odczytania tekstu. Wartość. Literatura. Dialog*, w: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008, s. 131–132.

Rozwój empatii i wrażliwości poprzez budowanie wspólnoty

Jak podają definicje słownikowe, wspólnota to rodzaj zbiorowości opartej na silnych, emocjonalnych relacjach i nieformalnej strukturze, którą łączy trwała więź duchowa. Cechy wspólnot posiadają np. rodziny, grupy etniczne czy społeczności lokalne. Edukacja regionalna jest integralną częścią kształcenia opisaną w podstawach programowych. Jej głównym celem jest ukazanie związków pomiędzy małą i wielką ojczyzną. Nauczyciel polonista (i nie tylko, ponieważ regionalizm obecny jest również na lekcjach biologii, geografii czy historii), dzięki przywoływanym kontekstom literackim i kulturze regionalnej, ma możliwość budowania wspólnoty młodych ludzi, których łączy jedno miejsce zamieszkania i tradycja regionu. Edukacja regionalna niesie ze sobą szereg korzyści i może służyć: dyskusjom aksjologicznym i wprowadzaniu uczniów w świat wartości, dostrzeganiu atrakcyjności własnego regionu, budzeniu szacunku do miejsca zamieszkania, poznawaniu literatury danego obszaru, poruszeniu zagadnień związanych z regionalizacją języka, wskazaniu, jak obcować z dobrami kultury regionalnej, rozwijaniu wiedzy o kulturze własnego regionu i jej związkach z kulturą narodową, zwiedzaniu, organizowaniu wycieczek, a także aranżowaniu kontaktów ze środowiskiem lokalnym w celu wytworzenia bliskich więzi i zrozumienia różnorakich przynależności człowieka. Wszystkie te aktywności w połączeniu z interesującą formułą lekcji tworzą w umysłach uczniów duchowy krajobraz kulturowy. Według opinii Jerzego Nikitorowicza, od edukacji regionalnej oczekuje się zanegowania źle pojętej globalizacji, uniformizmu i dezorganizacji życia społecznego, zaznaczając jednocześnie, iż antagonizowanie tych dwóch tendencji jest szkodliwe dla procesów integracji i demokratyzacji życia. Badacz podkreśla, że poznawanie swej małej ojczyzny kształtuje poczucie własnej tożsamości nie jako postawy separacji, ale jako fundamentu tworzenia postaw otwartych, nastawionych na pluralizm różnych ludzkich kultur i ich zrozumienie[22]. Podobną postawę badawczą prezentuje Kazimierz Ickiewicz, przywołując opinię Janusza Pasierba: „droga do uczestnictwa w kulturze – w Europie, w świecie – prowadzi przez przeżycia własnej tożsamości. Przez przeżycie własnej osobowości idzie się do przeżycia wspólnot. To co niewielkie jest konkretne… a uogólnienia, ideologie… są niebezpieczne… Małe ojczyzny uczą żyć w ojczyznach wielkich"[23]. Niestety, opinie uczniów często nie idą w parze

[22] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3004/1/Jerzy%20Nikitorowicz_Edukacja%20regionalna%20jako%20podstawa%20kreowania%20spo%C5%82ecze%C5%84stwa%20obywatelskiego.pdf (dostęp: 12.07.2023).

[23] K. Ickiewicz, *Dziedzictwo historyczne i kulturowe Kociewia*, w: *Tożsamość kulturowa obszarów przygranicznych w dobie globalizacji*, red. K. Ickiewicz, Pelplin–Tczew 2006.

z wnioskami naukowców. Młodzi narzekają na swoje miasta i wioski, twierdząc, że w innych, odleglejszych krajach jest ciekawiej, lepiej, piękniej i atrakcyjniej. To, co lokalne wydaje im się nudne i męczące, a oni sami nie czują przywiązania do swojego regionu. Często taka postawa może wiązać się z niewiedzą, czyli nieznajomością swojego miejsca zamieszkania.

Podsumowanie

Marshall McLuhan, kanadyjski teoretyk komunikacji, konstatował, że to w granicach kultury człowiek buduje komunikację z innymi, korzystając z dorobku cywilizacyjnego, dostępnego dzięki kulturowej pamięci zbiorowej. Ostrzegał również, że rzeczywistość, która na co dzień nas otacza, może stać się dla nas nijaka i niezauważalna. Zjawisko kulturowej przezroczystości otoczenia tłumaczył przy pomocy metafory, ukazującej kulturę jako wodę w akwarium i porównując ludzi do ryb. W swoich esejach pisał, że ryby nie wiedzą, że woda istnieje, póki nie zostaną wyrzucone na brzeg.

Nauczyciel, w ramach edukacji regionalnej, mógłby zatem sprowokować uczniów do poznawania swych korzeni i dostrzeżenia w małej ojczyźnie wyjątkowości i piękna, a tworząc wspólnotę szkolną/klasową/społeczną wpłynąć również na rozwój duchowy dzieci i młodzieży. Być może wówczas, poprzez pobudzającą wyobraźnię pracę z poezją, wspólne dyskusje, atmosferę akceptacji i poszukiwanie własnej tożsamości w trakcie pogłębiania wiedzy o małej ojczyźnie, uda się w człowieku okablowanym (*homo irretitus*) obudzić poszukującego człowieka wybierającego (*homo eligens*), traktującego swój rozwój duchowy jako „aksjologicznie zorientowane zadanie”[24], któremu należy poświęcić nie tylko okres dojrzewania, ale także zapewne całe życie.

Bibliografia

Antonik D., *Przemysł autobiografii. Ghostwriting, kultura sławy i utowarowienie tożsamości*, „Teksty Drugie” 2019, nr 1, s. 80–105.

Bobiński W., *Szkoła jako zdarzenie. O wymianie energii jako jedynej szansie edukacji*, w: *Szkoła jutra. W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Wyzwania i perspektywy*, red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Siedlce 2023.

[24] Z. Budrewicz, *Homo eligens, czyli problemy z tożsamością w świecie wielokulturowym*, w: *Horyzonty polonistyki…*, s. 223.

Chrząstowska B., *Między kulturą a religijnością*, w: *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, Lublin 2010.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 1993.

Gruchoła M., *Konsumpcjonizm – nową religią współczesnego człowieka?*, „Roczniki Kulturoznawcze" 2017, t. VIII, nr 3.

Grün A., *Duchowość i sztuka wychowania*, w: *Człowiek, duchowość, wychowanie. Impulsy myśli o. Anselma Grüna*, red. A. Fidelus, J. Michalski, t. I, Warszawa 2020.

Ickiewicz K., *Dziedzictwo historyczne i kulturowe Kociewia*, w: *Tożsamość kulturowa obszarów przygranicznych w dobie globalizacji*, red. K. Ickiewicz, Pelplin–Tczew 2006.

Iwanicki J., *Edukacja duchowa. Perspektywa religioznawcza*, „Przegląd Religioznawczy" 2024, nr 1(251).

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2005.

Janas A., *Kultura w społeczeństwie ponowoczesnym*, w: *Społeczeństwo ponowoczesne – społeczeństwo ponowoczesności*, red. K. Cikała-Kaszowska, W. Zieliński, Kraków 2016.

Karolczyk-Kozyra A., *Co ma wspólnego coaching z lekcjami języka polskiego*, w: *Szkoła jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Łódź 2023.

Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Regiewicz A., Waligóra J., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.

Kowalkiewicz-Kulesza A., *Literatura jako źródło przeżyć duchowych – polonista w dobie konsumpcjonizmu*, w: *Człowiek, duchowość, wychowanie. Impulsy myśli o. Anselma Grüna*, red. A. Fidelus, J. Michalski, t. I, Warszawa 2020.

Makocka-Wojsiat K., *O potrzebie Mistrza. Znaczenie duchowości w praktyce wychowawczej*, „Acta Collegii Suprasliensis" 2020, t. 28, http://hdl.handle.net/11320/9665 (dostęp: 10.07.2023).

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3004/1/Jerzy%20Nikitorowicz_Edukacja%20regionalna%20jako%20podstawa%20kreowania%20spo%C5%82ecze%C5%84stwa%20obywatelskiego.pdf (dostęp: 12.07.2023).

Starnawski W., *Modele duchowości a wychowanie*, w: *Człowiek, duchowość, wychowanie. Impulsy myśli o. Anselma Grüna*, red. A. Fidelus, J. Michalski, t. I, Warszawa 2020.

Ślósarz A., *Interpretanty lektur: produkty medialnego przemysłu. Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, Kraków 2018.

Włodarczyk A., *Ku etyce odczytania tekstu. Wartość. Literatura. Dialog*, w: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2008.

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.13

Katarzyna Rukojć
Uniwersytet WSB Merito w Gdańsku
https://orcid.org/0000-0002-5084-6261

SOJUSZ WSPIERAJĄCY: NAUCZYCIEL JAKO ARCHITEKT ODBUDOWY OSOBOWOŚCI UCZNIA Z TRAUMĄ RELACYJNĄ

Streszczenie
Traumatyczne doświadczenia, szczególnie te związane z traumą relacyjną, mogą głęboko zachwiać samooceną ucznia, wpływając na jego rozwój emocjonalny i edukacyjny. W takich sytuacjach nauczyciel może odegrać kluczową rolę jako sprzymierzeniec w procesie odbudowy wiary dziecka w siebie. Artykuł koncentruje się na tworzeniu przyjaznej przestrzeni edukacyjnej poprzez budowanie autentycznej więzi opartej na empatii i dostrzeganiu indywidualnych zasobów ucznia. W szczególności odnosi się do koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera jako narzędzia pozwalającego odkryć mocne strony dziecka i umożliwić mu wykazanie się w obszarach, w których może odnosić sukcesy. Wspierający sojusz nauczyciela i ucznia nie tylko pomaga w odbudowie samooceny, ale także przyczynia się do tworzenia środowiska sprzyjającego rozwojowi i nauce, w którym każdy może poczuć się wartościowy. W części praktycznej artykułu przedstawione są konkretne przykłady działań, które pomogą wspierać proces budowania pozytywnej samooceny ucznia po doświadczeniach traumatycznych. Artykuł porusza również konieczność zadbania o dobrostan nauczyciela mającego pod opieką uczniów z traumą relacyjną.
Słowa kluczowe: trauma relacyjna, style przywiązania, inteligencje wielorakie, mentalizowanie, psychoprofilaktyka, zdrowienie

SUPPORTIVE ALLIANCE: THE TEACHER AS AN ARCHITECT OF PERSONALITY RECONSTRUCTION IN STUDENTS WITH RELATIONAL TRAUMA

Summary
Traumatic experiences - particularly those related to relational trauma - can profoundly disrupt a student's self-esteem, impacting their emotional and educational development. In such situations, the teacher may play a key role as an ally in the process of restoring the child's belief in themselves. This article focuses on creating a supportive educational environment by building authentic teacher-student relationships grounded in empathy and the recognition of individual strengths. Special attention is given to Howard Gardner's theory of multiple intelligences as a practical tool for identifying a student's personal assets and enabling them to succeed in areas where they naturally thrive. A supportive alliance between teacher and student not only aids in rebuilding self-esteem but also contributes to the creation of a learning environment in which every child can feel valued. The practical section of the article presents specific strategies and examples of activities that can help foster positive self-perception in students who have experienced trauma. The article also addresses the importance of safeguarding the well-being of teachers working with students affected by relational trauma.
Keywords: relational trauma, attachment styles, multiple intelligences, mentalizing, psychoprevention, recovery

Współczesny nauczyciel coraz częściej mierzy się z różnymi potrzebami edukacyjnymi, z którymi uczniowie przychodzą do szkoły. Ma do czynienia nie tylko z neuroróżnorodnością, ale także z traumą ucznia, a raczej z tym, jak traumatyczne doświadczenie oddziałuje na osobowość podopiecznego, jego poczucie bezpieczeństwa i wartości. Bardzo często przez traumę rozumie się nagłe, jednorazowe, skrajnie urazowe doświadczenie, które powoduje zagrożenie życia i charakteryzuje się poczuciem całkowitej bezradności. Jednak zjawisko traumy jest bardziej złożone. Dzieci już od pierwszych chwil swojej egzystencji mogą doświadczyć traumy relacyjnej. Jest to rodzaj traumy, która odnosi się do chronicznych, powtarzających się doświadczeń emocjonalnego zranienia i zaniedbania w kontekście relacji dziecka z jego głównym opiekunem. Jest to trauma nienagła, niefizyczna, ale głęboko zakorzeniona i rozciągająca się na całe życie jednostki. Najczęściej jej źródłem są bliskie osoby, odpowiedzialne za poczucie bezpieczeństwa dziecka: opiekunowie, rodzice, czasem starsze rodzeństwo – których postawy i zachowania pozostawiają trwały ślad w psychice młodego organizmu. To z nimi od najmłodszych lat dziecko powinno tworzyć zdrowe relacje, które ukształtują jego osobowość. Niestety, w kontekście traumy

relacyjnej formują się zaburzone style przywiązania, które stanowią matrycę dla późniejszych wzorców relacyjnych w dorosłości. Celem tego artykułu jest przybliżenie, w jaki sposób zaburzone style przywiązania – lękowy, unikający i zdezorganizowany – kształtują osobowość ucznia i wpływają na jego relacje w środowisku szkolnym oraz jak nauczyciel może pomóc dziecku z traumą relacyjną przywrócić poczucie bezpieczeństwa i stworzyć zdrowe relacje z rówieśnikami, a także przenieść nabyte umiejętności do przyszłości, w której dziecko już jako dorosły człowiek będzie funkcjonować w zrównoważony sposób, pewne siebie i swoich kompetencji, co z kolei przełoży się na stworzenie zdrowych, trwałych relacji z innymi.

1. Czym jest trauma relacyjna

Najczęściej traumę relacyjną określa się jako formę urazu psychicznego, który nie powstaje w wyniku jednorazowego zdarzenia, takiego jak na przykład wypadek czy przemoc fizyczna, lecz w wyniku długotrwałych relacji charakteryzujących się zaniedbaniem, niestabilnością emocjonalną lub zawstydzaniem dziecka. Typowymi przejawami traumy relacyjnej są:

- u dziecka – brak poczucia bezpieczeństwa w relacji z opiekunem,
- u opiekuna – brak odpowiedniej reakcji na emocje dziecka (np. ignorowanie płaczu, wyśmiewanie uczuć),
- zarówno u dziecka, jak i u opiekuna – przemienna obecność i nieobecność emocjonalna,
- zarówno u dziecka, jak i u opiekuna – manipulacyjne lub narcystyczne postawy.

Wszystkie te objawy wynikają z nieprawidłowej relacji dziecka z opiekunem. Badania nad relacją dziecka z opiekunem rozpoczął w latach pięćdziesiątych poprzedniego stulecia brytyjski psychiatra i psychoanalityk, John Bowlby, który twierdził, że:

> gdy niemowlę zaczyna od przejawiania intensywnego przywiązania do głównej figury, zwiększa się prawdopodobieństwo, że będzie ono adresować swe zachowania społeczne także do innych rozpoznawanych figur; natomiast niemowlę, które jest słabo przywiązane, prawdopodobnie będzie kierowało wszelkie zachowania społeczne ku jednej osobie[1].

[1] J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa 2016, s. 341.

Bowlby zaznacza także bardzo istotną rzecz:

> … im młodszy podmiot, tym większe prawdopodobieństwo, iż jego zachowanie i jego stan umysłu to dwie strony tego samego medalu. Dlatego, o ile tylko obserwacje są szczegółowe i prowadzone umiejętnie, o tyle zapis zachowania bardzo małych dzieci można uznać za przydatny wskaźnik towarzyszącego im stanu psychicznego[2].

Z obserwacji Bowlby'ego wynika, że emocje dziecka mogą być odczytane na podstawie jego zachowania, ponieważ młody wiek wpływa na autentyczność tych zachowań. Naukowiec ten opisał korelację pomiędzy sytuacjami, które wzbudzają w dzieciach stres i generują lęki, a brakiem emocji istotnych dla prawidłowego rozwoju jednostki, takich jak poczucie bezpieczeństwa i miłość. Czas spędzony pod wpływem lęku i napięcia spowodowanego brakiem opieki często skutkował emocjonalną ambiwalencją, w skrajnych przypadkach nawet nienawiścią w stosunku do innych, którą wykazywało zaniedbane dziecko. Bowlby zauważył też pojawianie się pewnych mechanizmów pomagających radzić sobie z trudnymi sytuacjami związanymi z niewłaściwą relacją na linii dziecko – opiekun główny. Badacz czerpał z doświadczeń Freuda, szczególnie w kwestiach związanych z interpretacją wyników obserwacji poczynionych na pacjentach[3]. Niemniej, psychiatra poszerzył swoje narzędzia o obserwację innych gatunków. Do obserwacji zachowań ludzi dodał obserwację zwierząt, poszerzając badania o wątek atawistyczny:

> Jeszcze jedna różnica między przyjętym tu podejściem a tradycyjnym, psychoanalitycznym, polega na obszernym czerpaniu z obserwacji reakcji przedstawicieli innych gatunków na podobne sytuacje obecności lub nieobecności matki, a także na korzystaniu z szerokiej gamy nowych pojęć, stworzonych przez etologów w celu wyjaśnienia tych reakcji.
>
> Głównym powodem przypisywania tutaj wysokiej wartości etologii jest fakt, iż dziedzina ta dostarcza szeregu nowych pojęć […]. Wiele z nich dotyczy formowania się intymnych więzi społecznych – takich jak łączące potomstwo z rodzicami, rodziców z potomstwem oraz przedstawicielami obu płci (a niekiedy jednej płci) z sobą nawzajem. Inne z nich odnoszą się do zachowań konfliktowych oraz „aktywności przemieszczonej", a jeszcze inne do rozwoju patologicznych fiksacji pod postacią albo nieprzystosowanego zachowania, albo wyboru nieodpowiednich obiektów, na które kierowane jest zachowanie[4].

---

[2] Tamże, s. 30.

[3] Tamże, s. 27.

[4] Tamże, s. 31.

Badania etologiczne wyraźnie wskazywały na istotę więzi między samicą a satysfakcjonującym rozwojem jej potomstwa. W wielu przypadkach wszelkiego rodzaju nieprawidłowości prowadziły do braku przystosowania młodego zwierzęcia, a tym samym zagrażały jego życiu.

Tabela 1. Charakterystyka stylów przywiązania

Styl przywiązania	**Charakterystyka figury przywiązania (matki)**	**Zachowanie dziecka podczas separacji z matką**	**Charakterystyka dziecka w danym stylu przywiązania**
Styl bezpieczny (*secure*)	konsekwentna i wspierająca	dziecko protestuje podczas rozstania, ale łatwo się uspokaja po powrocie matki	ma zaufanie do opiekuna i czuje się bezpieczne, by eksplorować świat, uczy się tworzyć dobre, bezpieczne relacje, jest pewne siebie
Styl lękowo-ambiwalentny (*anxious-ambivalent*)	nieprzewidywalna emocjonalnie	dziecko jest silnie zaniepokojone separacją, a po powrocie matki nie potrafi się uspokoić – okazuje gniew, lęk, ambiwalencję	reaguje lękiem, który rozwinął się w relacji z niekonsekwentnym opiekunem lub nadmiernym przywiązaniem
Styl unikający (*avoidant*)	emocjonalnie niedostępna	dziecko nie reaguje na rozstanie, unika kontaktu z matką po jej powrocie	pojawia się dystans, który powstał w odpowiedzi na emocjonalnie chłodnego lub odrzucającego opiekuna
Styl zdezorganizowany (*disorganized/disoriented*)	źródło zarówno strachu, jak i bezpieczeństwa	dzieci wykazują sprzeczne, chaotyczne, zamrożone reakcje	często obecny u dzieci doświadczających przemocy, traumy, zaniedbania, dziecko nie rozwija spójnej strategii przywiązania

Źródło: opracowanie własne.

Przełomowe badania nad relacjami rodzice–dziecko prowadziła również, niemalże równolegle (częściowo też jako współpracowniczka, a później kontynuatorka badań Bowlby'ego), amerykańska psycholożka, Mary Ainsworth

(1913–1999). Jej analiza stylów przywiązania, a szczególnie badania zachowań, które określiła „procedurą obcej sytuacji" (Strange Situation Procedure) znacząco poszerzyły wiedzę na temat relacji wiążącej dziecko z opiekunem, najczęściej matką. Procedura obcej sytuacji polegała na obserwacji zachowania rocznego dziecka podczas krótkiej separacji od matki i ponownego z nią spotkania. Badania te doprowadziły do wyróżnienia trzech stylów przywiązania: bezpiecznego (*secure*), lękowo-ambiwalentnego (*anxious-ambivalent*) oraz unikającego (*avoidant*). Późniejsze badania wyodrębniły kolejny styl, zwany zdezorganizowanym (*disorganized/disoriented*). Tabela 1 przedstawia krótką charakterystykę wyróżnionych stylów przywiązania, dokonaną na podstawie eksperymentu Ainsworth.

Prace badawcze Ainsworth jednoznacznie wykazały, iż styl przywiązania wykształca się na podstawie responsywności i dostępności opiekunów małoletniego. Porównując zachowania relacyjne rodzice–potomstwo, okazało się, że dziecko internalizuje doświadczenia z opiekunem jako tak zwane „wewnętrzne modele robocze" – swoiste matryce, według których postrzega siebie („czy jestem wart miłości?") i innych („czy inni są dostępni i godni zaufania?"). Należy podkreślić, iż te modele mają fundamentalne znaczenie dla relacji tworzonych w dorosłości, ponieważ to właśnie we wczesnym okresie rozwoju dzieci tworzą wzorce, które staną się później modelami dla ich przyszłych zachowań interpersonalnych. Długotrwałe zakłócenie bezpiecznych relacji z figurą przywiązania, którego pokłosiem jest chroniczny stres emocjonalny, prowadzi do traumy relacyjnej, która z kolei wpływa na rozwój mózgu, zwłaszcza w jego limbicznym zakresie i osi HPA[5], czyli tej odpowiedzialnej za stres. Chroniczny stres emocjonalny w dzieciństwie może prowadzić do:

- nadaktywności ciała migdałowatego (trwałe kodowanie negatywnych emocji względem siebie i innych),
- upośledzenia działania kory przedczołowej (brak umiejętności regulacji emocji),
- zaburzeń w wydzielaniu kortyzolu (chroniczny stres, niska samoocena).

Wymienione wyżej zaburzenia niszczą postrzeganie świata zarówno u dziecka, jak i u dorosłej już jednostki, którą się z czasem staje. Neurobiologiczne efekty traumy relacyjnej mogą także doprowadzić do rozwoju tożsamości niezdolnej do regulacji emocji, a nawet do zaburzeń osobowości typu

[5] Oś podwzgórze – przysadka – nadnercza to układ hormonalny składający się licznych wzajemnych powiązań strukturalnych i czynnościowych pomiędzy podwzgórzem, przysadką mózgową oraz gruczołem nadnerczowym. Oś HPA odgrywa istotną rolę w procesach reakcji organizmu na stres. *Oś podwzgórze-przysadka-nadnercza (HPA)*, Neuroexpert. Instytut Neuronauki Integracyjnej, https://neuroexpert.org/encyklopedia/os-podwzgorze-przysadka-nadnercza-hpa/ (dostęp: 25.06.2025).

borderline (jest to głównie rezultat stylu lękowo-ambiwalentnego lub zdezorganizowanego) bądź narcystycznej (powiązanej ze stylem unikającym), które wymagają długofalowej, profesjonalnej terapii. Badacze Briere i Scott wyjaśniają te tendencje w następujący sposób:

> Najbardziej dramatycznym przekładem chronicznej aktywacji traumy relacyjnej może być to, co określa się mianem „pogranicznego zaburzenia osobowości". […] osoby z elementami pogranicznego zaburzenia osobowości opisuje się często jako skłonne do (1) nagłych wybuchów emocji w reakcji na nieistotną lub wyimaginowaną prowokację interpersonalną, (2) myśli autodestrukcyjnych, (3) odczuwania pustki i intensywnej dysforii oraz (4) impulsywnych zachowań ograniczających napięcie, wywoływanych przez to, co postrzega się jako porzucenie, odtrącenie lub maltretowanie przez inną osobę. […] Wiele spośród takich zachowań i objawów można uznać za następstwa wywołania wspomnień relacyjnych i warunkowych reakcji emocjonalnych związanych z takimi doświadczeniami z wczesnego dzieciństwa, jak: przemoc, porzucenie, odtrącenie lub obojętność ze strony rodziców, zwykle połączoną z ograniczoną regulacją afektu[6].

Przenoszenie wczesnodziecięcych traum relacyjnych na związki w życiu dorosłym jest bardzo częstym zjawiskiem. Wiele osób korzystających z terapii zgłasza ogromną skalę problemów dotyczących niemożności bądź nieumiejętności stworzenia tak zwanego zdrowego związku. Osoby mające trudności z nawiązaniem bliskich relacji z innymi uzasadniają to realnymi lękami dotyczącymi trwałości związków, wysokiego prawdopodobieństwa bycia porzuconym przez partnera lub obawą przed nieodwzajemnionym uczuciem. Briere i Scott opisują ten stan w następujący sposób:

> Ofiary poważnych traum z wczesnego dzieciństwa uskarżają się często na niemożność uzyskania dostępu do wnętrza poczucia własnego ja i czerpania z niego. Może się to wiązać z problemami w takich obszarach, jak:
> - określenie własnych potrzeb i praw;
> - utrzymywanie spójnego poczucia własnej tożsamości w kontekście silnych emocji lub osób o silnej osobowości;
> - posiadanie wewnętrznego punktu odniesienia w momentach stresu;
> - przewidywanie własnych reakcji i zachowań w różnych sytuacjach;
> - bycie „najlepszym przyjacielem" dla siebie samego, to znaczy posiadanie bezpośredniego dostępu do pozytywnego poczucia własnego ja[7].

---

[6] J. Briere, C. Scott, *Podstawy terapii traumy. Diagnoza i metody terapeutyczne*, Warszawa 2010, s. 177.

[7] Tamże, s. 171.

Badacze zauważają, że:

> wiele z tych problemów rozwija się w pierwszych latach życia, jeżeli więź między dzieckiem a rodzicem zostanie zakłócona przez agresję ze strony tego drugiego lub, cokolwiek paradoksalnie, zaniedbywanie. […] Oprócz możliwości negatywnego wpływu na psychobiologię rozwijającego się dziecka […], przemoc i zaniedbywanie w dzieciństwie może motywować rozwój adaptacji i mechanizmów obronnych, które z kolei ograniczają u dziecka rozwój spójnego poczucia własnego ja[8].

Briere i Scott twierdzą również, że przeżyta w dzieciństwie trauma jest często przyczyną występowania zaburzeń tożsamości, a „możliwe etiologie obejmują wczesną dysocjację, podatność na wpływy zewnętrzne oraz brak życzliwej interakcji z innymi”[9]. Ponadto, mechanizm dysocjacji, który uruchamia się na wczesnym etapie życia, „może blokować świadomość własnego stanu wewnętrznego dokładnie w tym okresie, kiedy, jak się uważa, rozwija się poczucie własnego ja”[10]. Słabo rozwinięte lub zaburzone postrzeganie siebie skutkuje najczęściej niską samooceną, która w środowisku szkolnym przekłada się na obniżone wyniki w nauce i naraża na izolację społeczną oraz ciągły stan braku satysfakcji, ale też i ogromnej niepewności oraz poczucia ciągłego zagrożenia, które wymaga nadmiernej czujności, pochłaniającej ogromne ilości energii. Zdaniem Briere'a i Scott:

> …taka nadmierna czujność, niezbędna dziecku w stanie zagrożenia do przetrwania, oznacza, że jego uwaga jest w dużej mierze zwrócona na zewnątrz, co nie sprzyja świadomości wewnętrznej. W tym kontekście gdy ma miejsce introspekcja (która jest prawdopodobnie konieczna do rozwoju wewnętrznego modelu własnego ja; Stern, 1985), spotyka się ona z karą, ponieważ (1) taki zwrot do wnętrza odwraca uwagę od otoczenia i tym samym zwiększa zagrożenie oraz (2) większa świadomość wewnętrzna oznacza – w kontekście trwającej traumy – większe cierpienie emocjonalne[11].

Ogromne spustoszenie emocjonalne, wywołane przez traumę relacyjną, to problem, z którym nauczyciel wielokrotnie spotyka się w swojej pracy. Dotyczy on dzieci zaniedbanych, osamotnionych, zalęknionych lub agresywnych. Zachowania takich uczniów będą odbiegać od oczekiwań i często prowadzić do nieporozumień na linii nauczyciel–uczeń, wynikających z braku komunikacji

[8] Tamże.
[9] Tamże, s. 172.
[10] Tamże.
[11] Tamże.

i niezrozumienia punktu widzenia drugiego człowieka. Punkt widzenia należy tu rozumieć jako punkt odniesienia emocjonalnego, ukształtowanego przez przywiązanie. Każdy, kto zajmuje się niesieniem pomocy, a ta zaczyna się od zrozumienia poszkodowanego człowieka, powinien pamiętać, że też prezentuje jakiś styl przywiązania. Stąd nauczyciel, który ma w klasie dziecko z traumą relacyjną, powinien mieć świadomość, że będzie filtrował zachowania i emocje ucznia przez swoje rozumienie świata. Każdy człowiek posiada tak zwaną pamięć utajoną, która:

> składa się […] w dużej mierze ze wspomnień niewerbalnych i nieautobiograficznych, których nie można sobie przypomnieć jako takich, ale które mogą być wywoływane przez przypominające o nich bodźce w obecnym otoczeniu. […] W rezultacie u większości ludzi te wczesne wspomnienia relacyjne podlegają „amnezji wczesnodziecięcej" – chociaż mogą one wywoływać myśli i warunkowe reakcje emocjonalne, to nie można ich w sposób świadomy przywołać[12].

Świadomość filtrowania otaczającego świata przez własne doświadczenia, najczęściej te nieuświadomione lub określane jako zapomniane, jest niezbędnym warunkiem pracy z osobami pokrzywdzonymi, ponieważ „oczyszcza" drogę do skutecznej pomocy z własnych słabości, lęków i uprzedzeń, dając narzędzia do rozumienia innego człowieka, zarówno tego małego, jak i dojrzałego już osobnika.

Podsumowując główne założenia teorii przywiązania, należy podkreślić, że dziecko jest biologicznie zaprogramowane, by tworzyć więź z opiekunem (figura przywiązania) – to mechanizm przetrwania. Co więcej, styl przywiązania kształtuje się w pierwszych latach życia w wyniku powtarzających się interakcji z głównym opiekunem. Pracując z dziećmi, Bowlby zauważył, że ich rozwój emocjonalny jest silnie związany z jakością stworzonych więzi. Teoria przywiązania Bowlby'ego znacząco uzupełniła wiedzę na temat psychiki ludzkiej i kształtowania się emocji, podkreślając i doceniając rolę relacji powstających w okresie wczesnodziecięcym.

2. Proces zdrowienia ucznia z traumą relacyjną

Chris Taylor, psycholog i specjalista w dziedzinie rozwoju dziecka, doświadczony terapeuta praktyk, skuteczną pomoc w przypadkach traumy relacyjnej widzi w nurcie terapeutycznym, zwanym mentalizowaniem. Najkrócej ujmując,

[12] Tamże, s. 176.

mentalizowanie to „reprezentowanie umysłu w umyśle”[13]. Polega ono na tym, że terapeuta symultanicznie analizuje własne i cudze myśli i uczucia, z których może wynikać obserwowane lub omawiane zachowanie. Terapeuta wykazuje niezbędną w tym nurcie ciekawość poznawczą i uczy się w procesie terapii rozumieć myślenie i postępowanie pacjenta, budząc tym samym zainteresowanie pacjenta myślami i emocjami terapeuty. Przenosząc założenia tego nurtu na grunt szkolny, należy przyjąć, że nauczyciel powinien mieć na uwadze stan umysłu i emocji ucznia, co z kolei będzie skutkować zainteresowaniem ucznia postawą i tokiem myślowym nauczyciela. Takie wzajemne zaciekawienie doprowadzi do poprawy komunikacji i lepszej dynamiki w relacji nauczyciel–uczeń, a także uczeń–inni uczniowie. Należy jednak pamiętać, że w przypadkach traumy relacyjnej nie można pominąć rozpoznania i zrozumienia typu więzi pomiędzy dzieckiem i głównym opiekunem, czyli figurą, z którą dziecko stworzyło najważniejsze dla jego rozwoju relacje. Niestety, wpływ tych trwających przez długi okres zaburzonych relacji, a co za tym idzie, często przerażających lub poniżających działań opiekuna, ma bezpośrednie przełożenie na osobowość dziecka i jego responsywność bądź indyferentność w relacjach szkolnych.

Model terapeutyczny oparty na mentalizowaniu ma na celu „zwiększenie zdolności dziecka do reprezentowania myśli, uczuć, życzeń, przekonań i pragnień zarówno własnych, jak i opiekuna w kontekście relacji przywiązaniowych”[14]. Celem mentalizowania jest również integracja traumatycznych wspomnień, która jest niezbędnym krokiem w procesie rekonstrukcji osobowości i ogólnie mówiąc – zdrowienia. Taylor wspomina o tak zwanym zaplanowanym środowisku[15], które jest zdaniem badacza „celowym i przemyślanym sposobem zapewniania dziecku ciepła i akceptacji”[16]. Chodzi tu o koncentrację na rozwoju bezpiecznego stylu przywiązania oraz pracy nad skutkami traumy w sposób dążący do wykształcenia u osoby poszkodowanej, czyli w środowisku szkolnym ucznia z traumą relacyjną, umiejętności autopercepcji i refleksji nad własnymi, ale też i cudzymi zachowaniami i emocjami, oraz na osiągnięciu psychicznego dobrostanu, który zapewni podłoże do skutecznego zdrowienia i tworzenia bezpiecznych, trwałych relacji w przyszłości.

---

[13] C. Taylor, *Dzieci i młodzież ze zdezorganizowanym stylem przywiązania. Podejście mentalizowania w empatycznej opiece opartej na wiedzy o przywiązaniu i traumie*, Sopot 2020, s. 15.

[14] Tamże, s. 17.

[15] Tamże, s. 19.

[16] Tamże.

Najważniejszym elementem procesu zdrowienia, punktem zwrotnym w przypadku ucznia z traumą relacyjną, jest wypracowanie poczucia bezpieczeństwa. Rekonstrukcja osobowości w przypadku osoby nadmiernie lękowej, ambiwalentnej lub zdezorientowanej emocjonalnie wymaga stworzenia solidnego fundamentu, na którym opiera się poczucie wartości, czyli na więzi z drugim człowiekiem oraz na poczuciu przynależności do grupy i pewności, że jest się jej istotnym elementem, takim, który sprawia, że grupa funkcjonuje lepiej. Szkoła ma potencjał do stworzenia warunków zewnętrznych, które umożliwią zbudowanie takiego fundamentu, ponieważ do kluczowych zadań nauczyciela należy umiejętne motywowanie i wspieranie poczucia wartości ucznia, wydobywanie jego talentów i praca na jego zasobach, czyli działania, które pozwalają uczniowi uwierzyć, że jest w stanie osiągnąć sukces zarówno w życiu szkolnym, jak i pozaszkolnym.

Bazując na koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, nauczyciel powinien szukać obszarów, w których każdy uczeń, a zwłaszcza uczeń ze szczególną potrzebą, jaką jest trauma, mógłby się wykazać i przez to wzmocnić psychicznie. Gardner podzielił inteligencję na osiem kategorii (zob. tab. 2).

Tabela 2. Osiem inteligencji według Gardnera

Typ inteligencji	Przykładowy kierunek rozwoju	Kluczowe komponenty
logiczno-matematyczna	naukowiec, matematyk	Wrażliwość oraz zdolność do dostrzegania wzorców logicznych lub liczbowych; zdolność prowadzenia długiego ciągu rozumowania.
językowa	poeta, dziennikarz	Wrażliwość na dźwięk, rytmy i znaczenie słów; wrażliwość na różne funkcje języka.
przyrodnicza	biolog, ekolog	Wrażliwość na różnice pomiędzy gatunkami; zdolność do subtelnej interakcji z żyjącymi stworzeniami.
muzyczna	kompozytor, skrzypek	Wrażliwość na rytmy, wysokość i barwy dźwięków, ich rozumienie i zdolność do tworzenia; rozumienie form ekspresji muzycznej.
przestrzenna	pilot, nawigator, rzeźbiarz	Umiejętność trafnego postrzegania świata wzrokowo-przestrzennego i analizowania swoich pierwotnych percepcji.
cielesno-kinestetyczna	tancerz, sportowiec	Umiejętność kontrolowania własnych ruchów ciała i zręczność w radzeniu sobie z przedmiotami.

Tabela 2 (cd.)

Typ inteligencji	Przykładowy kierunek rozwoju	Kluczowe komponenty
interpersonalna	terapeuta, sprzedawca	Umiejętność dostrzegania i właściwego reagowania na nastroje, temperament, motywacje i pragnienia innych ludzi.
intrapersonalna	osoba o szczegółowej, trafnej samowiedzy	Dostęp do własnych uczuć, umiejętność ich rozróżniania oraz polegania na nich przy kierowaniu zachowaniem; znajomość własnych mocnych stron, słabości, pragnień i inteligencji.

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Inteligencja_wieloraka (dostęp: 22.03.2025).

Chociaż nie ma definitywnego potwierdzenia prawdziwości założeń Gardnera dotyczących inteligencji, to są one bardzo często wykorzystywane do tworzenia programów edukacji terapeutycznej. Empatyczny nauczyciel ma tu ogromne pole do poszukiwań talentów straumatyzowanego ucznia, a każde, nawet najmniejsze potwierdzenie umiejętności i przydatności w grupie stanowi solidną bazę do budowania pewnej siebie i zdrowej osobowości. Profesor Ken Robinson, edukator stawiający na kreatywność dzieci i związany z tym ogromny potencjał, zaznacza:

> Może nie istnieje żadna ustalona definicja inteligencji, ale zgodzilibyśmy się, że zawiera ona w sobie umiejętność formułowania i wyrażania myśli w spójny sposób. Jest to możliwe za pomocą słów i liczb. Możemy również wizualizować, myśleć dźwiękami, ruchem i na wszystkie inne sposoby, na które te różnorakie tryby ze sobą współdziałają.
>
> Inteligencja obejmuje również umiejętność efektywnego zaangażowania się w praktyczne wyzwania życia w realnym świecie. Psycholog rozwojowy Howard Gardner, znany przede wszystkim ze swojej teorii inteligencji wielorakich, definiuje inteligencję jako zdolność do rozwiązywania problemów w danym kontekście. Punktem zasadniczym jest fakt, że inteligencja jest wieloaspektowa, bogata, złożona i wielce różnorodna[17].

Szerokie spektrum możliwości związane z koncepcją inteligencji wielorakich jest zatem skutecznym narzędziem w pracy dydaktyka, który ma w swojej

[17] K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Gliwice 2016, s. 141.

grupie dzieci z doświadczeniem traumy, szczególnie tej długotrwałej, zaburzającej ich relacje z otoczeniem i z samym sobą.

Warto zwrócić w tej koncepcji uwagę na inteligencję intrapersonalną, która w zamieszczonej tabeli znajduje się na samym końcu. Kształtowanie tej inteligencji leży u podstaw terapii opartej na mentalizowaniu i powinno być rozwijane nie tylko przez uczniów, ale też przez nauczycieli. Daje bowiem możliwość poznania i zrozumienia własnego i cudzego modelu działania, czyli upraszczając, wpływa na skuteczną komunikację i otwiera drogę do wypracowywania właściwych rozwiązań problemów szkolnych i pozaszkolnych w relacji nauczyciel–uczeń, uczeń–inni uczniowie oraz uczeń–system edukacyjny i – co nie jest bez znaczenia w procesie zdrowienia straumatyzowanego dziecka – na linii dziecko–opiekun główny, którym w przeważającej ilości przypadków jest matka.

Zdrowienie, jak wyżej wspomniano, wymaga dobrych warunków zewnętrznych, ale także wewnętrznych. Model zdrowienia wskazany przez Jacobson i Greenley obejmuje poniższe warunki wewnętrzne:

- nadzieję, począwszy od tego, że poprawa jest możliwa,
- leczenie, które obejmuje rekonstrukcję poczucia kontroli, wartości oraz zdolności do „definiowania siebie nie tylko w kategoriach trudności i traumy”[18],
- więzi społeczne – trauma nie jest zjawiskiem generowanym przez jednostkę w stosunku do siebie; trauma zawsze zachodzi w relacji z innym, a „relacje społeczne stanowią most między warunkami wewnętrznymi i zewnętrznymi” zdrowienia[19],
- poczucie wzmocnienia, które wynika z samowiedzy, poczucia sprawczości i autonomii oraz umiejętności brania na siebie odpowiedzialności, a także gotowość do podejmowania ryzyka, aby wyrażać swoje potrzeby; poczucie to „stanowi antidotum na poczucie bezradności”[20].

W swoich pierwszych pracach Bowlby podkreśla, że „nawet najtrudniejsze początki nie uniemożliwiają zdrowienia w dobrych relacjach nawiązywanych w późniejszym życiu”[21]. Koncepcja zdrowienia, którą może aplikować środowisko szkolne, gdzie dbałość o dobre relacje i wzajemny szacunek jest priorytetem, powinna zatem zostać uznana przez nauczycieli i system edukacyjny za sposób wsparcia uczniów, którzy doświadczyli traumy relacyjnej

---

[18] C. Taylor, *Dzieci i młodzież ze zdezorganizowanym stylem przywiązania …*, s. 25.

[19] Tamże.

[20] Tamże.

[21] Tamże, s. 24.

i potrzebują pomocy w zmianie sposobu myślenia o innych i o sobie. Dzieci z traumą relacyjną nastawione są na przetrwanie, dlatego często w stresującym momencie reagują w bardzo pierwotny sposób, a mianowicie uciekają, atakują lub wpadają w stan odrętwienia i nie ma z nimi kontaktu. Zdrowienie w środowisku szkolnym zakłada, że odbudowując wiarę w bezpieczne i, co nie jest bez znaczenia w przypadku traumy relacyjnej, trwałe relacje z innymi, straumatyzowane osobniki uczą się, że można innym zaufać i na nich polegać, ponieważ nie zawiodą, i że ogólnie życie może być bezpieczne oraz satysfakcjonujące; tu właśnie pojawia się perspektywa na przyszłość, którą przeżyta wcześniej trauma skutecznie odcięła.

Taylor podkreśla, że „rozwój dziecka jest nieustannie kształtowany przez jego otoczenie”[22], ale zaznacza również, iż „zwłaszcza u najciężej skrzywdzonych dzieci poprawa trajektorii rozwojowej nie jest dziełem przypadku. Chociaż korzystna zmiana może istotnie zmienić przebieg rozwoju jednostki, to jednak musimy też wziąć pod uwagę transakcyjną naturę procesu rozwoju”[23]. Autor rozumie przez to, że dziecko bezwiednie podlega przeróżnym wpływom otoczenia, przyjmując cudze przekonania, wartości i zachowania, które później może odtwarzać w nowym środowisku, prowokując odrzucenie i generując wrogie postawy[24]. Takie mechaniczne, nieuświadomione, częste powielanie zakodowanych schematów z przeszłości skutkuje brakiem zrozumienia i poczuciem bezsilności u osób chcących pomóc pokrzywdzonej jednostce. Stąd potrzeba stosowania praktyk opartych na mentalizowaniu wydaje się bezsporna, ponieważ złożony i bardzo utrudniony sposób postępowania z dzieckiem, które doświadczyło traumy relacyjnej, wymaga od nauczyciela umiejętności wczucia się w styl myślenia ucznia. Dopiero w ramach takiego współdzielonego myślenia i odczuwania nauczyciel ma szansę na zaplanowanie odpornego na negatywną odpowiedź sposobu opiekowania się uczniami najmocniej dotkniętymi skrajnie urazowym doświadczeniem, jakim jest trauma, która doprowadziła do separacji i straty, a w dalszej konsekwencji do poczucia osamotnienia, odrzucenia oraz braku bezpieczeństwa. Co gorsza, traumatyczne doświadczenia sprawiają, że pokrzywdzona osoba tak mocno osadza się w zachowaniach dających jej szansę na relatywnie spokojne trwanie[25], że nie widzi potrzeby zmiany i początkowo zazwyczaj odrzuca oferowaną pomoc.

---

[22] Tamże, s. 27.

[23] Tamże.

[24] Tamże.

[25] O przetrwaniu w przypadku traumy relacyjnej można mówić dopiero w kontekście osób dorosłych; dziecko trwa w niebezpiecznym otoczeniu, radzi sobie ze swoją egzystencją z dnia na dzień, bez planów na przyszłość.

A właśnie ta pomocna dłoń nauczyciela, która kolejny raz wyciąga się pomimo oporu i wyraźnej niechęci ucznia, daje dziecku szansę na poczucie, że jest podmiotem, a nie przedmiotem w swoim własnym życiu. Wytrwały, empatyczny nauczyciel, zdolny do mentalizowania, towarzyszy dziecku w tej trudnej podróży, jaką jest rozpoznawanie i rozumienie własnych emocji, określenie własnych możliwości oraz wiara w powodzenie, czyli budowanie pewności siebie. W tym momencie niezbędne jest przypomnienie, że mentalizowanie to zdolność rozumienia cudzych, bardzo subiektywnych stanów i procesów umysłowych, to umiejętność przyjmowania odmiennego punktu widzenia, który wydaje się nam krzywdzący dla osoby, której chcemy pomóc. Dlatego tak trudno go zaakceptować. Więź nauczyciela z uczniem z doświadczeniem traumy relacyjnej siłą rzeczy przyjmuje znamiona relacji terapeutycznej, ponieważ nauczyciel aktywnie rozwija „…wspierające, pełne troski i zrozumienia więzi […], pozwalając dziecku z historią traumy emocjonalnej na to, by opuściło bliskie, lecz niezadowalające relacje, oraz weszło w relacje nowe i bezpieczne”[26].

W nowoczesnej i otwartej na relacje formie edukacyjnej nauczyciel odgrywa rolę kluczową, ponieważ to on bierze na siebie nie tylko ciężar związany z przekazaniem wymaganej przez system wiedzy, ale też opiekę nad emocjonalnym rozwojem swoich uczniów. Na przestrzeni lat podejmowano już wiele inicjatyw, mających na celu zdezaktualizowanie niechlubnego modelu transmisyjnego, gdzie nauczyciel był nadawcą, a uczeń biernym odbiorcą i odtwórcą przekazywanej mu wiedzy. Większość z tych innowacyjnych przedsięwzięć skupiała się właśnie na emocjach i dobrostanie psychicznym wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Jednym z przykładów udanych działań są szkoły waldorfskie. Pedagogika waldorfska powstała w 1919 r., kiedy założona przez Rudolfa Steinera szkoła w Stuttgarcie, w południowych Niemczech, przeznaczona głównie dla dzieci robotników, postawiła sobie za cel nie dopuścić do kształcenia kolejnych zwaśnionych pokoleń, które jako środek na rozwiązanie problemów wybierają konflikt zbrojny. Francis Edmunds w książce *Pedagogika Rudolfa Steinera. Szkoły waldorfskie na świecie i w Polsce* tak pisze o założeniach tego projektu:

> O ile nauczanie przedszkolne można określić jako nauczanie poprzez „robienie”, to prowadzone przez nauczyciela wychowawcę nauczanie dzieci w okresie od szóstego do czternastego roku życia – jako nauczanie poprzez uczucia i serce. Potrzebujemy pokolenia mężczyzn i kobiet z silniejszą zdolnością odczuwania, mocnego odczuwania, zrodzonego z bogatego doświadczenia duszy – mężczyzn

[26] Tamże, s. 31.

> i kobiet o większych sercach. A wtedy wykształcimy także społeczną istotę człowieka, ponieważ nasze serca są tylko w takim stopniu nasze, w jakim biją dla innych ludzi. Element społeczny żyje w człowieku głębiej niż jego intelekt. Jedną z naszych głównych bolączek jest dziś to, że staraliśmy się zintelektualizować nasze problemy, zamiast wniknąć w nie z wyobraźnią. Wyobraźnia jest siłą czującą. Intelekt dzieli nas na odrębne „ja", serce natomiast, jeśli jest prawidłowo wychowane, ponownie nas łączy. Tylko serce może wytworzyć więź społeczną. Prawdziwa społeczność polega na uznaniu człowieka przez człowieka, tak iż jednostka rozwija się w odpowiedzi na swych bliźnich[27].

Założenia te wyraźnie podkreślają rolę zdrowych emocji i zrozumienia drugiego człowieka oraz stworzenie więzi społecznych, czyli zbudowanie zdrowej wspólnoty jako podstawy bezpiecznej, sprzyjającej rozwojowi przyszłości. Szacunek dla drugiego człowieka i akceptacja innego postrzegania rzeczywistości oraz dbanie o dobrostan innych ludzi uznano po pierwszej wojnie światowej za szansę na odbudowę moralności, humanitaryzmu oraz tych wartości, które zapobiegną konfliktom w przyszłości.

Porównując założenia szkół waldorfskich z opisaną wyżej edukacją o znamionach terapeutycznych, gdzie nauczyciel przyjmuje i stara się zrozumieć perspektywę ucznia, a uczeń widzi w dorosłym sprzymierzeńca i bezpieczną bazę, można zauważyć, że powstałe ponad sto lat temu koncepcje idealnie wpisują się we współczesną falę transformacji systemów edukacyjnych na świecie.

3. Postępowanie w przypadku ucznia z traumą relacyjną. Studia przypadków i garść praktycznych porad dla nauczyciela

Nowe oblicze edukacji charakteryzuje się przesunięciem ucznia z roli przedmiotu do roli podmiotu, dbaniem o jego emocje i ogólny dobrostan, uważnością i rozwiniętym systemem motywacyjnym. Jak ważne jest w praktyce dydaktycznej stosowanie powyższych założeń, pokażę na podstawie przypadków, zebranych w trakcie badania własnego. U studentów, z którymi przeprowadziłam wywiad, nie rozpoznano w trakcie nauki w szkole podstawowej traumy relacyjnej, ponieważ dbanie o zdrowe relacje nie było priorytetem ówczesnego systemu edukacyjnego. Poniższe studia przypadków pokazują, jak zaniedbane relacje dziecięce rezonują we wczesnej dorosłości.

---

[27] F. Edmunds, *Pedagogika Rudolfa Steinera. Szkoły waldorfskie na świecie i w Polsce*, Warszawa 1996, s. 35.

Przypadek 1. Joanna
Joanna, dwudziestodwuletnia studentka, zgłasza chroniczne poczucie pustki, trudności w relacjach partnerskich i intensywny lęk przed odrzuceniem. W wywiadzie ujawnia, że jej matka była emocjonalnie niedostępna, często krytyczna i obecna tylko wtedy, gdy Joanna osiągała sukcesy. Ojciec był fizycznie obecny, ale bierny. Studentka dorastała w przekonaniu, że musi zasłużyć na uwagę i miłość. W dorosłości objawia cechy osobowości borderline – intensywne relacje, lęk przed porzuceniem, dysregulację emocji. Joanna wykazuje lękowo-ambiwalentny styl przywiązania, ponieważ osoby z tym zaburzeniem często przeżywają silny lęk przed porzuceniem, intensywnie poszukują bliskości, ale jednocześnie nie ufają, że zostaną zaakceptowane. Skłonne są do nadinterpretacji sygnałów emocjonalnych i przesadnego reagowania.

Potencjalne konsekwencje przeżytej traumy relacyjnej to:
- emocjonalna niestabilność,
- intensywne, często toksyczne związki,
- zależność emocjonalna,
- ryzyko rozwoju osobowości borderline.

Przypadek 2. Michał
Michał, dwadzieścia cztery lata, ma za sobą wiele nieudanych związków, w których przejawiał zazdrość i lęk przed zdradą. Jego zachowanie często powodowało konflikty. W dzieciństwie matka była nadopiekuńcza, ale nieprzewidywalna emocjonalnie. Studenta cechuje impulsywność i chwiejność emocjonalna; na przemian idealizuje i dewaluuje swoje byłe partnerki. Michał wykazuje unikający styl przywiązania. Dorośli z tym stylem przywiązania często unikają bliskości, wycofują się w relacjach i mają trudności z uznawaniem swoich emocji. Bywa, że rozwijają osobowość narcystyczną jako mechanizm obronny – nadmiernie kontrolują obraz siebie i nie dopuszczają do emocjonalnego zaangażowania.

Potencjalne konsekwencje przeżytej traumy relacyjnej to:
- chłód emocjonalny,
- tendencja do dominacji i kontroli,
- rozwój cech narcystycznych.

Przypadek 3. Kamila
Kamila, dwadzieścia pięć lat, odnosi sukcesy zawodowe, ale nie utrzymuje bliskich relacji. Uważa innych za niedostatecznie kompetentnych. W dzieciństwie jej ojciec był wymagający i krytyczny; miłość była warunkowa. Studentka wykazuje cechy narcystyczne – wyolbrzymione poczucie własnej wartości, brak

empatii, deprecjonowanie innych. Diagnoza to zdezorganizowany styl przywiązania. Ten styl jest najbardziej powiązany z poważnymi zaburzeniami osobowości. Kamila doświadcza wewnętrznego chaosu: pragnienie bliskości przeplata się ze strachem przed nią.

Potencjalne konsekwencje przeżytej traumy relacyjnej to:

- trudności z regulacją emocji,
- tożsamość oparta na lęku i ambiwalencji,
- ryzyko rozwoju zaburzeń z pogranicza osobowości (borderline, schizotypowe).

We wszystkich powyższych przypadkach można mówić o mechanizmach obronnych, które wykształciły się we wczesnym dzieciństwie i utrwaliły w kolejnych latach. Tymi mechanizmami są:

- idealizacja i dewaluacja – typowe dla osobowości borderline,
- zniekształcenie rzeczywistości i fałszywa racjonalizacja – częste w osobowości narcystycznej,
- dysocjacja – spotykana u osób ze stylem zdezorganizowanym, służy jako ucieczka od traumy emocjonalnej.

Przedstawione przypadki ilustrują, jak brak wiedzy lub pomijanie traumy relacyjnej, powstałej we wczesnym etapie rozwoju, skutkuje osobowością zaburzoną, niepewną i nieufną. Należy tu jednak podkreślić, że nauczyciele i pedagodzy nie mają obowiązku oferować pomocy o znamionach terapeutycznych uczniom, u których nie stwierdzali większych nieprawidłowości.

Aby pokazać, jak skutecznie w warunkach lekcyjnych nauczyciel może poprawić komunikację ze straumatyzowanym uczniem, przedstawię tabelę zawierającą 15 przykładów najczęstszych, standardowych i mało empatycznych wypowiedzi nauczycieli skierowanych do uczniów w trakcie zajęć oraz ich przeformułowaną, empatyczną wersję. Poprawa komunikacji powinna w konsekwencji pomóc podopiecznemu odbudować poczucie wartości, które z kolei umożliwi mu stworzenie zdrowych relacji. Taka niewielka, stylistyczna zmiana może dać początek dobrej komunikacji, która stworzy rzetelną i trwałą więź między nauczycielem a uczniem – więź opartą na wzajemnym szacunku, skierowaną na poszukiwanie rozwiązań. W przeformułowanych wypowiedziach wyraźnie widać przesunięcie ucznia z roli przedmiotu do roli podmiotu. Nauczyciel w swoich wypowiedziach podkreśla współudział ucznia w podejmowaniu decyzji odnośnie do tego, co należy zrobić, aby zaistniałą sytuację poprawić.

Tabela 3. Przykłady wypowiedzi nauczyciela, które warto przeformułować podczas pracy z uczniami z doświadczeniem traumy

Zamiast	Powiedz
„Proszę się bardziej angażować w zajęcia”	„Czy mogę zapytać, co mogłoby pomóc ci czuć się bardziej komfortowo podczas zajęć?”
„To nie jest miejsce na emocje – skupmy się na temacie”	„Widzę, że ten temat może być trudny. Jeśli potrzebujesz chwili, to w porządku – twoje emocje są ważne”
„Nie rozumiem, dlaczego to takie trudne”	„Każdy z nas uczy się inaczej – może spróbujmy znaleźć sposób, który będzie dla ciebie bardziej dostępny”
„Inni sobie radzą, więc i ty możesz”	„Każdy z nas zmaga się z innymi wyzwaniami – jestem tutaj, żeby wspólnie znaleźć rozwiązanie”
„Zawsze trzeba włączać kamerę”	„Jeśli włączanie kamery jest dla ciebie stresujące, możemy poszukać innego sposobu na twoje zaangażowanie w zajęcia”
„Dlaczego znów nie przyszedłeś na zajęcia?”	„Zauważyłam/-em twoją nieobecność – czy wszystko w porządku? Czy mogę jakoś pomóc?”
„Musisz szybciej odpowiadać – nie mamy czasu”	„Jeśli potrzebujesz chwili, zastanów się – mogę wrócić do ciebie za moment”
„Z tym poziomem stresu nie poradzisz sobie na lekcji”	„Stres to coś, co wielu z nas doświadcza – możemy razem znaleźć sposoby, by było ci trochę lżej”
„Musisz lepiej zarządzać czasem”	„Czy chcesz, żebym pomógł/-a ci rozplanować pracę nad zadaniem? Możemy to zrobić krok po kroku”
„Nie wiem, co się z tobą dzieje – kiedyś byłeś/byłaś bardziej aktywny/-a”	„Widzę, że coś się zmieniło w twoim uczestnictwie w zajęciach – jestem tutaj, jeśli chcesz porozmawiać lub potrzebujesz wsparcia”
„Musisz po prostu bardziej się postarać”	„Wiem, że się starasz – czasem to, co niewidoczne, jest największym wysiłkiem. Zastanówmy się razem, co może ułatwić ci naukę”
„Twoje zachowanie jest nieodpowiednie”	„Zauważyłem/-am, że coś może cię niepokoić – jeśli chcesz, możemy porozmawiać po zajęciach”

Tabela 3 (cd.)

Zamiast	Powiedz
„Proszę nie przeszkadzać, musimy skończyć lekcję"	„Rozumiem, że coś cię poruszyło – jeśli chcesz, możemy to omówić po zajęciach lub w spokojniejszym momencie"
„To nie jest miejsce na osobiste sprawy"	„Jeśli coś osobistego wpływa na twoje emocje, masz prawo do wsparcia – jestem tutaj, by ci pomóc w granicach moich możliwości"
„Nie interesuje mnie, co się wydarzyło – musisz oddać pracę"	„Jeśli wydarzyło się coś trudnego, możemy porozmawiać o możliwym rozwiązaniu lub nowym terminie oddania pracy"

Źródło: opracowanie własne.

Kolejną, pomocną rzeczą w przypadku ucznia z traumą relacyjną może być zestaw pytań, na które warto sobie odpowiedzieć, aby lepiej zrozumieć problem, z którym nasz podopieczny się boryka. Pytania te związane są z mentalizowaniem, metodą wspomnianą wyżej. Oto przykład formularza analizy przypadku do wykorzystania przez nauczyciela:

Formularz analizy przypadku dla nauczyciela – uczeń z doświadczeniem traumy
Imię ucznia: _____
1. Co zauważasz?
Jakie sygnały lub zachowania mogą wskazywać na skutki traumy? Jak uczeń reaguje na stres, zmiany, kontakt z nauczycielem i grupą?
.....
.....
.....

2. Jakie mogą być przyczyny tych zachowań?
Zastanów się, co może leżeć u podstaw – czy to wynik neuroodmienności (np. spektrum autyzmu, ADHD), czy trudnych doświadczeń życiowych (np. trauma, migracja, przemoc)?
.....
.....
.....

3. Jakie potrzeby edukacyjne może mieć ta osoba?
Z perspektywy dydaktycznej – czego może potrzebować, aby funkcjonować efektywnie, czuć się bezpiecznie i rozwijać potencjał?
.....
.....
.....

4. Co możesz zrobić jako nauczyciel?
Zaproponuj dwa–trzy konkretne działania, które możesz podjąć, by wesprzeć tego ucznia – indywidualnie i systemowo (np. sposób komunikacji, elastyczność w terminach zaliczeń materiału, modyfikacja przestrzeni lub formy zajęć).
1. .....
2. .....
3. .....

5. Czego warto unikać?
Jakie reakcje, komunikaty lub decyzje mogłyby pogłębić dyskomfort tej osoby lub zablokować jej dostęp do edukacji?
.....
.....
.....

6. Propozycja komunikatu empatycznego
Napisz przykładowe zdanie, które mógłbyś/mogłabyś wypowiedzieć do tej osoby, by zbudować zaufanie i dać sygnał otwartości i wsparcia.
.....

7. Twoja refleksja jako dydaktyka
Co czujesz, myśląc o pracy z taką osobą? Jakie masz pytania, obawy, przemyślenia?
.....
.....
.....

Źródło: opracowanie własne.

4. Odporność nauczyciela – gdy troska o innych wymaga troski o siebie

W nowej, empatycznej edukacji dbanie o dobrostan ucznia nieodzownie wpisuje się w zakres obowiązków nauczyciela. Dlatego koniecznością wydaje się pochylenie nad obecnym zakresem obowiązków i praw edukatorów, którzy podejmują się też roli „terapeuty pierwszego kontaktu". Czy taki nauczyciel jest systemowo przygotowany, czy jest wystarczająco odporny psychicznie, aby wysłuchać historii z traumą w tle i przedsięwziąć działania mające na celu poprawienie komfortu pokrzywdzonego ucznia. A czym właściwie jest odporność psychiczna nauczyciela?

Na odporność psychiczną nauczyciela składają się następujące czynniki:

- utrzymanie profesjonalizmu i okazywanie empatii, nawet w obliczu trudnych emocji (uczniów i własnych),
- umiejętne zarządzanie stresem i przeciążeniem emocjonalnym, techniki radzenia sobie z przebodźcowaniem,
- adaptacja do zmian, np. w pracy z grupami wymagającymi indywidualizacji,
- umiejętna odbudowa zasobów wewnętrznych po sytuacjach trudnych, konfliktowych lub emocjonalnie obciążających.

Powyższe składowe są niezbędnymi elementami, które pomagają zapobiegać dość częstemu zjawisku wśród pedagogów, a mianowicie wypaleniu zawodowemu. Nauczyciele jako grupa zawodowa narażeni są na oddziaływanie przeciążenia związanego z pracą ze zróżnicowanymi grupami oraz grupami z obrębu wysokiego ryzyka (np. trauma, neuroróżnorodność, migracja). Bardzo często zauważa się występowanie tak zwanego empatycznego wypalenia się, spowodowanego chroniczną ekspozycją na cierpienie uczniów. Niestety, wciąż zauważalny jest brak przestrzeni instytucjonalnej na wsparcie psychologiczne nauczycieli, którzy oprócz problemów związanych z psychiką ich podopiecznych walczą także z presją wyników, ocen, ewaluacji i obowiązków biurokratycznych. Kolejnym problemem obniżającym satysfakcję w tej grupie zawodowej jest niskie poczucie sprawczości (np. ograniczone możliwości działania w systemie). Dlatego konieczne jest zadbanie o tych, którzy niosą wsparcie swoim podopiecznym, nawet jeśli nie jest to głównym celem ich pracy.

Tylko osoba o stabilnej psychice i zrównoważonych emocjach będzie w stanie pomóc uczniom w kryzysie, dlatego należy dokonać systemowych zmian, które dostrzegą tę zależność i uwzględnią zadbanie o poniższe filary odporności psychicznej nauczyciela.

Tabela 4. Pięć filarów odporności psychicznej nauczyciela

Świadomość emocjonalna	Rozpoznawanie swoich reakcji, sygnałów stresu i momentów przeciążenia
Granice i autonomia	Ustalanie jasnych granic w relacji dydaktyk–uczeń. Umiejętność odmowy, przerwania, zawieszenia rozmowy
Wewnętrzne poczucie sensu i misji	Znalezienie głębszego celu pracy – np. wspieranie uczniów w rozwoju mimo trudności
Sieci wsparcia	Kontakty z innymi nauczycielami, superwizje, mentoring
Regeneracja i samowspółczucie	Regularne praktyki wspierające zdrowie psychiczne: odpoczynek, sen, aktywność fizyczna, refleksja, czas offline

Źródło: opracowanie własne.

Warto też zaproponować nauczycielom ćwiczenia warsztatowo-refleksyjne na temat odporności psychicznej. Oto kilka przykładów takich ćwiczeń:

1. „Mój osobisty wskaźnik stresu"
Zastanów się i zapisz: Jakie są u mnie trzy pierwsze sygnały, że zbliżam się do przeciążenia emocjonalnego? (fizyczne, behawioralne, myślowe).

2. „Mapa moich granic"
Narysuj prostokąt – to twoja przestrzeń zawodowa. Zaznacz, co jest w jej wnętrzu (twoje obowiązki, zasady), a co jest „poza" (np. odpowiedzialność za zdrowie psychiczne uczniów, dostępność 24/7). Gdzie potrzebujesz mocniejszych granic?

3. „Apteczka zasobów"
Zrób listę rzeczy, które „ładują ci baterie" po dniu pełnym emocji: konkretne działania, miejsca, osoby, rytuały. Co robisz, gdy czujesz, że jesteś na granicy?

4. „Zgoda na bycie niedoskonałym" – mantry nauczyciela empatycznego
Przykładowe zdania, które warto w sobie utrwalać:

- *„Nie jestem terapeutą – mogę wspierać, ale nie muszę ratować".*
- *„Empatia nie wymaga poświęcenia siebie".*
- *„Mogę być życzliwa/-y i profesjonalna/-y, jednocześnie troszcząc się o siebie".*

Podsumowując, aby osiągnąć satysfakcjonujące rezultaty w kwestii dbałości o dobro nauczycieli, należy podkreślić konieczność wsparcia systemowego. Szkoły mogą na przykład organizować grupowe superwizje dla dydaktyków lub tworzyć „punkty wsparcia", w których będą odpowiednio przeszkoleni mentorzy i koordynatorzy. Ponadto należy umożliwiać nauczycielom szkolenia z zakresu psychoedukacji i dobrostanu oraz tworzyć wspólnoty praktyków, czyli grupy, które będą dzielić się doświadczeniami.

Podsumowanie

Każda szkoła ma obowiązek zapewnienia poczucia bezpieczeństwa wszystkim uczniom, a każdy nauczyciel ma potencjał, żeby w uczniach, szczególnie tych z traumą, wzbudzić szacunek do samego siebie i innych, wzmocnić samoocenę i wiarę we własne możliwości, a w razie konieczności pokazać, jakie prawa mu przysługują, i wspierać w walce o dobrą przyszłość. Maleńkie, codzienne kroki, zachęcanie do samoeksploracji i akceptacji swojego ja, stanowią podstawę zdrowienia osobowości i otwierają perspektywy na satysfakcjonującą przyszłość pokrzywdzonym, opuszczonym, wystraszonym i samotnym dzieciom. Taka oddolna asekuracja podopiecznych, jaką zapewniają nauczyciele, stanowi źródło przyszłych sukcesów i, cytując założenia szkół waldorfskich, kształci „społeczną istotę człowieka", a suma tych istot tworzy „pokolenia mężczyzn i kobiet z silniejszą zdolnością odczuwania, mocnego odczuwania, zrodzonego z bogatego doświadczenia duszy – mężczyzn i kobiet o większych sercach"[28], co jest istotnym celem współczesnego procesu edukacyjnego i podstawą dobrego, bezpiecznego rozwoju.

Bibliografia

Bowlby, J., *Przywiązanie*, Warszawa 2016.

Briere J., Scott C., *Podstawy terapii traumy. Diagnoza i metody terapeutyczne*, Warszawa 2010.

Edmunds F., *Pedagogika Rudolfa Steinera. Szkoły waldorfskie na świecie i w Polsce*, Warszawa 1996.

[28] Tamże.

Inteligencja wieloraka, *Wikipedia*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Inteligencja_wieloraka (dostęp: 22.03.2025).

Oś podwzgórze-przysadka-nadnercza (HPA), Neuroexpert. Instytut Neuronauki Integracyjnej, https://neuroexpert.org/encyklopedia/os-podwzgorze-przysadka-nadnercza-hpa/ (dostęp: 25.06.2025).

Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Gliwice 2016.

Taylor C., *Dzieci i młodzież ze zdezorganizowanym stylem przywiązania. Podejście mentalizowania w empatycznej opiece opartej na wiedzy o przywiązaniu i traumie*, Sopot 2020.

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.14

Paulina Piasecka-Florczyk
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
https://orcid.org/0009-0006-2357-1529

ANALIZA TRANSAKCYJNA W EDUKACJI. ZARYS METODY I UMOCOWANIE AKADEMICKIE W POLSCE

Streszczenie
Artykuł przedstawia koncepcję analizy transakcyjnej (AT) Erica Berne'a, jej podstawy teoretyczne i znaczenie w kontekście edukacyjnym. Autorka omawia kluczowe aspekty strukturalne AT, wskazując na trzy stany: Ja – Rodzic, Dorosły i Dziecko – oraz ich funkcje w procesie komunikacji i rozwoju osobowości. Wskazuje również na znaczenie diagnozy wieloaspektowej w pracy edukacyjnej, umożliwiającej lepsze zrozumienie motywacji i zachowań uczestników procesu nauczania. W dalszej części artykułu zaprezentowano instytucjonalne umocowanie analizy transakcyjnej w Polsce. Szczególna uwaga poświęcona została ośrodkom naukowym w Częstochowie, Lublinie i Krakowie, które rozwijają refleksję nad edukacyjnym wymiarem AT. Omówiono działalność Centrum Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w Uniwersytecie Jana Długosza, jego genezę, skład oraz misję popularyzacji koncepcji Berne'a w środowisku akademickim i praktyce pedagogicznej. Artykuł podkreśla znaczenie AT jako narzędzia wspierającego rozwój komunikacji, refleksji nad sobą i efektywności procesów wychowawczych.
Słowa kluczowe: analiza transakcyjna, edukacja, Eric Berne, komunikacja, osobowość, pedagogika, rozwój osobisty

TRANSACTIONAL ANALYSIS IN EDUCATION: OUTLINE OF THE METHOD AND ITS ACADEMIC ESTABLISHMENT IN POLAND

Summary
The article presents the concept of Transactional Analysis (TA) developed by Eric Berne, outlining its theoretical foundations and educational relevance. The author discusses key structural aspects of TA, emphasizing the three ego states – Parent, Adult, and Child – and their roles in communication and personality development. The importance of a multidimensional diagnosis in educational practice is highlighted as a means to better understand the motivations and behaviors of learners and educators. The paper further explores the institutional framework of Transactional Analysis in Poland, focusing on academic centers in Częstochowa, Lublin, and Kraków that advance research on the educational dimension of TA. Particular attention is given to the Educational Transactional Analysis Centre at Jan Długosz University, its origins, members, and mission to promote Berne's methodology in academic and pedagogical contexts. The article underscores TA's value as a tool supporting communication, self-awareness, and the effectiveness of educational processes.
Keywords: transactional analysis, education, Eric Berne, communication, personality, pedagogy, personal development

Analiza transakcyjna (dalej: AT) to w założeniu koncepcja psychologiczna mająca zastosowanie w psychoterapii, dotyczy relacji międzyludzkich i związanych z nimi zachowań. Powstała w latach 50. ubiegłego stulecia, a jej twórcą był amerykański psychiatra kanadyjskiego pochodzenia – Eric Berne. AT rozpatrywać można na wielu płaszczyznach. Jak zaznaczają Ian Stewart i Vann Joines, prymarnie charakteryzuje się ją jako całościowe ujęcie osobowości, jest więc AT teorią osobowości, oraz jako system psychoterapeutyczny zmierzający do rozwoju osobistego i osobistej zmiany[1]. Zmiana i rozwój odbywają się poprzez wieloaspektową diagnozę.

> W oczywisty sposób diagnoza taka powinna być możliwie uniwersalna i rozwinięta, wielostronna i pełna; dążyć na samym początku do rozpoznania określonego stanu rzeczy, jego znaczenia i fazy rozwoju, głównie poprzez zgromadzenie wystarczającej ilości danych, określenie przyczyn zaistniałej sytuacji, aby w konsekwencji pokusić się o interpretację oraz sformułowanie prognoz[2].

---

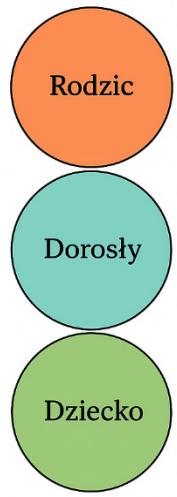
[1] Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today*, Nottingham–Chapel Hill 2008, s. 17.

[2] J. Jagieła, *Analiza transakcyjna jako metoda diagnozy pedagogicznej*, s. 1, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVIII_KDE/XVIII%20KDE%20%20referaty/Jagiela.pdf (dostęp: 10.04.2025).

Wspomniana wieloaspektowość diagnozy zasadza się na następujących płaszczyznach: komunikacyjnej, strukturalnej, skryptowej i na analizie gier. Z uwagi na złożoność zjawisk, ich wielotorowość, jak też ograniczenie czasowe wynikające z formuły konferencji, w swej wypowiedzi skupię się na aspektach strukturalnym i komunikacyjnym.

Wymiar strukturalny AT

W ujęciu analizy transakcyjnej osobowość człowieka składa się z trzech współistniejących stanów: Rodzica, Dorosłego i Dziecka. Sprawne funkcjonowanie psychiki ludzkiej wymaga, aby wyróżnione stany pozostawały we wzajemnej równowadze i współdziałały ze sobą. Graficzne ujęcie struktury osobowości zostało zaprezentowane na rysunku 1.



Rys. 1. Stany Ja według Erica Berne'a

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010, s. 37.

Model struktury osobowości przedstawiany w analizie transakcyjnej opiera się na trzech podstawowych przesłankach. Po pierwsze, każdy człowiek dorastał w relacji z rodzicami bądź innymi opiekunami, a więc miał możliwość obserwowania określonych sposobów funkcjonowania dorosłych w różnych sytuacjach życiowych, które stały się dla niego ważnymi wzorcami zachowań. Po drugie, człowiek – wchodząc w odpowiedni stan Ja – posiada zdolność

przetwarzania informacji i podejmowania decyzji, niezależnie od ewentualnych ograniczeń zdrowotnych czy rozwojowych, z wyjątkiem przypadków poważnych uszkodzeń mózgu uniemożliwiających tę aktywność. Po trzecie, każdy z nas doświadcza procesu starzenia się, a tym samym dysponuje własną historią życia, obejmującą doświadczenia i emocje wyniesione z okresu dzieciństwa, które współtworzą strukturę psychiczną jednostki[3]. W sytuacji prawidłowego rozwoju psychicznego stany Ja pozostają w równowadze i wzajemnie się uzupełniają, przy czym zasadniczą rolę porządkującą pełni stan Dorosłego. Jego ukształtowanie wymaga sprzyjających warunków wychowawczych, w szczególności konstruktywnego oddziaływania rodziców oraz innych znaczących dorosłych – takich jak dziadkowie, nauczyciele czy wychowawcy – których postawy i zachowania wpływają na rozwój dziecka[4]. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że struktura osobowości ma w omawianej koncepcji charakter statyczny, że jest zbudowana z określonych modeli teoretycznych, niemających przełożenia na praktykę. Nie jest to jednak w istocie zgodna z prawdą interpretacja, stany Ja ulegają bowiem przekształceniom, mogą zostać zmodyfikowane. Przykładem jest zjawisko kontaminacji, czyli zawłaszczenia Dorosłego[5]. Stany Ja nie mają charakteru stałego i niezmiennego. Ulegają ciągłym przemianom, ponieważ człowiek może płynnie przechodzić od jednego z nich do drugiego. Zmiany te ujawniają się w zachowaniu między innymi poprzez znaki rozpoznania. José Gregoire zwraca uwagę, że każdy ze stanów Ja posiada wewnętrzną dynamikę i dialogiczny charakter, co uniemożliwia traktowanie ich jako struktur statycznych. Wskazuje przy tym na trzy kluczowe właściwości:

- wielowymiarowość – treści zapisane w poszczególnych stanach obejmują różnorodne komponenty, takie jak myśli, zachowania i emocje, które mogą mieć charakter świadomy lub nieuświadomiony;

---

[3] Por. E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, Warszawa 2007, s. 17; D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010, s. 30.

[4] Mam tu na myśli dziecko realne, nie zaś element struktury osobowości, te – zgodnie z powszechnie przyjętą w AT prawidłowością – zapisujemy wielką literą.

[5] Proces kontaminacji może zachodzić na dwa zasadnicze sposoby. W pierwszym przypadku stan Dorosłego ulega zniekształceniu poprzez nadmierny wpływ Rodzica, co skutkuje pojawieniem się postaw uprzedzonych, myślenia schematycznego, a także zachowań opartych na stereotypach. W drugim wariancie dominację nad Dorosłym przejmuje Dziecko, czego konsekwencją są różnego rodzaju zaburzenia w percepcji rzeczywistości, takie jak lęki, iluzje czy błędne wyobrażenia. J. Jagieła, *Leksykon pojęć i terminów analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Częstochowa 2011, s. 241.

- relacyjność – doświadczenia składające się na dany stan powstają w wyniku kontaktów z innymi ludźmi oraz subiektywnych interpretacji ich działań, które zostają następnie uwewnętrznione jako element osobistej historii jednostki;
- narracyjność – doświadczenia te zwykle przyjmują formę wypowiedzi, stanowiących swoistą opowieść o sobie, o innych oraz o sytuacjach, w których jednostka uczestniczy[6].

Jednym z ważnych zadań analizy transakcyjnej[7] jest zatem rozwijanie umiejętności trafnego rozpoznawania stanu Ja, z którego aktualnie komunikuje się nadawca lub odbiorca. Pozwala to zwiększyć efektywność porozumiewania się i ograniczyć ryzyko nieporozumień oraz napięć. Wnikliwa i systematyczna analiza stanów Ja umożliwia lepsze zrozumienie rozmówcy, jego intencji, celów oraz mechanizmów, które stoją za podejmowanymi przez niego działaniami komunikacyjnymi. Tym samym poznanie drugiego człowieka prowadzi równocześnie do głębszego wglądu w siebie, ponieważ w relacji interpersonalnej ujawnia się również własna narracja o sobie.

Każdy z trzech stanów: Ja – Dziecko, Dorosły i Rodzic – jest nieodzowny dla prawidłowego funkcjonowania jednostki w przestrzeni społecznej, każdy z nich odgrywa odmienną, jednak równie ważną rolę. Stan Dziecka stanowi źródło spontanicznej energii, radości, kreatywności i intuicji. Dorosły odpowiada za porządkowanie działań, analizę informacji oraz podejmowanie możliwie racjonalnych decyzji, jednocześnie równoważąc wpływy Dziecka i Rodzica. Z kolei Rodzic pełni funkcję wychowawczą, przechowując wzorce zachowań, postaw i przekonań, a ponadto odciąża Dorosłego w wykonywaniu czynności o rutynowym charakterze, które realizowane są automatycznie na podstawie utrwalonych schematów (pewne rzeczy robimy automatycznie, bo tak się

---

[6] Por. J. Gregoire, *Ego states as living links between past and current experiences*, „Transactional Analysis Journal" 2004, nr 34, s. 10–29; D. Pankowska, *Nauczyciel…*, s. 36–37.

[7] Prezentowany tu aspekt AT nie zamyka obszaru oddziaływania tej metody w zakresie komunikowania się czy interpretacji. Niezwykle ciekawymi zagadnieniami, pogłębiającymi lekturę, są kwestie związane np. ze skryptami życiowymi, grami psychologicznymi czy pozycjami życiowymi. Zagadnienie gry psychologicznej w odniesieniu do tekstu literackiego poruszam w artykule *Relacje międzyludzkie w dramacie Herberta Bergera „Gdy mały ptaszek wypadnie z gniazda". Perspektywa analizy transakcyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2013, nr 2. W kolejnym numerze przywołanego rocznika (2014, nr 3) pojawił się zaś tekst mojego autorstwa obrazujący zastosowanie kategorii skryptu życiowego do interpretacji filmu *Sierpień w hrabstwie Osage*.

utarło, za ów automatyzm odpowiada właśnie Rodzic)[8]. Jak zauważa Eric Berne: „wszystkie trzy składniki osobowości mają dużą wartość dla przetrwania […]. Innymi słowy, Rodzic, Dorosły, Dziecko są jednakowo ważni i mają swoje pełnoprawne miejsce w bogatym i twórczym życiu człowieka”[9].

Każdy z wyróżnionych stanów pełni odmienne funkcje i odpowiada za inne zachowania. Rodzic to przykładowo taki stan osobowości, w którym przejawiają się zachowania powszechnie łączone z wychowaniem rodzicielskim. Koncentrują się one wokół osi kontrola – opieka[10]. Wyróżniamy zatem Rodzica Opiekuńczego, a więc stan troski o inną osobę, rozumianej różnorako – od nadmiaru po niedostateczność, cechą różnicującą byłaby tu adekwatność odczuć i zachowań opiekuńczych względem danej sytuacji. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że kryterium adekwatności obowiązuje w odniesieniu do wszystkich elementów struktury osobowości, a ocena stopnia współmierności odbywa się poprzez analizę skutków określonych zachowań. Na drugim biegunie znajduje się Rodzic Kontrolujący, przejawiający zachowania krytyczne, sprawdzające, weryfikujące[11] o różnym nasileniu. Ze stanem tym wiążą się normy, wzorce postępowania, wartości, które – świadomie lub nie – wyznajemy. Jak kształtuje się Ja – Rodzic? Otóż jest on pewną matrycą, wtłaczaną nam przez rodziców bądź inne osoby odgrywające w naszym życiu rolę o podobnym do rodzicielskiego statusie[12]. Przy czym owo „programowanie” z reguły jest nieuświadomione[13].

Ja – Dorosły to z kolei stan ujawniający się w postępowaniu o charakterze obiektywnym, racjonalnym. Odpowiada za komunikatywność, orientację w rzeczywistości – ocenia i przetwarza dostępne na jej temat dane. Innymi słowy, jest to zbiór myśli, zachowań i uczuć wynikających ze zdroworozsądkowego, opartego na obserwacji i doświadczeniu, „przepracowania” sygnałów płynących zarówno ze świata wewnętrznego (Rodzic, Dziecko, Dorosły), jak i z otoczenia[14].

Ostatnim stanem jest Ja – Dziecko. Jest to – jak podkreśla Jarosław Jagieła – struktura najbardziej pierwotna, będąca zbiorem zachowań, myśli i uczuć pochodzących z dzieciństwa[15]. W obrębie Dziecka można wyróżnić kolejne stany, są to:

---

[8] Por. E. Berne, *W co grają ludzie…*, s. 17–18.

[9] Tamże, s. 18.

[10] Tamże.

[11] Tamże.

[12] Tamże.

[13] Nieuświadomione programowanie.

[14] Por. J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, s. 50.

[15] Por. tamże, s. 58.

- Dziecko Naturalne – stanowi autonomiczną i funkcjonalną część struktury Dziecka. Charakteryzuje się spontanicznością oraz dążeniem do bezpośredniego zaspokajania uczuć, potrzeb emocjonalnych i fizjologicznych, pragnień oraz impulsów, bez odnoszenia ich do norm społecznych czy zewnętrznych ograniczeń. Ten wymiar osobowości jest zasadniczym źródłem twórczości, ekspresji emocjonalnej i energii życiowej jednostki. W ujęciu analizy strukturalnej drugiego stopnia odpowiada on koncepcji „Dziecka w Dziecku";
- Dziecko Przystosowane (ujęcie negatywne) – odnosi się do takiego sposobu funkcjonowania jednostki, w którym osoba podporządkowuje się oczekiwaniom otoczenia w sposób nadmierny i bezrefleksyjny, rezygnując z autonomii oraz własnych potrzeb. Mamy tu do czynienia z postawą skrajnego ulegania normom i presji środowiskowej;
- Dziecko Przystosowane (ujęcie funkcjonalne) – to komponent struktury Dziecka ujawniający się w gotowości do respektowania norm, zasad oraz oczekiwań społecznych, przy zachowaniu możliwości adaptacji do wymagań rodziców i znaczących dorosłych. Pokazuje on, w jaki sposób jednostka, wykorzystując ten stan Ja, potrafi dopasować swoje zachowanie do obowiązujących reguł. W ramach analizy strukturalnej drugiego stopnia odpowiada on „Rodzicowi w Dziecku";
- Dziecko Zbuntowane – określa natomiast taką formę przejawiania się Dziecka Przystosowanego, w której jednostka sprzeciwia się normom i zasadom, odrzuca nakazy oraz ograniczenia, nie chcąc podporządkować się obowiązującemu systemowi;
- Dziecko Wycofane – „funkcjonalny aspekt Dziecka przejawiający się rezygnacją z doznawania troski rodzicielskiej. Stan charakterystyczny dla schizoidalnej adaptacji osobowości"[16].

Powyższe przybliżenie ogólnej struktury osobowości człowieka w duchu AT oraz prezentacja poszczególnych stanów Ja, choć mocno uproszczone – z uwagi na formułę niniejszego opracowania – daje pogląd na temat uniwersalności założeń koncepcji Erica Berne'a. Od wielu lat jest ona eksploatowana w wielu obszarach – począwszy od terapeutycznego, poprzez kwestie związane z zarządzaniem w organizacjach, aż po wymiar edukacyjny. I tego ostatniego dotyczyć będą dalsze moje dywagacje.

[16] Za: tamże, s. 56–60.

Polskie ośrodki naukowe zajmujące się edukacyjną analizą transakcyjną

W pierwszej kolejności trzeba mocno podkreślić, że analizie transakcyjnej w edukacji poświęca się coraz więcej uwagi. Studenci pedagogiki i dyscyplin pokrewnych w trakcie nauki mają zajęcia, w ramach których poznają AT i pogłębiają wiedzę na temat jej metodologii. Dzieje się tak np. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie[17], w Uniwersytecie Łódzkim[18], Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej[19], Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie[20]. W Uniwersytecie Śląskim natomiast na wydziale humanistycznym cyklicznie prowadzony jest przedmiot *analiza transakcyjna* (także i w roku akademickim 2025/2026 przewidziany do realizacji w semestrze letnim)[21].

Na podstawie dorobku publikacyjnego oraz aktywności naukowych podejmowanych przez osoby rozpoznawalne w środowisku analizy transakcyjnej można wysnuć tezę, że w Polsce metodę tę – także w kontekście edukacyjnym – w głównej mierze bada się i propaguje w trzech ośrodkach, tj. Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Uniwersytecie Ignatianum. Są to zdecydowanie miejsca szerszego namysłu nad AT.

Pierwszy z wymienionych ośrodków niewątpliwie wiedzie prym w badaniach prowadzonych w nurcie analizy transakcyjnej i dotyczących jej założeń oraz możliwości zastosowania w edukacji, ale nie tylko[22] – metodę tę

---

[17] https://ususosweb.aps.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot&kod=EP-3F-PPN&utm (dostęp: 20.10.2025).

[18] https://ususosweb.uni.lodz.pl/kontroler.php?_action=actionx%3Akatalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot(prz_kod%3A1100-PM0LNM)&utm (dostęp: 20.10.2025).

[19] https://ususosweb.umcs.pl/kontroler.php?_action=katalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot&kod=PS-PE.2SIII.1W&utm (dostęp: 20.10.2025).

[20] https://ususosweb.ujd.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot&callback=g_68d5528e&prz_kod=08-P-M-04-TPzET-WMPP&utm (dostęp: 20.10.2025).

[21] https://ususosweb.us.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot&callback=g_1bbcc9a2&prz_kod=W1-DF-S2-AT&utm (dostęp: 20.10.2025).

[22] Autorka niniejszego tekstu czytała przez pryzmat AT teksty kultury, takie jak film oraz utwór dramatyczny, zob. P. Piasecka, *Sierpień w hrabstwie Osage – analiza filmu*

wykorzystuje się w szeroko pojętej interpretacji zjawisk społecznych i kulturowych[23]. Postacią, wokół której koncentruje się środowisko badaczy poruszających w swej pracy omawianą tematykę, jest prof. Jarosław Jagieła. To on zapoczątkował w Polsce badania nad edukacyjną analizą transakcyjną, intensyfikując refleksję nad samą koncepcją Berne'a[24]:

> Prezentowane prace mają na celu ukazanie perspektywy oraz możliwości, jakie dla teorii i praktyki pedagogicznej stwarza jeden z kierunków psychoterapeutycznych, określanych mianem analizy transakcyjnej. Są to więc szkice, wyniki i techniki badań, w których analiza transakcyjna potraktowana została jako specyficzny model rozumienia stosunków międzyludzkich obserwowanych w szkole, zespole uczniowskim czy interakcjach zachodzących w rodzinie. […] W kontekście powyższych uwag, tym cenniejsze wydają się wysiłki wszystkich tych autorów niniejszego zeszytu, którzy podjęli się trudu przygotowania i zaprezentowania zamieszczonych tu prac. […] Ich artykuły są często pierwszymi próbami w tym zakresie, pierwszymi w życiu artykułami, jakie napisali, zasługują więc z jednej strony na słowa uznania i zachęty dla dalszych wysiłków oraz poszukiwań, z drugiej zaś – na pewną wyrozumiałość dla ujawniających się tu i ówdzie potknięć czy niedoskonałości[25].

Jak się zdaje, publikacja tekstu w przywołanym opracowaniu stała się dla większości młodych naukowców punktem przełomowym, a zainteresowanie zagadnieniami związanymi z AT odcisnęło piętno i istotnie dookreśliło zawodową ścieżkę rozwoju, m.in. takich badaczy jak: Zbigniew Łęski, Zbigniew Wieczorek, Dorota Gębuś czy Edyta Widawska.

Ośrodek częstochowski tak mocno wyspecjalizował się w badaniach nad analizą transakcyjną, że w 2010 r. powołał do działania zespół badawczy edukacyjnej analizy transakcyjnej, który powstał na wydziale pedagogicznym ówczesnej Akademii im. Jana Długosza. Obecnie zespół działa w ramach Centrum[26],

---

z uwzględnieniem kategorii skryptu życiowego, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2014, nr 3, s. 81–91; tejże, *Relacje międzyludzkie w dramacie Herberta Bergera* … , s. 89–100.

[23] Tutaj bardzo ciekawe ujęcie biografii przez pryzmat analizy transakcyjnej w tekście Zbigniewa Wieczorka pt. *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach biograficznych na przykładzie autobiografii Kazika Staszewskiego*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika" 2015, t. 26, nr 2, s. 205–220.

[24] Za kluczową w tej materii publikację można uznać książkę pt. *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Jagieła, Częstochowa 1997.

[25] Zob. wstęp do: *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce* …

[26] O samym Centrum Badań Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w dalszej części opracowania.

natomiast uprzednio – po przekształceniu i rozszerzeniu spektrum aktywności naukowo-badawczej wydziału pedagogicznego – znalazł się w strukturze wydziału nauk społecznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie[27].

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w przestrzeni teoretyków i praktyków AT rozpoznawalny jest przede wszystkim za sprawą dr hab. Doroty Pankowskiej, pracującej w Instytucie pedagogiki na wydziale pedagogiki i psychologii. Zainteresowania Doroty Pankowskiej wiążą się ściśle z procesem kształcenia, rolą i sposobem funkcjonowania nauczyciela w przestrzeni szkoły, w relacji/komunikacji z uczniem[28]. Przez lata pracy naukowej jej uwaga wciąż skupia się wokół zagadnień z kręgu analizy transakcyjnej, o czym świadczy choćby wydana w ubiegłym roku książka *Zapobieganie agresji w szkole. Profilaktyka pozytywna w ujęciu edukacyjnej analizy transakcyjnej*[29]. W pracach Pankowskiej zauważalna jest także wzmożona refleksja nad językiem[30], który w AT ma kluczowe (oprócz niewerbalnych sygnałów komunikacyjnych) znaczenie dla dociekań o efektywność komunikacji, o charakter struktury wewnętrznej człowieka, jego umocowania w przestrzeni społecznej[31].

Nawiązując do ostatniego z wymienionych ośrodków naukowych, w których można zaobserwować zainteresowanie metodą analizy transakcyjnej, tj. krakowskiego Uniwersytetu Ignatianum, nie sposób nie odnieść się do Częstochowy i Uniwersytetu Jana Długosza. Otóż łącznikiem pomiędzy oboma ośrodkami jest – wielokrotnie już wspominany prekursor badań nad AT w aspekcie edukacyjnym w Polsce – prof. Jarosław Jagieła. Prowadził on zajęcia w Akademii Ignatianum, gdzie był promotorem prac doktorskich o tematyce związanej z analizą transakcyjną, były to rozprawy Anny Pierzchały, Adrianny Sarnat-Ciastko, Włodzimierza

---

[27] Przekształcenie Akademii w uniwersytet przymiotnikowy miało miejsce w 2018 r., https://www.ujd.edu.pl/pl/artykul/99/131/o-uczelni (dostęp: 20.10.2025).

[28] W pierwszej kolejności należy tu znów przywołać znakomitą, stanowiącą jeden z filarów wiedzy dla badaczy AT na gruncie polskim, rozprawę habilitacyjną D. Pankowskiej, opublikowaną w 2011 r., pt. *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej.*

[29] Książka została wydana przez Wydawnictwo UMCS, Lublin 2024.

[30] Badaczka jest członkinią Zespołu Etyki Słowa przy Radzie Naukowej Języka Polskiego PAN.

[31] Dorota Pankowska w swoich badaniach nad językiem w duchu AT bierze na warsztat proces wulgaryzacji języka. Poświęciła temu m.in. artykuł *Transakcyjne aspekty wulgaryzacji języka*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2018, nr 7.

Świątka i Karola Motyla[32]. Co ciekawe, troje z wymienionych badaczy – A. Pierzchała, A. Sarnat-Ciastko, K. Motyl – są obecnie członkami Centrum Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej i zawodowo związali się z Wydziałem Nauk Społecznych Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie.

Analiza transakcyjna jako metoda terapeutyczna, a także w aspekcie organizacyjnym i w kontekście samorozwoju, jest narzędziem popularnym. Organizuje się wiele szkoleń, np. prowadzonych przez specjalistów zrzeszonych przez Grupę Spotkanie[33], w ramach których zaznajamia się kursantów z podstawami AT oraz szansami, jakie daje stosowanie tej metody w pracy zawodowej i życiu prywatnym – słowem w kontaktach międzyludzkich.

Centrum Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej

Centrum zostało powołane po przekształceniu się Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie w uniwersytet bezprzymiotnikowy. Historia Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej (ZBEAT), który stał się podwaliną Centrum, sięga natomiast 2010 r. Wówczas badacze skupieni wokół prof. Jagieły postanowili sformułować wspólne dążenia naukowo-badawcze:

- prowadzenie pogłębionych badań naukowych sytuujących się w obszarze edukacyjnej analizy transakcyjnej;
- wydawanie publikacji związanych z obraną tematyką badań (w roku 2012 powołano czasopismo „Edukacyjna Analiza Transakcyjna");

---

[32] A. Pierzchała, *Pasywność szkolna w analizie transakcyjnej. Studium relacji nauczyciel–uczeń*, rozprawa doktorska, Wydział Pedagogiczny, Katedra Psychopedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2013; A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej*, rozprawa doktorska, Wydział Pedagogiczny, Katedra Psychopedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2014; W. Świątek, *Przemoc w szkole. Charakterystyka zjawiska z punktu widzenia edukacyjnej analizy transakcyjnej*, rozprawa doktorska, Wydział Pedagogiczny, Katedra Psychopedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2018; K. Motyl, *Temporalny wymiar życia szkoły. Transakcyjne formy strukturalizacji czasu uczniów*, rozprawa doktorska, Wydział Pedagogiczny, Katedra Psychopedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2019.

[33] Warto tu wspomnieć o znakomitych szkoleniach 101 prowadzonych przez Alex Piotrowską.

- popularyzacja propozycji metodologicznej Erica Berne'a i jego kontynuatorów;
- ukierunkowanie praktyczne działań związanych z upowszechnianiem AT poprzez prowadzenie szkoleń oraz nawiązanie współpracy z instytucjami zainteresowanymi analizą transakcyjną i możliwościami jej wykorzystania (z praktykami, organizacjami pozarządowymi, ośrodkami terapeutycznymi i edukacyjnymi)[34].

Członkami ZBEAT są:

- prof. dr hab. Jarosław Jagieła – kierownik zespołu (pomysłodawca utworzenia jednostki), pedagog społeczny, psychoterapeuta, specjalizuje się w popularyzacji AT w pracy nauczyciela i wychowawcy. Jest autorem przeszło 130 artykułów naukowych, w których w dużej mierze skupia się na aspekcie edukacyjnym koncepcji Berne'a. Jest także autorem słowników AT.
- dr Anna Pierzchała – pedagożka, terapeutka pedagogiczna; zajmuje się terapią pedagogiczną, pracą z trudnościami szkolnymi (np. dysleksją, ADHD), autorka programu „Uniwersytet Małego Profesora"[35].
- dr Adrianna Sarnat-Ciastko – jej zainteresowania badawcze obejmują takie zagadnienia jak: tutoring, relacje tutorskie, dydaktyka wyższej uczelni; współtworzy materiały dydaktyczne i szkoleniowe z obszaru edukacyjnej analizy transakcyjnej[36].
- dr Dorota Gębuś – interesuje się pedagogiką twórczości, rozwojem kreatywności uczniów, a także wykorzystaniem AT w praktyce edukacyjnej, tutorka, uzyskała dyplom Master of Didactics – Program Ghent University.
- dr Zbigniew Łęski – pedagog, zainteresowany technologiami kształcenia i edukacją medialną, łączy problematykę edukacji cyfrowej z perspektywą AT.
- dr Zbigniew Wieczorek – pedagog społeczny, socjolog, interesuje się komunikacją społeczną w ujęciu teoretycznym i praktycznym oraz wykorzystaniem technik terapeutycznych w praktyce pedagogicznej.
- dr hab. Edyta Widawska, prof. UŚ – pedagożka społeczna i socjolożka, animatorka społeczna, trenerka umiejętności miękkich. Interesuje się animacją społeczną, mediacją oraz prawami człowieka. Współpracuje z organizacjami pozarządowymi w kraju i za granicą.

---

[34] Zob. https://eat.ujd.edu.pl/ (dostęp: 20.10.2025).

[35] Zob. https://eat.ujd.edu.pl/ump/ (dostęp: 22.10.2025).

[36] Wspólnie z Anną Pierzchałą, autorką *Egogramu Strukturalnego. Kwestionariusza Samooceny Stanów Ja*.

Do pracy w ramach Centrum Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej została zaproszona pisząca te słowa, a także dr Karol Motyl – pedagog, tutor akademicki, broker innowacji, jego zainteresowania koncentrują się wokół EAT, czasu i przestrzeni jako wymiaru życia szkoły, graniczności, pogranicza i transgresji w edukacji, a także donacji szpiku kostnego i jej pedagogicznych implikacji.

Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, działający obecnie jako Centrum EAT, stanowi kluczowy – najbardziej zasłużony w środowisku akademickim – ośrodek rozwoju koncepcji Erica Berne'a w Polsce w perspektywie edukacyjnej. Jego misją jest integracja badań, edukowanie oraz praktykowanie AT, a także szkolenie z zakresu tej metody. Ponadto z inicjatywy prof. Jagieły – niekwestionowanego filaru zespołu – utworzono jedyne w Polsce czasopismo poświęcone omawianej tematyce[37]: „Edukacyjna Analiza Transakcyjna". Periodyk znajduje się na liście ministerialnej czasopism punktowanych (70 punktów), był beneficjentem w konkursach „Wsparcie czasopism naukowych" oraz „Rozwój czasopism naukowych".

Dzięki współpracy z innymi uczelniami i organizacjami praktyków (m.in. z Polskim Towarzystwem Analizy Transakcyjnej, PTAT) działalność ZBEAT staje się punktem węzłowym sieci wspierającej rozwój edukacyjnej analizy transakcyjnej w kraju.

Bibliografia

Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej, red. J. Jagieła, Częstochowa 1997.

Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. P. Izdebski, Warszawa 2007.

Gregoire J., *Ego states as living links between past and current experiences*, „Transactional Analysis Journal" 2004, nr 34.

Jagieła J., *Analiza transakcyjna jako metoda diagnozy pedagogicznej*, http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XVIII_KDE/XVIII%20KDE%20%20referaty/Jagiela.pdf (dostęp: 10.04.2025).

Jagieła J., *Leksykon pojęć i terminów analizy transakcyjnej*, w: *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Częstochowa 2011.

Jagieła J., *Od Redakcji*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2012, nr 1.

[37] J. Jagieła, *Od Redakcji*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2012, nr 1, s. 7–9. Tutaj także więcej o motywach powołania czasopisma naukowego poświęconego EAT.

Jagieła J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012.
Motyl K., *Temporalny wymiar życia szkoły. Transakcyjne formy strukturalizacji czasu uczniów*, rozprawa doktorska, Wydział Pedagogiczny, Katedra Psychopedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2019.
Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010.
Pankowska D., *Transakcyjne aspekty wulgaryzacji języka*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2018, nr 7.
Pankowska D., *Zapobieganie agresji w szkole. Profilaktyka pozytywna w ujęciu edukacyjnej analizy transakcyjnej*, Lublin 2024.
Piasecka P., *Relacje międzyludzkie w dramacie Herberta Bergera „Gdy mały ptaszek wypadnie z gniazda"*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2013, nr 2.
Piasecka P., *Sierpień w hrabstwie Osage – analiza filmu z uwzględnieniem kategorii skryptu życiowego*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna" 2014, nr 3.
Pierzchała A., *Pasywność szkolna w analizie transakcyjnej. Studium relacji nauczyciel–uczeń*, rozprawa doktorska, Wydział Pedagogiczny, Katedra Psychopedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2013.
Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoringu ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej*, rozprawa doktorska, Wydział Pedagogiczny, Katedra Psychopedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2014.
Stewart I., Joines V., *TA Today*, Nottingham–Chapel Hill 2008.
Świątek W., *Przemoc w szkole. Charakterystyka zjawiska z punktu widzenia edukacyjnej analizy transakcyjnej*, rozprawa doktorska, Wydział Pedagogiczny, Katedra Psychopedagogiki, Akademia Ignatianum w Krakowie, 2018.
Wieczorek Z., *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach biograficznych na przykładzie autobiografii Kazika Staszewskiego*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika" 2015, t. 26, nr 2.

Netografia

https://eat.ujd.edu.pl/ (dostęp: 20.10.2025).
https://eat.ujd.edu.pl/ump/ (dostęp: 20.10.2025).
https://ususosweb.aps.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot&kod=EP-3F-PPN&utm (dostęp: 20.10.2025).
https://ususosweb.ujd.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot&callback=g_68d5528e&prz_kod=08-P-M-04-TPzET-WMPP&utm (dostęp: 20.10.2025).
https://ususosweb.umcs.pl/kontroler.php?_action=katalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot&kod=PS-PE.2SIII.1W&utm (dostęp: 20.10.2025).

https://ususweb.uni.lodz.pl/kontroler.php?_action=actionx%3Akatalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot(prz_kod%3A1100-PM0LNM)&utm (dostęp: 20.10.2025).
https://ususweb.us.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2%2Fprzedmioty%2FpokazPrzedmiot&callback=g_1bbcc9a2&prz_kod=W1-DF-S2-AT&utm (dostęp: 20.10.2025).
https://www.ujd.edu.pl/pl/artykul/99/131/o-uczelni (dostęp: 20.10.2025).

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.15

Kacper Szewczyk
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
VII Liceum Ogólnokształcące im. Zofii Nałkowskiej w Krakowie
https://orcid.org/0000-0001-7138-0950

JAK MOŻLIWA JEST INTEGRACJA EDUKACJI POLONISTYCZNEJ I NARZĘDZI SZTUCZNEJ INTELIGENCJI? PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA

Streszczenie
Artykuł analizuje możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w nauczaniu języka polskiego, ze szczególnym uwzględnieniem jej roli w rozwijaniu kluczowych kompetencji uczniów. Autor prezentuje praktyczne propozycje dydaktyczne, m.in. pracę z generowanymi kartami bohaterów dramatu *Balladyna* Juliusza Słowackiego. Zwraca również uwagę na możliwość wykorzystania sztucznie tworzonych obrazów jako uzupełnienia interpretacji utworów literackich, np. *To lubię* Adama Mickiewicza.
Jednocześnie autor podkreśla niedoskonałości AI w generowaniu ilustracji, wskazując, że błędy te mogą stanowić wartościowe narzędzie dydaktyczne – pozwalają uczniom krytycznie analizować treści i dostrzegać ograniczenia technologii. W dalszej części artykułu omówiono zastosowanie narzędzi takich jak ChatGPT do tworzenia poleceń i projektów edukacyjnych, m.in. na podstawie lektury *Stary człowiek i morze* Ernesta Hemingwaya.
Wnioski z przeprowadzonych analiz wskazują, że sztuczna inteligencja może stanowić istotne wsparcie w procesie dydaktycznym oraz inspirację do dalszych badań nad jej metodologicznym wykorzystaniem w edukacji, szczególnie w kontekście kształtowania kompetencji przyszłości.
Słowa kluczowe: AI, lektura szkolna, dydaktyka polonistyczna

HOW CAN POLISH LANGUAGE EDUCATION AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS BE INTEGRATED? PRACTICAL SOLUTIONS

Summary
The article explores the possibilities of using artificial intelligence in the teaching of Polish language and literature, with particular emphasis on its role in developing students' key competencies. The author presents practical teaching strategies, including activities involving AI-generated character cards based on Juliusz Słowacki's drama *Balladyna*. The article also highlights the potential of artificially generated images as a means of complementing the interpretation of literary works, such as Adam Mickiewicz's *To lubię* (*This I Like*).
At the same time, the author points to the limitations of AI in generating illustrations, arguing that such errors can serve as a valuable teaching tool by encouraging students to critically analyse content and recognise the limitations of technology. The article further discusses the use of tools such as ChatGPT to create educational tasks and projects, including activities based on Ernest Hemingway's *The Old Man and the Sea*.
The findings of the analyses indicate that artificial intelligence can provide significant support for the teaching and learning process and serve as an inspiration for further research into its methodological applications in education, particularly in the context of developing competencies for the future.
Keywords: AI, school reading, Polish language and literature education

Coraz częściej mówi się o potrzebie nieustannego poszukiwania nowych metod oraz refleksji nad już istniejącymi sposobami wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji. Agnieszka Zalewska-Bochenko wskazuje, że „włączenie AI do programów nauczania jest kluczowe, ponieważ przygotowuje uczniów do przyszłości, w której technologia ta odgrywa centralną rolę"[1]. To tylko jeden głos z wielu, gdyż na podobną kwestię zwracał uwagę Parlament Europejski już w 2020 r., gdy uznał sztuczną inteligencję za „jedną z najważniejszych technologii przyszłości"[2].

[1] A. Zalewska-Bochenko, *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*, „Optium. Economic Studies" 2024, nr 2, s. 203.

[2] Na artykuł Parlamentu Europejskiego z 2020 r. pt. *Sztuczna inteligencja: szanse i zagrożenia* powołuje się Jan Fazlagić w swoim tekście: *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji*, w: M. Będkowski, J. Brdulak, J. Fazlagić i in., *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację*, red. J. Fazlagić, Warszawa 2022, s. 26.

Należy zaznaczyć, że pod koniec 2024 r. Instytut Badań Edukacyjnych opublikował wstępny (przeznaczony do konsultacji) profil absolwenta i absolwentki przedszkola i szkoły podstawowej. Zgodnie z jego przesłaniem kluczowym elementem człowieka niedalekiej przyszłości miały stać się „wiedza i umiejętności podstawowe w świecie, także cyfrowym"[3]. Co z tego wynikało? Okazało się, że w momencie, w którym sztuczna inteligencja rozwija się i jest wykorzystywana w coraz to nowszych obszarach, kwestie związane z technologią w polskiej edukacji zostały – poprzez zapisanie ich mniejszą, niepogrubioną czcionką – potraktowane drugorzędnie jako dodatek do ogólnych umiejętności. Zmieniło się to już kilka miesięcy później, gdy w opublikowanym w styczniu 2025 r. nowym (po konsultacjach) profilu[4] kompetencje cyfrowe stały się jedną z trzech fundamentalnych kompetencji ucznia.

Powyższą kwestię – w odniesieniu do niniejszego artykułu opisującego praktyczne rozwiązania integracji edukacji polonistycznej i narzędzi sztucznej inteligencji – uważam za przestrogę, ponieważ w XXI w. umiejętność wykorzystywania najnowszych osiągnięć technologii nie może być jedynie dodatkiem do uczenia (się) – to kluczowe narzędzie przyszłości. To filar, który łączy ze sobą różne dziedziny życia, wpływa na nie i sukcesywnie je usprawnia. Dlatego jestem zdania, że każda nowa decyzja – związana z edukacją – powinna uwzględniać kontekst sztucznej inteligencji.

Wydaje się, że dzisiejsza – bogata, ale paradoksalnie wciąż uboga – wiedza o możliwościach wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji polonistycznej z roku na rok się poszerza. Poznając najnowsze rozwiązania technologiczne, ze wszystkimi ich możliwościami, nietrudno jednak wpaść w dwie podstawowe pułapki. Z jednej strony można przesadnie zaangażować się w integrowanie aplikacji AI w lekcje i wykorzystywać je do każdego tematu, a z drugiej – przestać to robić, stać się biernym i jedynie obserwować rozwój tych narzędzi, wstrzymując ich rozprzestrzenianie się w szkole[5].

---

[3] Wstępna propozycja profilu absolwenta została omówiona 27 września 2024 r. podczas konferencji „Tym razem twórzmy to wspólnie – zaczynamy konsultacje profilu absolwenta i absolwentki". Zapis konferencji można obejrzeć na kanale IBE: https://www.youtube.com/watch?v=DApKqXh1HOg (dostęp: 31.03.2025).

[4] Model profilu absolwenta i absolwentki po konsultacjach został opublikowany na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych: https://ibe.edu.pl/pl/profil-absolwenta-i-absolwentki (dostęp: 31.03.2025).

[5] O innej – bardziej widocznej – opozycji pisze m.in. Karolina Pięta: „Jedne szkoły popierają i wdrażają sztuczną inteligencję poprzez wachlarz odpowiednich szkoleń dla nauczycieli i uczniów w celu zrozumienia możliwości i ograniczeń ChatGPT, inne

Jestem zdania, że najlepszym rozwiązaniem jest wprowadzanie sztucznej inteligencji wraz ze wszystkimi jej wariantami[6] przy jednoczesnym ustaleniu z uczniami częstotliwości używania tych modeli na lekcjach. Doświadczenie pokazuje, że młodzież – podobnie, jak to było z częstym robieniem quizów[7] – znudzi się konkretnym narzędziem, jeśli będzie stosowane zbyt często.

Uzupełnienie treści

O tym, że grafiki generowane przez sztuczną inteligencję powinny znaleźć się w polu zainteresowań nauczycieli języka polskiego (i nie tylko), świadczą między innymi opublikowane w 2022 r. badania, które w swoim artykule opisał Sayım Aktay z Uniwersytetu Sıtkı Koçmana w Muğli. Badacz – podkreślając istotę wykorzystania obrazów stworzonych przez AI – zauważył, że wdrożenie ich do edukacji może prowadzić zarówno do zmiany sposobu przyswajania wiedzy przez uczniów, jak i polepszenia ich wyników w nauce[8].

Z mojej praktyki szkolnej wynika, że uczniowie chętniej pracują z tekstem opatrzonym ilustracjami, a co więcej, szybciej go rozumieją. Może to być spowodowane tym, że obrazowe przedstawienie bohaterów pobudza wyobraźnię, a to z kolei pomaga wykorzystać umiejętności analizy czy interpretacji. Łącząc te obserwacje z możliwościami, jakie daje sztuczna inteligencja, z jednej strony zacząłem tworzyć grafiki do omawianych z uczniami lektur, a z drugiej – prosiłem ich, by sami również próbowali to zrobić.

Podczas pracy z *Balladyną* Juliusza Słowackiego postanowiłem stworzyć 13 kart portretów bohaterów tragedii, wzbogacając je o istotne dla postaci atrybuty, które miały ułatwić ich rozpoznanie. Moim celem było pobudzenie do rozmowy na temat przeplatających się w utworze postaci realistycznych i fantastycznych. Atrakcyjność takiej metody pracy została potwierdzona

---

zaś są jej całkowicie przeciwne. W tej kwestii nie ma żadnego konsensusu […]". Por. K. Pięta, *ChatGPT w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Roczniki Nauk Społecznych" 2024, t. 2, s. 161.

[6] Warianty rozumiem jako modele sztucznej inteligencji, które specjalizują się w konkretnych zadaniach, takich jak np. generowanie tekstu, tworzenie obrazów, syntetyzowanie mowy, tworzenie wideo.

[7] Pracując w szkole podstawowej, usłyszałem od uczniów, że platformy z quizami, jak np. Kahoot, znudziły się im, ponieważ korzystają z nich na większości przedmiotów.

[8] Por. S. Aktay, *The usability of images generated by Artificial Intelligence (AI) in education*, „International Technology and Education Journal" 2022, t. 6, s. 61.

przez uczniów klasy VII, którzy, po pokazaniu im jeszcze czarno-białego pierwowzoru kart, od razu wyrazili chęć interpretacji ukazanych tam poszczególnych bohaterów. W trakcie prezentacji zbioru obrazków zadaniem uczniów było rozpoznanie postaci i ich atrybutów oraz wyjaśnienie, dlaczego zostały przedstawione właśnie w taki sposób. Nawiązujący do intrygi Goplany, dostrzeżony (przez wszystkich uczniów) wizerunek Grabca (por. aneks) jako półczłowieka, półdrzewa, wywołał burzę mózgów zakończoną dogłębną analizą, która odsłoniła wielowarstwowość wizerunku bohatera, prowadząc do wnikliwego zbadania każdego szczegółu, zrozumienia symboliki oraz refleksji nad tym artystycznym zamysłem.

W przypadku interpretacji grafiki przedstawiającej Gralona (por. aneks), problemów do rozwiązania było więcej. Najpierw ten, czy leżącą na skrzyni czaszkę – przedstawioną jako fizyczny przedmiot – można jednoznacznie uznać za symbol przyszłej śmierci bohatera, a jeśli tak, to czy czarne flagi na szczycie zamku odnoszą się do przeszłych zbrodni Balladyny, czy może do tej dokonanej w przyszłości na Gralonie. Problem drugi dotyczył braku czerwonej pieczęci i kłódek na skrzyni, które miały zabezpieczać ją przed otwarciem aż do powrotu Kirkora.

Uczniowie byli tak zainteresowani symboliką ukrytą w stworzonych grafikach, że przygotowana przeze mnie na kolejną lekcję gra karciana (nazwana „Znajdź zabójcę"), w której wykorzystałem te same – tym razem kolorowe – postaci, pozwoliła im na dłuższy kontakt z obrazkami. Każdy mógł trzymać kartę przez całą rundę, dokładnie się jej przyjrzeć i dostrzec niezauważone wcześniej szczegóły. Założeniem gry było odkrycie tożsamości morderców (Balladyny i Fon Kostryna), którzy eliminowali innych graczy, oraz powtórzenie treści dramatu Słowackiego.

O dobrym przyjmowaniu gier dydaktycznych przez uczniów pisał Franciszek Bereźnicki:

> [...] aktywizują uczestników, gdyż kształcą u nich umiejętność szukania informacji i ich przetwarzania, stawiania i rozwiązywania problemów, tworzenia pomysłów, podejmowania racjonalnych decyzji. Ponadto doskonalą one umiejętność dyskutowania, argumentowania oraz rozwijają umiejętności rozumowania integrującego wiele dziedzin wiedzy i umiejętności[9].

Łącząc moje obserwacje z wyrażoną powyżej opinią, można zauważyć, że za pomocą narzędzi sztucznej inteligencji – wychodząc od obrazów – ostatecznie stworzyłem grę, w której uczniowie musieli nie tylko wcielać się w wylosowane

[9] F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004, s. 280.

postaci, ale także – w trakcie poszczególnych rund – zabierać głos w imieniu bohaterów. Takie podejście rozwinęło ich umiejętności analityczne przy opisywaniu konkretnych charakterów literackich. Gra wyraźnie wpłynęła na emocje, co można było zobaczyć podczas samodzielnego podejmowania dyskusji przez uczniów, a rola nauczyciela – występującego w roli prowadzącego grę – została ograniczona.

Obserwacje reakcji uczniów prowadzą do wniosku, że lektury powinny zostać wzbogacane nie tylko o ilustracje przedstawiające bohaterów czy wydarzenia, ale także o gry dydaktyczne rozwijające logiczne myślenie i koncentrację. O pozytywnych stronach gier i ich potencjalnym walorze formacyjnym pisze także Agnieszka Długosz:

> Trwałość zmian wychowawczych osiągniętych dzięki grze zależy od samej gry – jak mocno angażuje intelekt gracza, jak silne wywołuje emocje, w jakich przebiega warunkach społecznych, czy sukces był wyraźny. Zależy też i od tego, czy doświadczenia, które nastąpią po zakończeniu gry, okażą się zgodne z wartościami uznanymi w wyniku gry. Siła wychowawcza gier bierze się głównie z tego, że lepiej od innych metod łączą w łańcuch przyczyn i skutków wiedzę, wartości i działanie[10].

Chociaż w przytoczonej opinii na pierwszy plan wysuwają się aspekty społeczne i wychowawcze, to należy dodać, że nawet jednorazowe uczestnictwo w takiej grze może być traktowane jako powtórzenie omówionego materiału i – w dalszej perspektywie – przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty[11]. Z tego powodu te same karty posłużyły mi do sprawdzania wiedzy uczniów podczas odpowiedzi ustnej[12]. Losując ilustrację, zapytany miał wyjaśnić, jaki jest związek

---

[10] A. Długosz, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów poprzez gry dydaktyczne*, „Edukacja–Technika–Informatyka" 2019, nr 4(30), s. 49.

[11] Zadania wykorzystujące materiały ikoniczne i symbole nawiązujące do lektur obowiązkowych często pojawiają się na egzaminie ósmoklasisty.

[12] Inną wykorzystaną przeze mnie metodą sprawdzenia wiedzy uczniów – z wykorzystaniem sztucznej inteligencji – było wyświetlenie im trzech ilustracji nawiązujących do *Opowieści wigilijnej* Charlesa Dickensa, na których za pomocą różnych elementów graficznych przedstawiono nawiązania do lektury. Zadaniem uczniów było wskazanie dwóch wybranych elementów i wyjaśnienie ich sensu w zgodzie z treścią utworu. Jeden z obrazków ukazywał samotnego małego chłopca, który siedział na schodach pewnego budynku i czytał książkę. Za nim znajdowały się drzwi z dużą kołatką, a po jego lewej stronie rozpościerało się morze, po którym płynął statek. Obok stała również latarnia morska. Uczniowie w siedzącym chłopcu dostrzegli młodego Ebenezera

wyglądu postaci z omawianym utworem. Jak można się domyślić – biorąc pod uwagę żywe dyskusje na temat kart i wielokrotne powtórki – dla żadnego ucznia nie było to trudne zadanie.

Wykorzystanie niedoskonałości

W wielu przypadkach wygenerowana przez narzędzie oparte na AI graficzna interpretacja dzieła polskiej literatury, jego symboliki i metafor jest niedoskonała w swoich szczegółach i daleka od faktycznej zgodności z tekstem. Wie to każdy, kto chociaż raz korzystał z powszechnie dostępnych narzędzi sztucznej inteligencji. Tym bardziej widoczne jest to w przypadku przetwarzania języka staropolskiego, którego subtelności i niuansów językowych AI nie potrafi odczytać. Na lekcjach sytuację tę można wykorzystać na dwa sposoby: przetłumaczyć archaiczny tekst na język współczesny i stworzyć twórcze zadanie dla uczniów albo pracować na częściowo niepoprawnie wygenerowanych grafikach, wykorzystując w celach edukacyjnych pojawiające się na nich niedoskonałości.

Ten drugi sposób zastosowałem podczas lekcji w II klasie liceum, gdy uczniowie pracowali z balladą *To lubię* Adama Mickiewicza. W związku z tajemniczym charakterem utworu, nietypową fabułą oraz językiem, który mimo upływu lat okazał się przystępny dla moich uczniów, za pomocą kreatora obrazów opracowałem ponad 20 grafik mających stanowić ilustracje do poszczególnych części utworu. Odbiorcy ballady, dzięki zestawieniu dziewiętnastowiecznego tekstu i współczesnego obrazu, mieli szansę nie tylko trochę bliżej poznać wizję Mickiewicza, ale także przekonać się, że krytyczna analiza uzyskiwanych w sieci materiałów stanowi ważną umiejętność odbiorcy mediów w XXI w.

Chociaż ballada składa się z 35 strof, a opisywane w niej baśniowe przestrzenie płynnie się zmieniają, to sztuczna inteligencja miała problem z realizacją niektórych ich elementów. Dlatego, konstruując lekcję, założyłem, że jej centralnym punktem będzie interpretacja utworu w odniesieniu do poprawnych, jak i częściowo niedopracowanych grafik. Uczniowie wykonywali zadanie indywidualnie lub w parach, a polecenie brzmiało następująco: „Na podstawie zaprezentowanych grafik wskaż elementy, które są niezgodne z treścią ballady Mickiewicza lub stanowią jej nadinterpretację".

Scrooge'a, który w internacie samotnie spędzał święta. Kołatkę skojarzyli z pierwszym spotkaniem ducha Jakuba Marleya, a w latarni morskiej i w płynącym statku zobaczyli miejsca, do których zabrał Scrooge'a Duch Tegorocznych Świąt Bożego Narodzenia.

Zobaczyłem wyraźnie, że wypowiedzi na temat grafik, podobnie jak komentowanie treści ballady, nie stanowiły dla uczniów trudności. Co więcej, zaproponowane ilustracje stały się źródłem rozmowy na temat nastroju tajemniczości i grozy w balladach Mickiewicza, ponieważ – jak stwierdzili nastolatkowie – graficzne realizacje zawodzą i tym samym nie budzą takich emocji, jakie wywołałby na przykład horror nagrany na podstawie dzieła wieszcza.

Zanim przywołam komentarze do dwóch wybranych przeze mnie ilustracji, chcę zwrócić uwagę, że rezultaty tego zadania mówią wiele o podejściu uczniów do praktycznego wykorzystywania sztucznej inteligencji, pokazują ich doświadczenie w pracy z tym narzędziem i dość specjalistyczną wiedzę o tym, gdzie – w przypadku tworzenia grafik – AI popełnia najwięcej błędów. Według młodzieży wprowadzanie opisu bogatego w szczegóły często się nie sprawdza, ponieważ mnogość elementów może przewartościować priorytety, a wtedy sztuczna inteligencja pominie część z nich i nie zostaną zawarte w grafice. Podobnie – niezależnie od liczby postaci – jeśli nie będą one przedstawione z bliska, ich twarze bardzo często będą zniekształcone. Tę drugą opinię uczniów potwierdzają wspominane już przeze mnie badania przeprowadzone przez Sayıma Aktaya, który zauważył zniekształcenia twarzy ludzkiej – przede wszystkim w okolicach oczu – na grafikach przedstawiających zarówno pojedyncze postaci, jak i grupę osób[13].

Sądzę, że taka biegłość niektórych uczniów w kwestiach AI potwierdza opinię Łukasza Tupacza, który już kilka lat temu, tuż po rozpoczęciu dyskusji związanych z potencjalnymi zagrożeniami wynikającymi z korzystania ze sztucznej inteligencji w szkołach, napisał: „Niezależnie od naszego nastawienia, stroną w tej sprawie są także uczniowie. To oni coraz częściej sięgają po wsparcie sztucznej inteligencji […]”[14].

To, jak chętnie uczniowie wypowiadają się nie tylko na temat treści ballady, lecz także o wygenerowanych grafikach, zobaczyłem podczas analizy strof opisujących wnętrze cerkwi. Oto fragment z Mickiewicza:

Czy tam bies siedział, czy dusza zaklęta,
  Że o północnej godzinie
Nikt, jak najstarszy człowiek zapamięta,
  Miejsc tych bez trwogi nie minie.

---

[13] S. Aktay, *The usability …*, s. 53.

[14] Ł. Tupacz, *AI w szkole. Jeśli nie przeciwnik, to może sprzymierzeniec?*, https://ceo.org.pl/sztuczna-inteligencja-ai-w-szkole-jesli-nie-przeciwnik-to-moze-sprzymierzeniec/ (dostęp: 31.03.2025).

Bo skoro północ nawlecze zasłony,
Cerkiew się z trzaskiem odmyka.
W pustej zrąbnicy dzwonią same dzwony,
W chrustach coś huczy i ksyka.

Czasami płomyk okaże się blady,
Czasem grom trzaska po gromie,
Same się z mogił ruszają pokłady,
I larwy stają widomie[15].

Nie powinien dziwić fakt, że tego typu opis, ale i połączone z nim środki stylistyczne mogą stanowić wyzwanie dla sztucznej inteligencji, nawet gdy opis zostanie wprowadzony we współczesnym języku polskim, bez zbędnych szczegółów. Uczniowie zdecydowali – co okazało się dopiero pod koniec lekcji – że obraz wnętrza cerkwi (por. aneks) zupełnie nie przypomina im tego, co w swojej balladzie napisał Mickiewicz, a co wskazuje na obecność tam istot i wydarzeń nadprzyrodzonych. Chociaż wprowadzony do narzędzia AI opis mógłby być bardzo rzeczowy, to przedstawienie uwięzionej duszy, samoczynnie dzwoniących dzwonów i poruszających się po cerkwi bladych płomyków jest zbyt abstrakcyjne, by mogło zostać wyrażone w formie grafiki.

Oczywiste jest to, że tak jak wiele interpretacji tekstu pojawia się w głowie czytelnika, tak wiele różnych wizji mieli uczniowie, gdy wyobrażali sobie wydarzenia z ballady. Aby pokazać różnicę w wyobrażeniach odbiorców, wygenerowałem grafikę do strofy zaczynającej się od słów: „Rzekł, mnie natychmiast porwały złe duchy [...]"[16]. Kreator obrazów, używając zimnych barw, zaprojektował krajobraz z polaną na skraju lasu (por. aneks), na której leżała wyglądająca na nieprzytomną, rozkładająca ręce kobieta w białej sukni. W jej kierunku zmierzało pięć podobnych do siebie postaci przypominających kobiety duchy, widma. Uczniowie zwrócili uwagę, że Mickiewiczowskie porwanie kobiety z pewnością nie bez przyczyny opatrzone jest przysłówkiem „natychmiast", czego zupełnie nie oddaje grafika, sugerująca raczej powolne zbliżanie się zjaw do beznogiej leżącej o zniekształconej (niepoprawnie wygenerowanej) twarzy.

Na uwagę zasługują też ilustracje, co do których uczniowie nie mieli większych uwag czy wątpliwości. Oceniali je pod kątem estetyki, zbieżności ze swoimi wyobrażeniami oraz podkreślali – w wielu wypadkach – ich

[15] A. Mickiewicz, *To lubię. Ballada*, w: tegoż, *Wybór poezyj*, t. 1, Wrocław 1974, s. 139.

[16] Tamże, s. 143.

wielowarstwowe odczytania, które pogłębiały interpretację o konteksty nawiązujące do sztuki czy charakteru epoki. Przywołam jedynie jeden opis:

> *Zostać na polu samemu i w nocy,*
> *„To lubię* – rzekłem – *to lubię"*[17].

Ilustracja do powyższego fragmentu ukazuje młodego mężczyznę stojącego na łące w nocy (por. aneks), pośród wysokich traw, tyłem do widza. Chmury zdają się wirować po niebie, a spośród nich wyłania się ogromny– będący w trakcie pełni – księżyc. Ten mroczny, tajemniczy, a jednocześnie urzekający obraz, zdaniem uczniów – co niemal natychmiast podkreślili – nawiązuje do *Wędrowca nad morzem mgły* Caspara Davida Friedricha. Chociaż w balladzie Mickiewicza w sąsiadujących strofach pojawiają się: most, łąka i tafla wody, interpretacja uczniów nie wykluczała istnienia tych elementów. W końcu mężczyzna z ilustracji mógł zejść z mostu, na którym pozostawił wóz z końmi, a teraz stoi na środku łąki i patrzy przed siebie na – spowitą mgłą – taflę jeziora w oddali.

Taka wnikliwa, powiązana z analizą tekstu interpretacja grafik do ballady – wygenerowanych przez sztuczną inteligencję – może kierować działania uczniów w stronę samodzielnego wykorzystywania narzędzi AI w domu, nie tylko do bezmyślnego tworzenia prac na zadany temat, ale też do pogłębiania i weryfikowania swojej wiedzy. Jan Fazlagić podkreśla, że: „Sztuczna inteligencja może pełnić funkcję korepetytora/tutora"[18]. Jeśli nauczyciel pokaże, jak powtórzyć użytą przez niego metodę, istnieje szansa, że chociaż kilkoro uczniów zainspiruje się i wykorzysta ją do nauki.

Nowa szansa

Edukacja polonistyczna wielokrotnie radziła sobie z przepowiadanymi jej trudnościami, które wiązały się z rozwojem technologii. Moment, w którym rozpowszechniono sztuczną inteligencję, stał się przyczyną do rozmów na temat związanych z nią zagrożeń. Czy jednak w 2025 r. możemy powiedzieć, że AI wciąż przynosi więcej szkody niż pożytku w edukacji?

---

[17] Tamże, s. 140.

[18] J. Fazlagić, *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie…*, s. 33. Zastosowanie sztucznej inteligencji w roli tutora lub korepetytora to zagadnienie złożone i wymaga odrębnych i pogłębionych rozważań.

Niespełna rok po umożliwieniu bezpłatnego dostępu do ChatGPT Anna Janus-Sitarz pisała o swoich refleksjach oraz potrzebnych zmianach, które wprowadza to narzędzie:

> Nie wierzę ani w skuteczność zakazów czy doskonalonych systemów antyplagiatowych, ani w powstrzymywanie uczniowskiej aktywności i inwencji w tym zakresie. Widzę natomiast szansę na odświeżenie dydaktyki polonistycznej. […] ChatGPT kompromituje metody pracy wymagającej jedynie odtwarzania, obnaża przyzwolenie na schematyzm myślenia, ośmiesza programy szkolne przeładowane nieużyteczną wiedzą[19].

Sądzę, że kwestie poruszone przez badaczkę dla części nauczycieli stały się wskazówką do świadomego i twórczego wykorzystywania narzędzi sztucznej inteligencji na lekcjach. Chociaż podstawa programowa nie zmieniła się jeszcze w sposób znaczący, to już teraz nauczyciel może zainteresować uczniów możliwościami i ograniczeniami sztucznej inteligencji poprzez zaangażowanie ich w działanie dające szansę stawiania hipotez i poszukiwania nowych perspektyw edukacyjnych[20].

Kilka miesięcy po rozpowszechnieniu ChatGPT wykorzystywałem to narzędzie wyłącznie do indywidualizowania zadań na lekcji lub w domu, co miało wpłynąć na różnorodność i efektywność lekcji. Moi podopieczni – uczniowie IV klasy szkoły podstawowej – czuli się wyróżnieni, gdy otrzymywali przeznaczone tylko dla siebie zagadnienie związane z tekstem, które mieli opracować. Czuli się za nie odpowiedzialni, bo – gdyby źle wykonali swoje zadanie – pozostała część klasy nie poznałaby właściwych odpowiedzi.

Większe możliwości sztucznej inteligencji wykorzystałem natomiast w pracy z książką *Stary człowiek i morze* Ernesta Hemingwaya w klasie VII. Poprosiłem ChatGPT o wygenerowanie tematyki kilkunastu artykułów, których napisanie łączyłoby w sobie przemyślenia uczniów, ich ogólną wiedzę o świecie oraz treść lektury. Moim zamysłem był projekt edukacyjny, polegający na stworzeniu gazet tematycznych, których analiza miała stać się centralnym punktem cyklu lekcji związanych z utworem.

---

[19] A. Janus-Sitarz, *Cena sztucznej inteligencji. Edukacja polonistyczna w dobie OpenAI – zagrożenie czy szansa?*, „Refleksje" 2023, nr 4, s. 20.

[20] O tym, że integracja ChatGPT z innymi metodami pracy może doprowadzić nawet do rewolucji w edukacji, we wnioskach do swojego artykułu pisze Wojciech M. Czerski: *ChatGPT – potrzebne narzędzie czy przekleństwo naszych czasów?*, „Dydaktyka Informatyki" 2023, nr 18, s. 62.

Podczas jednej z lekcji – na oczach uczniów – sztuczna inteligencja zaproponowała tematykę ponad 30 artykułów, które były zgodne ze wskazanymi profilami gazet[21]. Oto trzy z nich:

- Artykuł sportowy analizujący relację Santiaga i Manolina jako metaforę stosunków między trenerem a zawodnikiem. Autor, odwołując się do doświadczeń klubowych uczniów, bada, jak autorytet, wsparcie i wzajemne zaufanie wpływają na rozwój sportowca.
- Tekst oparty na refleksjach ucznia po zapoznaniu się z biografią Hemingwaya. Autor stawia pytania i szuka związków między życiem pisarza a losami starego rybaka. Czy *Stary człowiek i morze* to tylko opowieść o walce z morzem czy także autobiograficzna metafora Hemingwaya?
- Felieton w gazecie podróżniczej zachęcający do odkrywania świata i podejmowania wyzwań. Wypłynięcie Santiaga w morze przedstawione jako metafora podróży życiowej – pełnej walki, nadziei i samotności, ale także siły i wewnętrznego zwycięstwa.

Warto się zastanowić nad zaletami tej kilkunastosekundowej czynności, jaką było wprowadzenie odpowiedniego polecenia do AI, a następnie przedstawienie uczniom wyników. Różnorodna tematyka, precyzyjne dopasowanie tematów tekstów do profilu czasopisma, swojego rodzaju niepowtarzalność, a także liczba artykułów odpowiadająca liczbie uczniów we wcześniej wybranych grupach. Bez ChatGPT musiałbym sam wymyślić każdy z tematów, co nie tylko zabrałoby wiele czasu, ale też narzuciło uczniom pewną „nauczycielską" wizję ich projektów.

Jednocześnie – co trzeba podkreślić – wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji nie zaburzyło aktywnej lektury. O takiej funkcji pisze Ewelina Strawa:

> Nauczyciel może zainteresować uczniów literaturą, angażując ich w twórcze, budzące emocje działanie; aranżując sytuacje, w których to oni stają się odkrywcami znaczeń, badaczami intertekstualnych śladów, poszukiwaczami literackich tropów, a czasami nawet detektywami[22].

Podczas integrowania narzędzi sztucznej inteligencji z ogólną wiedzą dotyczącą zarówno języka polskiego, jak i innych przedmiotów, proces wzbudzania zainteresowania uczniów przebiega szybko i jest łatwo zauważalny. Dzieje się

---

[21] Wskazałem tematykę gazet: historyczną, podróżniczą, sportową, literacką i plotkarską.

[22] E. Strawa, *Czytanie jako twórcze działanie*, w: *Doświadczanie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 232.

tak dlatego, że każda kwestia, której nie zrozumieją uczniowie, może – w ciągu kilku sekund – zostać poddana ponownej analizie i uzupełniona o wskazówki lub potrzeby przez nich zasygnalizowane. Dzięki temu uczniowie, którzy mają braki chociażby w wiedzy dotyczącej konkretnego sportu, otrzymują nie tylko wyjaśnienia, ale też sugestie, gdzie znaleźć dodatkowe informacje.

Konteksty, szczególnie biograficzne i kulturowe, pomogły uczniom przełamać barierę między – dla wielu trudnym i mało wciągającym – utworem Hemingwaya a ich pragmatycznym podejściem do lektury. Gazety – będące wynikiem projektu – uświadomiły nastolatkom, że odbiór książek może zmieniać się w zależności od perspektywy, a wartość nawet krótkiego i monotonnego utworu może wzrosnąć, jeśli powiąże się go z konkretnymi tematami z życia.

Zaznajamianie uczniów z ChatGPT na języku polskim okazało się – w moim przypadku – wytyczeniem nowej dydaktycznej ścieżki. Wspomogło interpretację omawianych lektur oraz otworzyło drogę do podobnego postępowania z innymi utworami, gdyby te okazały się niezrozumiałe bądź – zdaniem czytającego – zupełnie nieaktualne. Poprzez takie ukazanie kwestii korzystania ze sztucznej inteligencji chciałem zwrócić uwagę uczniów na interdyscyplinarne spojrzenie na literaturę. Nie chodzi w końcu tylko o to, z jakim kontekstem ChatGPT może powiązać utwór, lecz wręcz przeciwnie – z czym go nie zestawi.

W odpowiedzi na nieznaną nikomu przyszłość sztucznej inteligencji Sylwia Jaskuła podkreśla: „Wielu nauczycieli już dzisiaj posługuje się różnorodnymi narzędziami […] pomocnymi w przygotowywaniu uczniów na rzeczywistość hybrydalną, a więc taką, która łączy wymiar realny i wirtualny”[23]. Realizacja tych założeń powinna – według mnie – pokazywać granice i możliwości najnowszych technologii.

Perspektywy

Przywołane metody to jedynie pojedyncze przykłady pokazujące różnorodność wykorzystywania narzędzi sztucznej inteligencji na lekcjach języka polskiego. Dzisiejszy nauczyciel, kiedy zda sobie sprawę, z jak wielopoziomowym i wciąż udoskonalanym narzędziem ma do czynienia, zacznie tworzyć na nowo pomysły na lekcje, które – po dostosowaniu do klasy – może twórczo wykorzystywać. Po pierwsze, nie należy się tego obawiać, a po drugie, nie powinno się uznawać

[23] S. Jaskuła, *Sztuczna inteligencja w edukacji we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej*, „Perspektywy Kultury” 2023, t. 42(3), s. 15.

rozsądnego korzystania z pomocy narzędzi sztucznej inteligencji za wadę lub nieprofesjonalizm ze strony uczących. Wręcz przeciwnie, świadomy użytkownik AI musi znać zarówno mocne, jak i słabe strony tego narzędzia, by – jak słusznie podkreśla Anna Janus-Sitarz – wykorzystać je do weryfikacji często nieadekwatnych sposobów i treści nauczania obecnych w dzisiejszej szkole[24]. Bo tylko dobrze wykształcony nauczyciel, świadomy metod najlepiej działających w środowisku kolejnych pokoleń cyfrowych uczniów, wytrącony z przyzwyczajenia do transmitowania wiedzy i mający jeszcze wiele podobnych umiejętności, jest w stanie krytycznie ocenić wytwory AI lub zadać odpowiedniemu narzędziu wystarczająco dokładne i trafne polecenia, by uzyskać pożądany efekt.

Oddolne zmiany – niezbędne, najbardziej potrzebne – rozpoczęły się w szkole wraz z rozpowszechnieniem narzędzi AI i nikt nie może ich zatrzymać. Jednak edukacja – ta w podstawach programowych – przekształca się zbyt wolno. Kiedy zatem skończymy ten sztuczny ewolucjonizm, a zaczniemy prawdziwą inteligentną rewolucję?

Bibliografia

Aktay S., *The usability of images generated by Artificial Intelligence (AI) in education*, „International Technology and Education Journal" 2022, t. 6, s. 51–62.

Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004.

Będkowski M., Brdulak J., Fazlagić J. i in., *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, red. J. Fazlagić, Warszawa 2022.

Chojnowski M., *Etyka sztucznej inteligencji*: *Wprowadzenie*, Warszawa 2022.

Czerski W.M., *ChatGPT – potrzebne narzędzie czy przekleństwo naszych czasów?*, „Dydaktyka Informatyki" 2023, nr 18, s. 55–63.

Długosz A., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów poprzez gry dydaktyczne*, „Edukacja–Technika–Informatyka" 2019, nr 4(30), s. 46–52.

Janus-Sitarz A., *Cena sztucznej inteligencji. Edukacja polonistyczna w dobie OpenAI – zagrożenie czy szansa?*, „Refleksje" 2023, nr 4, s. 17–23.

Jaskuła S., *Sztuczna inteligencja w edukacji we współczesnej rzeczywistości hybrydalnej*, „Perspektywy Kultury" 2023, t. 42(3), s. 13–26.

Lamri J., *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Warszawa 2021.

[24] Por. A. Janus-Sitarz, *Cena sztucznej inteligencji …*, s. 21.

Mickiewicz A., *To lubię. Ballada*, w: tegoż, *Wybór poezyj*, t. 1, Wrocław 1974.
Pięta K., *ChatGPT w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Roczniki Nauk Społecznych" 2024, t. 2, s. 151–166.
Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Gliwice 2020.
The Routledge Handbook of AI and Literature, red. W. Slocombre, G. Liveley, New York–London 2024.
Strawa E., *Czytanie jako twórcze działanie*, w: *Doświadczanie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
Zalewska-Bochenko A., *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*, „Optium. Economic Studies" 2024, nr 2, s. 194–210.

Netografia

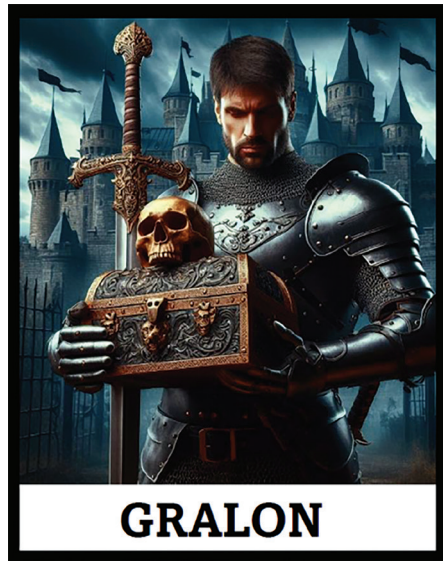
Tupacz Ł., *AI w szkole. Jeśli nie przeciwnik, to może sprzymierzeniec?*, https://ceo.org.pl/sztuczna-inteligencja-ai-w-szkole-jesli-nie-przeciwnik-to-moze-sprzymierzeniec/ (dostęp: 31.03.2025).
https://ibe.edu.pl/pl/profil-absolwenta-i-absolwentki (dostęp: 31.03.2025).
https://openai.com/blog/teaching-with-ai (dostęp: 21.02.2025).
https://www.youtube.com/watch?v=DApKqXh1HOg (dostęp: 31.03.2025).

Aneks

Każdy z obrazków został wygenerowany za pomocą narzędzi AI.
Tytuły zostały nadane przeze mnie [KS] – by pomogły w weryfikacji obrazków.



Grabiec – obrazek wygenerowany przez AI



Gralon – obrazek wygenerowany przez AI



Wnętrze cerkwi – obrazek wygenerowany przez AI



Porwanie przez złe duchy – obrazek wygenerowany przez AI



Mężczyzna na łące w nocy – obrazek wygenerowany przez AI

https://doi.org/10.18778/8445-131-1.16

Klaudia Jeznach
Uniwersytet Łódzki
https://orcid.org/0000-0002-1610-0415

NAUCZYCIELU, DAJ SOBIE GŁOS! O POTRZEBIE KSZTAŁTOWANIA PRAWIDŁOWEJ EMISJI GŁOSU

Streszczenie
Niniejszy artykuł ukazuje, jak ogromne znaczenie w zawodzie nauczyciela ma prawidłowa emisja głosu. W centralnej części skupia się na zagadnieniach teoretycznych związanych z budową aparatu głosowego i propozycji ćwiczeń, dbających o właściwą higienę i jakość narządów mowy. Uzupełnieniem artykułu jest charakterystyka czynników niekorzystnie wpływających na głos, ich bowiem bagatelizowanie doprowadza do zaburzeń emisyjnych i patologii narządów mowy.
Słowa kluczowe: narząd mowy, nauczyciel, higiena, emisja głosu

TEACHER, GIVE YOURSELF A VOICE! ABOUT THE NEED TO SHAPE THE CORRECT VOICE EMISSION

Summary
This article shows how important proper voice emission is in the teaching profession. In the central part, it focuses on theoretical issues related to the structure of the vocal apparatus and suggestions for exercises that take care of proper hygiene and quality of the speech organs. The article is complemented by a description of factors adversely influencing the voice, because underestimating them leads to emission disorders and pathologies of the speech organs.
Keywords: speech organ, teacher, hygiene, voice emission

1. Wiadomości wstępne

„Człowiek musi być całością" – te słowa Janusza Gajosa, wypowiedziane w łódzkiej Szkole Filmowej podczas odbierania doktoratu *honoris causa*, stanowią doskonałą klamrę dla jego artystycznych początków. Aktor szybko zrozumiał, że praca nad głosem jest nierozerwalnie związana z akceptacją i świadomym treningiem własnej fizyczności. Zanim zaczniemy mówić pięknie, musimy najpierw rozpoznać swoje nawyki postawy, nauczyć się rozluźnienia i wsłuchać w sygnały płynące z ciała. Dopiero na tak przygotowanym fundamencie można budować technikę oddechową i artykulacyjną. To holistyczne podejście stanowi rdzeń pedagogiki głosu, która zajmuje się nauką mowy i śpiewu. W tej perspektywie głos przestaje być tylko dźwiękiem – staje się przedłużeniem naszej osobowości, łącznikiem z „wewnętrznym dzieckiem" i narzędziem ekspresji prawdziwego ja, naszych emocji oraz myśli.

Praca nad głosem jest bardzo intymną pracą, wymaga właściwej atmosfery, głos jest bowiem papierkiem lakmusowym, wskazującym nasz stan psychiczny. Bywa, że ci, którzy nie akceptują swojego głosu, nie lubią także samych siebie, dlatego praca z głosem rozpoczyna się od zaglądania w głąb samego siebie, w to, co nas blokuje, hamuje, co zatrzymuje nasz oddech, zaciska gardło. Głos jest środkiem komunikacji z innymi, ale także z samym sobą. Słowo pomyślane różni się od słowa mówionego, a nasz głos komunikuje znacznie więcej niż tylko treść, którą wyrażają słowa.

1.1. Uwolnić umysł, zadbać o postawę. Relaksacja

> Kształt naszych ciał jest wyrazem graficznym tego, co odczuwamy i co myślimy. Odzwierciedla on naszą przeszłość, ponieważ stanowimy odlew indywidualnego doświadczenia życiowego. Podstawowa forma ciała i poszczególne części naszej sylwetki ujawniają wiele z cech naszej psychiki[1].

Punktem wyjścia do pracy nad głosem jest zwrócenie uwagi na postawę naszego ciała, na to, jak zmienia się ono pod wpływem życiowych doświadczeń, trudnych sytuacji, złych emocji oraz norm zachowań, którym staramy się sprostać. Bywa, że pod wpływem stresu, lęku, narastających frustracji garbimy się lub kurczymy naszą sylwetkę w taki sposób, że ramiona zostają uniesione na tyle wysoko, by schować w nich głowę. Z czasem taka postawa

[1] L. Lidell, S. Thomas, C. Beresford-Cooke, A. Porter, *Masaż. Techniki wschodu i zachodu. Krok po kroku*, Warszawa 2009, s. 14.

staje się nawykiem i znacznie utrudnia nasze funkcjonowanie, ponieważ ogranicza prawidłową pracę poszczególnych narządów. Właściwa postawa to swobodna sylwetka, która nie obciąża układu mięśniowego i nerwowego. Frederick Matthias Alexander zwrócił uwagę na relacje między głową, szyją a grzbietem, w której to ustawiona prosto głowa i swobodna szyja sprawiają, że plecy mogą się wydłużać, a stopy solidnie stać na ziemi[2]. W nauce prawidłowej emisji głosu często mówi się, że ciało powinno być jak drzewo: górna część ciała luźna i swobodna, a stopy mocno utwierdzone do podłoża. Praca nad właściwą postawą to przede wszystkim umiejętność samoobserwacji i korygowania błędnych nawyków. Piękne brzmienie głosu zależy więc od naszych myśli, postawy ciała i prawidłowego oddechu, przy czym ta pierwsza jest najważniejsza – to od niej wszystko się zaczyna.



Rys. 1. Czynniki wpływające na jakość głosu

Źródło: opracowanie własne.

Aby uświadomić sobie własną postawę ciała, warto wykonać dwa ćwiczenia: jedno w pozycji stojącej, drugie – siedzącej, w których to krok po kroku, swobodnie zastanowimy się nad poszczególnymi partiami swojego ciała:

- Jak układa się ciężar ciała?
- Jaka jest postawa ciała?
- Czy oddech jest swobodny?
- Jak zachowuje się brzuch?
- W jakiej pozycji ustawiona jest głowa?
- Czy szczęka i żuchwa są swobodne, a zęby niezaciśnięte?
- Czy szyja jest na tyle rozluźniona, by móc swobodnie przełknąć ślinę?
- Jak ułożone są ramiona? Czy odczuwalny jest wysiłek lub napięcie w pasie barkowym?

[2] D. Kędzior, *Technika Alexandra*, Warszawa 1993, s. 12.

– Czy dłonie są zaciśnięte czy otwarte?
– Jaki jest oddech? Czy jest on wyrównany, spokojny?[3]

Relaksacja jest niezbędna, by uwolnić z napięć nasze mięśnie, a przede wszystkim umysł. Jak zauważył Andrzej Siedlecki, „gdy mięśnie są napięte, jesteś zablokowany; ciało, będąc w stanie napięcia blokuje mózg i nie pozwala swobodnie myśleć. Spróbuj mnożyć lub dodawać liczby w stanie mięśniowego napięcia i w stanie odprężenia, a zauważysz dużą różnicę"[4]. Napięcia zmniejszają efektywność naszego naturalnego głosu. Żuchwa, zęby, gardło i pas barkowy to tzw. bramy blokujące nasz głos. Ważne jest, żeby były one otwarte, rozluźnione i pozwoliły głosowi swobodnie płynąć. W relaksacji chodzi o to, aby odnaleźć w sobie wewnętrzną rzekę, „ów nurt, w którym to, co potrzebne jest napięte, a to co niepotrzebne jest rozluźnione"[5].

Przykładowe ćwiczenie relaksacyjne

Połóż się na podłodze, ręce ułóż wzdłuż ciała, nogi swobodnie wyprostuj. Zamknij oczy, policz do trzech i przejdź do wizualizacji. Spróbuj sobie wyobrazić, że leżysz na miękkim kocu, otoczony pachnącą łąką, a ciepły wiatr delikatnie muska twoje ciało. Wniknij w otoczenie. Niedaleko twojego koca płynie strumyk, usłysz go. Daj sobie chwilę. Następnie spróbuj wyobrazić sobie, że wstajesz i spacerujesz po łące. Powolnym krokiem przedzierasz się przez wysokie trawy i kolorowe kwiaty, idziesz w stronę gęstego lasu. Docierasz na jego skraj i odnajdujesz tam drewnianą skrzynię. Otwierasz ją i widzisz w niej przedmioty przypominające twoje dzieciństwo. Zastanów się, co takiego tam znajdujesz. Przyjrzyj im się uważnie, jaki mają kształt, fakturę, kolor. Skupiaj się na pozytywnych emocjach. A teraz weź w dłonie jeden przedmiot, który wywołuje w tobie radość, włóż go do kieszeni niczym amulet, zamknij skrzynię i wróć na koc tą samą drogą, którą tu dotarłeś. Połóż się na kocu. Jeszcze przez chwilę zanurz się w otaczającą cię przyrodę. Otwórz oczy. Zwróć uwagę na swoje ciało, mięśnie, oddech. Czy czujesz różnicę?

---

[3] A. Płusajska-Otto, *Podręcznik pracy głosem. Ćwiczenia i wskazówki dla osób występujących publicznie*, Łódź 2017, s. 17–19.

[4] A. Siedlecki, *Być aktorem. Podstawy techniki aktorskiej. Teatr, film, telewizja, radio*, Rzeszów 2010, s. 243.

[5] A. Płusajska-Otto, *Podręcznik pracy głosem …*, s. 22.

1.2. Od naturalnego rytmu oddychania do kontrolowania

Prawidłowe oddychanie wzmacnia organizm i poprawia odporność, jest podstawą właściwej fonacji. Od prawidłowego oddychania zależy nie tylko to, w jaki sposób mówimy, ale także to, jak funkcjonujemy na co dzień, dzięki bowiem oddychaniu wydalamy z organizmu zużyte powietrze i dostarczamy mu to świeże, bogate w tlen. Szacuje się, że w ciągu doby wykonujemy ok. 200 tysięcy oddechów[6]. Najlepszym oddechem jest oddech całościowy, a więc brzuszno-przeponowo-żebrowy, równomiernie wykorzystujący całą objętość płuc. Drugim aspektem wpływającym na jakość oddechu jest spokój ciała, a więc pozbycie się wszelkich napięć, które utrudniają pracę mięśni. Dla fonacji kluczową cechą oddechu jest długość wydechu. Okazuje się, że mniej istotne jest to, ile powietrza mamy w płucach, a raczej jak nim dysponujemy. „Z oddechem jest podobnie jak z balonem. Wypełniony powietrzem traci je bardzo długo, gdy powietrze wydostaje się przez maleńką szczelinę, lecz gdy go otworzymy, powietrze ujdzie przez krótki moment”[7]. Prawidłowe oddychanie uzależnione jest także od pracy przepony, która reguluje ciśnienie wydychanego powietrza. Wyróżniamy dwa rodzaje oddychania: spoczynkowe – będące odruchem wrodzonym oraz dynamiczne – wymagające świadomego wypracowania. Przy drugim rodzaju oddychania konieczne jest pobieranie powietrza przez nos oraz uświadomienie sobie, że faza wdechu musi być zdecydowanie krótsza od fazy wydechu. Według Andrzeja Siedleckiego, idealnym czasem jednego wydechu powietrza jest umiejętność liczenia do 65–70[8]. Wykonując systematycznie kilkuminutowe ćwiczenia oddechowe, jesteśmy w stanie poprawić i wydłużyć naszą fazę wydechową. Doskonałymi zadaniami usprawniającymi ekonomiczne gospodarowanie powietrzem są wierszyki, polegające na liczeniu, np.:

- WRONY. Weź wdech i na jednym wydechu, w szybkim tempie licz wrony według schematu: pierwsza wrona bez ogona, druga wrona bez ogona, trzecia wrona bez ogona, czwarta wrona bez ogona…
- KURY. Tutaj zasady są podobne, zaczynamy od zdania: Siedzi kura w koszyku, liczy jaja do szyku: pierwsze jajo, drugie jajo, trzecie jajo, czwarte jajo, piąte jajo, szóste jajo…[9]

---

[6] Tamże, s. 31.

[7] B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2020, s. 134–135.

[8] A. Siedlecki, *Być aktorem…*, s. 247.

[9] Więcej ćwiczeń w: A. Płusajska-Otto, *Podręcznik pracy głosem…*, s. 46–59.

Ćwiczenia poprawiające długość fazy wydechowej można także połączyć z ćwiczeniami na dykcję. Fragmenty tekstów należy czytać wielokrotnie, starając się za każdym razem przeczytać nieco więcej.

Czy wiesz, że:

Koty z Bogoty
Mewy z Genewy
Charty z Dżakarty
Motyle z Chile
Dropie ze Skopje
Sroka z Maroka
Gady z Kanady
Ary z Ankary
Rybitwy z Litwy
Sowa z Krakowa
Robale z Calais
Langustki z Ustki
Szpaki z Kentucky
Byki z Korsyki
Kosy z Canossy
Kozy z Formozy
Ostrygi z Rygi
Kawka z Włocławka
Pawiany z Ghany
Bekasy z Lhassy
Koali z Mali
Ratlery z Gery
Wydra ze Świdra
Kózka z Pułtuska
Wuj kleszcza z Wrzeszcza
Kania z Poznania
Piegża spod Zegrza
Kanarki z Warki
Konik z Salonik
Makrela z Wiela
Szproty z Ochoty
Tłum skumbrii z Umbrii
i raja z Kłaja.

Oraz:
Sikorki z Majorki
Karaski z Alaski
Klub pawi z Batawii
Rój moli z Tucholi
Matjasy z Mombassy
Cykady z Newady
Kukułki z Sokółki
Setery z Abdery
Ropucha z Olpucha
Kiełbiki z Korsyki
Klan lina z Lublina
Pasożyty z Czyty
Sępy z Saskiej Kępy
Perliczki z Wieliczki
Kapłony z Lizbony
Wrony z Barcelony
Meduzy z Tuluzy
Terriery z Madery
Gołąbki z Porąbki
Gawrony z Sorbony
Barany z Parany
Kakadu z Bagdadu
Pijawki z Orawki
Perłopławy z Mławy
Kalmary z Niagary
Krowa z Ciechanowa
A także:
Oślina z Drohiczyna
Halibuty z Kalkuty
Szczury z Opinogóry
Kormorany z Parany
Ryjówka z Milanówka

Jaguary z Ankary
Marabuty z Kalkuty
Jałówki z Pipidówki

I:
Pięć synogarlic z Austerlitz
Lemury z Jeleniej Góry
Piętnaście jeży z Chodzieży
Rżąc, gwiżdżąc, becząc,
Kląskając, rycząc,
Miaucząc, chrząkając,
Szczebiocząc, kwicząc –
Skrzydlate, płaskie, obłe, beznose,
Skoczne, drapieżne, kopytne, bose,
Puszyste, szorstkie, lśniące, matowe,
Gładkie, zjeżone, srebrzyste, płowe
Ćwiczą codziennie swoją wymowę
A Ty, kochanie?
Echo: ...anie, ..anie..., anie...[10]

[10] B. Toczyska, *Łamańce z dedykacją. Kama makaka ma*, Gdańsk 2003, s. 171.

2. Charakterystyka narządu głosu

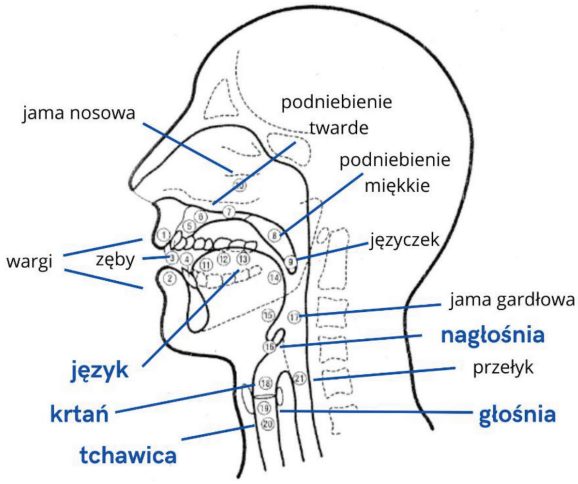
2.1. O fizjologicznych źródłach dźwięku

Aparat głosowy to zespół narządów, które współdziałają ze sobą w procesie wytwarzania głosu. Ze względu na pełnione funkcje możemy wyróżnić trzy części narządu głosowego:

- Część motoryczna odpowiedzialna za prawidłowy strumień powietrza, a więc obejmująca narządy i mięśnie oddechowe biorące udział w oddychaniu.
- Część głosotwórcza to tak zwany aparat fonacyjny, w skład którego wchodzą: krtań i znajdujące się w niej struny głosowe, mięśnie głosowe oraz system nerwów krtaniowych. W tej części powstaje ton podstawowy.
- Część rezonacyjno-artykulacyjna składa się z przestrzeni rezonacyjnych oraz narządów biorących udział w procesie artykulacji. Jej rola jest niezbędna w procesie komunikacyjnym, gdyż wzmacnia ona dźwięk wytwarzany w krtani i przekształca go w dźwięk mowy. Dodatkowo, poprzez system rezonatorów, kształtuje barwę powstającego głosu.

2.1.1. Krtań jako źródło dźwięku

Krtań to kluczowy narząd głosu, zlokalizowany w środkowym odcinku szyi. Stanowi ona początkowy, zmodyfikowany fragment tchawicy, połączony bezpośrednio z gardłem. To właśnie w jej wnętrzu znajdują się struny głosowe, pełniące funkcję źródła dźwięku.



Rys. 2. Budowa narządu głosu

Źródło: opracowanie własne.

Szkielet krtani tworzy dziewięć głównych chrząstek:

- trzy chrząstki pojedyncze:
  - tarczowa – u mężczyzn tworzy charakterystyczne „jabłko Adama",
  - pierścieniowa,
  - nagłośniowa;
- trzy pary chrząstek (podwójne):
  - nalewkowate, klinowate oraz różkowate.

Dodatkowo w strukturze krtani mogą występować niewielkie, nieregularne chrząstki trzeszczkowate. Całość konstrukcji jest niezwykle mobilna dzięki systemowi stawów i więzadeł (m.in. łączących chrząstkę tarczową z pierścieniową). Krtań jest także zakotwiczona w organizmie poprzez połączenia z kością gnykową, nasadą języka oraz klatką piersiową.

Mięśnie krtani dzielimy na dwie główne grupy: zewnętrzne oraz wewnętrzne. Ich nazewnictwo zazwyczaj odzwierciedla punkty przyczepu do poszczególnych chrząstek:

- Mięśnie zewnętrzne: odpowiadają za przemieszczanie całej krtani jako jednostki.
- Mięśnie wewnętrzne: to tzw. mięśnie właściwe krtani. Ich zadaniem jest poruszanie poszczególnymi chrząstkami, co wpływa na szerokość szpary głośni oraz stopień napięcia fałdów głosowych.

Podział mięśni wewnętrznych ze względu na funkcję:

1. Rozwieracz szpary głośni: mięsień pierścienno-nalewkowy tylny (jedyny odpowiedzialny za otwieranie głośni).
2. Zwieracze szpary głośni: mięśnie pierścienno-nalewkowy boczny, tarczowo-nalewkowy oraz międzynalewkowy.
3. Mięśnie napinające fałdy głosowe: mięsień pierścienno-tarczowy oraz mięsień głosowy (wewnętrzna część mięśnia tarczowo-nalewkowego).

Wszystkie te elementy tworzą zintegrowany system. Sprawność mięśni zewnętrznych jest kluczowa dla pracy mięśni wewnętrznych – jakakolwiek dysfunkcja lub osłabienie tych pierwszych bezpośrednio przekłada się na trudności z prawidłową fonacją.

W centralnej części krtani, zwanej głośnią, umiejscowione są dwie struny głosowe, które w pedagogice wokalnej zwane są także fałdami głosowymi bądź więzadłami głosowymi. Od ich długości, napięcia, częstości drgań i ciśnienia wydychanego powietrza zależna jest wysokość głosu. W fałdzie głosowym występują dwie części o odmiennych właściwościach biofizycznych, są to: mięsień głosowy oraz błona śluzowa. Dzięki ruchom obrotowym chrząstek nalewkowych możliwe jest rozsuwanie się struktur głosowych na boki oraz przesuwanie ich do środka. Podczas oddychania więzadła głosowe są od siebie oddalone,

by w czasie fonacji zbliżyć się do siebie, zamykając jednocześnie głośnię. Nastawienie głosowe może być trojakiego rodzaju: miękkie, twarde i chuchające. Przyjmuje się, że nastawienie miękkie, w których struny głosowe zbliżają się do siebie i drgają w sposób swobodny, jest fizjologicznie najbardziej poprawne, natomiast nastawienie twarde, którego konsekwencją często jest nastawienie chuchające – objaw patologiczny, jest fizjologicznie bardzo złe i może pojawiać się w stanach osłabienia narządu głosowego.

Krtań jest narządem silnie unerwionym, a jej funkcjonowanie zależy od dwóch kluczowych nerwów: górnego i dolnego (powrotnego). Odgrywają one podwójną rolę: motoryczną (sterują pracą mięśni) oraz czuciową (odbierają bodźce z błony śluzowej). Choć ich sprawność jest niezbędna dla fonacji, to prawidłowy głos zależy od szerszej koordynacji – współpracy mięśni krtani z mięśniami języka, żuchwy oraz gardła. Cały aparat głosowy działa pod ścisłą kontrolą układu nerwowego. Każdy dźwięk jest wynikiem impulsu nerwowego, który docierając do więzadeł głosowych, wprowadza je w drgania i inicjuje powstanie głosu.

Krtań pełni w organizmie trzy zasadnicze funkcje, które wzajemnie się uzupełniają:

1. Funkcja obronna (ochronna): Jest to najważniejsza z perspektywy przeżycia rola krtani. Dzięki pracy mięśni (w tym nagłośni) krtań szczelnie zamyka drogi oddechowe podczas połykania, chroniąc płuca przed zachłyśnięciem. Bierze również aktywny udział w odruchu kaszlowym, umożliwiając usuwanie ciał obcych lub nadmiaru wydzieliny.
2. Funkcja oddechowa: Jako element układu oddechowego, krtań umożliwia swobodny przepływ powietrza. Przy szeroko rozwartych fałdach głosowych strumień powietrza bez przeszkód dostaje się do płuc oraz z nich wydostaje.
3. Funkcja fonacyjna: To tutaj powstaje pierwotny dźwięk. Jest on wynikiem precyzyjnej pracy więzadeł (fałdów) głosowych, które drgając pod wpływem wydychanego powietrza, inicjują proces powstawania głosu.

2.1.2. Oddychanie jako generator dźwięku

Oddychanie jest synonimem życia. Jest mechanizmem wrodzonym i podlega odruchom bezwarunkowym, jednakże na proces oddychania możemy świadomie wpływać, co znaczy, że możemy oddech wydłużać, spowalniać, zatrzymać. Oddychanie jest podstawowym elementem w procesie wydobycia dźwięku: „bez ruchu powietrza nie byłoby fonacji, nie byłoby środowiska dla

rozchodzenia się fali akustycznej"[11]. Niestety oddychanie związane z funkcją fonacyjną zmienia się od momentu narodzin i z czasem traci swą naturalną pierwotność.

Możemy rozróżnić dwa rodzaje oddychania: spoczynkowe – odruch wrodzony i dynamiczne – w czasie mowy i śpiewu. Oddech spoczynkowy charakteryzuje się wolnymi, spokojnymi i równomiernymi czasowo wdechami i wydechami. W czasie spoczynku wykonujemy ok. 16–20 oddechów na minutę, oddychamy płytko i zasysamy pół litra powietrza. Z kolei w oddechu dynamicznym faza wdechu znacznie skraca się na poczet długiego wydechu, oddech staje się znacznie głębszy, a ilość pobieranego powietrza dochodzi nawet do kilku litrów. Aby uzyskać idealne parametry oddechowe, niezbędne jest pobieranie powietrza przez usta.

Układ oddechowy składa się z górnych i dolnych dróg oddechowych. W procesie oddychania powietrze wchodzi przez nos (lub usta – jeżeli nos jest niedrożny), dochodzi do gardła, krtani, tchawicy, płuc i wraca. Podstawą układu oddechowego są płuca zbudowane z pęcherzyków. W chwili narodzin posiadamy 24 miliony pęcherzyków, a już w wieku ośmiu lat osiągamy ich maksymalną ilość 300 milionów[12]. Powierzchnia oddechowa płuc wynosi ok. 30 m^2 w czasie wydechu i zwiększa się ponad trzykrotnie (ok. 100 m^2) przy głębokim wdechu. Płuca znajdują się w klatce piersiowej po obu jej stronach, zbudowane są z płatów – prawe płuco z trzech, lewe z dwóch. Odbywa się w nich wymiana gazowa. Naczynia włosowate tętnicy płucnej pobierają tlen i jednocześnie pomagają wydalić w pęcherzyku płucnym dwutlenek węgla.

Sposób oddychania ma kluczowe znaczenie w procesie emisji głosu, dlatego tak ważne jest, by od samego początku nauki mówienia wyrobić w człowieku (dziecku) prawidłowy nawyk oddychania.

Oddychanie wiąże się z pracą mięśni żeber, brzucha oraz przepony, stąd wyróżniamy kilka torów oddechowych:

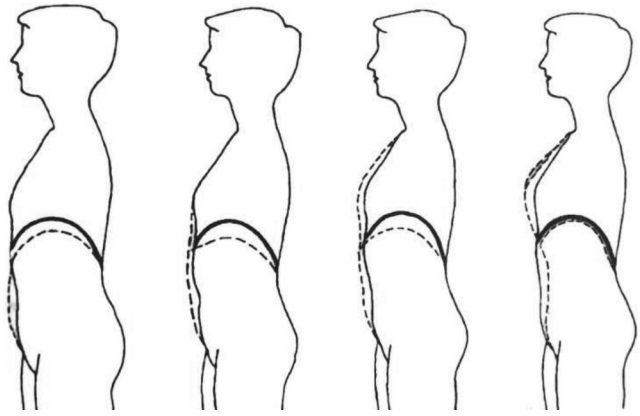
– oddychanie z przewagą toru żebrowego (inaczej zwane typem piersiowym) – przeważają w nim mięśnie dolnożebrowe, oddychanie polega na tym, że żebra rozsuwają się na zewnątrz i nieco ku górze, klatka piersiowa poszerza się w wymiarze bocznym. Gdy skurcz mięśni ustaje, żebra opadają i następuje wydech.
– oddychanie z przewagą toru brzusznego, zwanego także przeponowym – przeważa w nim praca przepony. W momencie wdechu ruch dolnych

[11] B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie…*, s. 41.

[12] S. Weller, *Oddech, który leczy. 20 sposobów na odetchnięcie od stresu, napięcia i zmęczenia*, tłum. B. Odymała, Gdańsk 2021, s. 16.

żeber jest minimalny, a gdy mięśnie powłok brzusznych kurczą się, przepona uwypukla się ku górze. Klatka piersiowa powiększa się w przód i w tył.

– oddychanie żebrowo-brzuszne – zwane też oddychaniem całościowym, ponieważ biorą w nim udział wszystkie mięśnie oddechowe. Jest to oddychanie, które daje najlepsze rezultaty i maksymalnie powiększa naszą klatkę piersiową. Jest najlepszym typem oddychania w fonacji, gdyż pozwala na uzyskanie najlepszych parametrów – jest to oddech najgłębszy. Wydatna praca mięśni żeber gwarantuje prawidłowe podparcie oddechowe. Co ciekawe, zalecany jest także jako oddech leczniczy – poprawia wentylację pęcherzyków płucnych, obniża tempo oddychania, co obniża częstotliwość pracy serca, a także zmniejsza ilość zalegającego powietrza.
– oddychanie szczytowe zwane także obojczykowo-żebrowym – dla fonacji nie ma on żadnego znaczenia, ponieważ jest oddechem płytkim, a nawet wadliwym, gdyż umożliwia tylko częściowe napełnienie płuc powietrzem. Ten typ oddychania charakteryzuje się pracą górnych mięśni żebrowych i mięśni mostka. Przepona i mięśnie dolnożebrowe pozostawione są we względnym spokoju.



Rys. 3. Typy oddychania: piersiowe, brzuszne, żebrowo-brzuszne, szczytowe

Źródło: H. Sobierajska, *Uczymy się śpiewać*, Warszawa 1972.

2.1.3. Rezonatory i źródło dźwięku

Mówiąc o emisji głosu, niezwykle ważne jest poruszenie kwestii amplikatorów dźwięku, którymi są rezonatory. W akustyce istnieją dwa typy rezonansu: wymuszony i swobodny. Oba rodzaje wykorzystywane są w procesie fonacji.

> W aparacie głosowym drgające struny głosowe wprowadzają w drgania części połączone z nimi. Będą to przede wszystkim chrząstki krtaniowe: tarczowata i nalewkowate, dalej pierścieniowata i nagłośnia. Drgania chrząstek krtaniowych są następnie przekazywane na chrząstki tchawicy i oskrzeli. Do udziału w rezonansie zdolne są także dalsze części ciała pod warunkiem, że posiadają sprężystość i bezwładność. Są to kości mostka, obojczyka i żeber[13].

Rezonans możemy nazwać naturalnym „wzmacniaczem" naszego głosu. To zjawisko sprawia, że dźwięk powstający w krtani zyskuje potęgę i głębię dzięki drganiom w klatce piersiowej oraz jamach głowy. Fizycznie odczuwamy go jako mrowienie lub wibracje podczas mówienia. To właśnie rezonans nadaje mowie dźwięczność i energię. Gdyby go zabrakło, nasz głos brzmiałby głucho, byłby słabo słyszalny i pozbawiony życia. W narządzie głosowym rezonatory dzieli się na dolne i górne (nasady). Rezonatory dolne leżą poniżej strun głosowych i mają niezmienny kształt. Zaliczamy do nich: jamę podgłośniową krtani, tchawicę, oskrzela i klatkę piersiową. W rezonatorach dolnych wzmocnieniu ulegają dźwięki o niskich częstotliwościach. Z kolei nasada jest zespołem przestrzeni powietrznych położonych powyżej strun głosowych. Część komór rezonansowych nasady ma możliwość przestrajania, a ich kształt można modyfikować w zależności od potrzeb.

Pierwszym niezwykle istotnym rezonatorem jest krtań, w której to drgania strun głosowych zostają wzmocnione, kształtując barwę dźwięku. Kolejną komorą rezonansową jest gardło. Łączy ono krtań z podstawą czaszki i jest wspólnym odcinkiem dla dróg fonacyjnych, oddechowych, jak i pokarmowych. Największym i najważniejszym rezonatorem nasady jest z kolei jama ustna. Jej możliwości wykorzystywane są przy artykulacji, która przekształca dźwięki w zrozumiałą mowę, dzięki pracy narządów artykulacyjnych: ruchomych (języka, warg, żuchwy z zębami oraz podniebienia miękkiego wraz z języczkiem podniebiennym) i nieruchomych (górnej szczęki z zębami oraz podniebieniem twardym). Jedynym rezonatorem nasady o sztywnych ścianach jest jama nosowa. Powietrze, które przechodzi przez jamę nosową, powoduje nosowe zabarwienie głosu, dlatego jama ta bierze udział w artykulacji głosek nosowych: samogłosek ą i ę oraz spółgłosek m, n, ń.

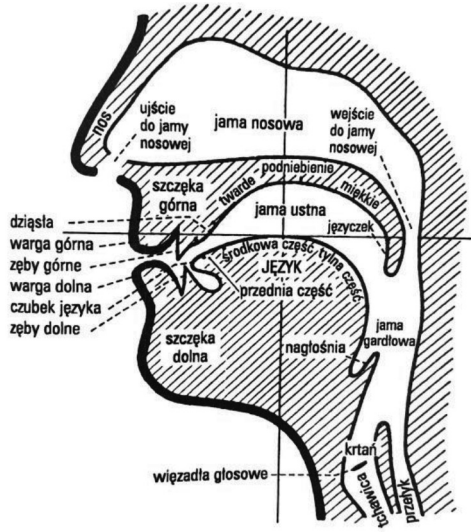
Prawidłowa pod względem fizjologicznym emisja głosu wywiera korzystny wpływ na funkcjonowanie całego organizmu. Poza ochroną samego narządu mowy, wspomaga ona procesy oddechowe, stabilizuje pracę serca oraz pozytywnie oddziałuje na układ nerwowy i ogólną kondycję psychofizyczną. Warto jednak pamiętać, że fundamentem tak pojętej poprawnej emisji jest staranna i wyraźna artykulacja.

---

[13] B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie…*, s. 51.

2.1.4. Sprawny aparat artykulacyjny

Największą wartością naszego aparatu głosowego jest posiadanie aparatu artykulacyjnego, który umożliwia wzajemną komunikację. Podczas gdy fonacja jest przede wszystkim funkcją krtani, to artykulacja odbywa się w głównej mierze w jamie ustnej, nosowej i gardłowej. Ich wspólną płaszczyzną jest oddech. „Nie sposób ściśle oddzielić fonację od artykulacji. Dźwięk generowany przez źródło dźwięku, wychodząc z krtani, jest modyfikowany w trakcie przejścia przez cały aparat głosowy, a te modyfikacje pozwalają zidentyfikować dźwięk jako konkretną samogłoskę czy spółgłoskę”[14]. Błędna i niewłaściwa artykulacja utrudnia identyfikację głosek, a w konsekwencji zrozumienie wypowiadanych słów. Pracując nad artykulacją możemy wykorzystywać potencjał mówienia szeptem, gdyż szept, aby być zrozumiałym, wymaga większej plastyczności pracy narządów artykulacyjnych.



Rys. 4. Narządy artykulacyjne

Źródło: M. Kotlarczyk, *Podstawy sztuki żywego słowa*, Warszawa 1965.

Precyzyjnie opanowana mechanika artykulacyjna to przede wszystkim luźne i pozbawione napięć narządy artykulacyjne. Aby usprawnić narządy artykulacyjne, należy wykonywać ćwiczenia rozluźniające i zwiększające ich aktywność. Najlepsze rezultaty można osiągnąć, wykonując ćwiczenia każdego dnia przez kilka minut. Pracę nad aparatem artykulacyjnym warto

[14] Tamże, s. 171.

rozpocząć od masażu twarzy i ruchomych części nasady. Język – jako główny i najbardziej ruchliwy narząd artykulacyjny musi być pozbawiony napięć, gdyż – jak podkreślała B. Tarasiewicz – gwarantuje nam wtedy „otwarcie krtani, doskonały rezonans i poprawność artykulacyjną”[15]. Od razu po usprawnieniu języka należy przejść do ćwiczeń warg, które dzięki pracy mięśnia okrężnego – przez spłaszczenia lub zaokrąglenia – mają ogromne znaczenie dla artykulacji samogłosek. Przechodząc do pracy nad językiem i wargami, warto skorzystać z kart badania motoryki artykulacyjnej i spróbować wykonać te ćwiczenia co najmniej trzy razy.



Rys. 4. Ćwiczenia języka



Rys. 5. Ćwiczenia warg

Źródło: E.M. Minczakiewicz, *Mowa, rozwój, zaburzenia, terapia*, Kraków 1997, s. 210.

[15] Tamże, s. 125.

Podniebienie miękkie to kolejny ruchomy element nasady. Jego aktywność wzrasta podczas artykulacji głosek nosowych. Zalecanymi ćwiczeniami dla treningu podniebienia miękkiego są ziewanie, chrapanie, ssanie cukierka itd. Fabijański konkluduje: „ziewanie jest dynamiczną reakcją całej głowy, a właściwie całego ciała. Znajdziemy w nim na przykład ruch o pewnej dynamice, właściwie serie mikroruchów, wzmagające się i słabnące napięcie, a pod koniec poczucie ulgi, jakbyśmy poddali głowę masażowi"[16].

Ćwiczenia żuchwy pomagają niwelować nadmierne napięcia mięśni i szczękościsk. Umiejętność opuszczania żuchwy ważna jest podczas artykulacji głosek: a, e, o, gdyż wpływa na donośność ich brzmienia. Przykładowymi ćwiczeniami żuchwy są:

1. Winda
Otwieraj usta i opuszczaj żuchwę jak najniżej, a następnie ją podnoś do całkowitego ich zamknięcia. Wykonuj to ćwiczenie w coraz szybszym tempie.

2. Więzienie
Opuszczaj żuchwę jak najniżej, a następnie ją podnoś, ale rób to, mając cały czas zaciśnięte wargi.

3. Kłapanie
Swobodnie otwieraj i zamykaj usta w szybkim tempie, jakby od niechcenia. Nie szukaj punktów skrajnych[17].

Na koniec należy pamiętać o jednej z bram blokujących głos, a mianowicie o gardle. W ćwiczeniach tej części aparatu artykulacyjnego najlepiej skorzystać z wizualizacji.

1. Szeptane samogłoski
Nabieraj łapczywie powietrza ustami, jednocześnie mówiąc szeptem samogłoskę (osobno każdą) a, o, e, ale tak jakbyś ją chciał połknąć. Zacznij od kilku powtórzeń głoski a, kontynuuj z pozostałymi.

2. Zachwyt
Wyobraź sobie, że nagle, niespodziewanie coś cię zachwyciło, zdziwiło. Reagujesz otwarciem szeroko ust i wciągnięciem powietrza (może być na samogłosce o).

---

[16] M. Fabijański, *Sztuka ziewania*, „Coaching. Twój Rozwój – Sukces – Szczęście" 2016, nr 1(34), s. 32.

[17] A. Płusajska-Otto, *Podręcznik pracy głosem* …, s. 88.

3. Bałtyk
Wyobraź sobie, że jesteś nad polskim morzem. Decydujesz się na wejście do wody. Pokaż, jak reagujesz samogłoską, gdy czujesz pierwsze zanurzenie stóp[18].

Prawidłowa artykulacja, a szerzej właściwy rozwój głosu człowieka zależą także od zdrowego narządu słuchu. Ucho jest bowiem tym organem, który nadzoruje i kontroluje mowę.

Konkludując, najważniejszymi elementami świadomego mówienia w świetle teorii emisji głosu są:
- prawidłowa postawa (ciało, które jest jak drzewo – stabilne i mocne u dołu, a rozluźnione u góry),
- prawidłowe podparcie oddechowe,
- prawidłowy wdech, zwracający uwagę na pracę żeber i zasysanie powietrza,
- prawidłowe i naturalne otwieranie ust w trakcie fonacji,
- swobodny rezonans,
- wibracja chrząstek nosa w trakcie artykulacji.

3. Higiena głosu i czynniki niekorzystnie wpływające na nasz głos
Głos jest istotnym elementem w życiu każdego człowieka i najważniejszym narzędziem pracy nauczyciela, dziennikarza, prezentera radiowego, wokalisty i wielu innych osób, które na co dzień pracują głosem. Jest bardzo delikatnym instrumentem, podlegającym tak warunkom wewnętrznym, jak i zewnętrznym.

Niektóre właściwości naszego otoczenia i wiele naszych nawyków wpływają niekorzystnie na higienę głosu i mogą stać się przyczyną patologii i zaburzeń narządu głosowego. Do niekorzystnych czynników można zaliczyć:
- warunki atmosferyczne: krtań i gardło nie lubią dużych i gwałtownych zmian temperatur oraz wilgotności powietrza (zwłaszcza w sezonie jesienno-zimowym). Warto pamiętać, by nie jeść zimnych lodów w upalne dni lub odwrotnie nie pić gorących napoi prosto po spacerze na mrozie. Niekorzystne jest także używanie głosu na dworze podczas złych warunków atmosferycznych, takich jak: wiatr, mróz, deszcz, niska temperatura;
- klimatyzację i zbyt suche powietrze w mieszkaniu;
- przeciągi;
- nadmierne forsowanie głosu: zdarza się bardzo często w zawodzie nauczyciela, gdy prowadzący lekcje chce przekrzyczeć grupę uczniów. Do sytuacji przeciążających głos zaliczamy: kaszel, odchrząkiwanie, krzyk, szept, mówienie na nieodpowiedniej dla siebie wysokości dźwięków;

[18] Tamże.

- wszelkie używki: alkohol i papierosy wysuszają śluzówkę jamy ustnej, stopniowo niszcząc krtań i fałdy głosowe. Podobnie jest ze spożywaniem zbyt dużej ilości kawy lub herbaty. Gdy nie potrafimy zrezygnować z niektórych używek, warto jest wspomagać gardło, sięgając po działające nawilżająco witaminy A i E;
- mówienie lub śpiewanie w czasie infekcji dróg oddechowych, podczas przewlekłego zapalenia zatok lub refluksu żołądkowo-przełykowego, które wpływają na śluzówkę gardła;
- nadmierne używanie głosu podczas menstruacji u kobiet;
- nieprawidłową postawę ciała;
- jakość snu, zmęczenie, niewyspanie: zmęczone ciało to zmęczony głos. Pracując głosem, należy zadbać o odpowiednią ilość snu, postarać się nie objadać tuż przed zaśnięciem i wywietrzyć sypialnię. Światowa Organizacja Zdrowia zaleca, by w pomieszczeniu, w którym śpimy temperatura nie była większa niż 18 stopni Celsjusza;
- stres, silne emocje: napięte ciało utrudnia prawidłową emisję głosu;
- brak odpowiedniego nawodnienia organizmu: fałdy głosowe potrzebują do sprawnego funkcjonowania odpowiedniego nawodnienia, co więcej odwodnienie organizmu przyczynia się do szybszego męczenia głosu i powstawania chrypki lub potrzeby odchrząkiwania. Dobrym nawykiem dla osób pracujących głosem jest wypicie po przebudzeniu szklanki letniej wody z cytryną i miodem;
- brak rozgrzewki przed używaniem głosu: trenuj swój głos świadomie i regularnie.

Nadmierna eksploatacja narządu mowy prowadzi do szybkiego wyczerpania głosu, któremu często towarzyszy pieczenie oraz wysychanie błon śluzowych. U nauczycieli najpowszechniejszym objawem dysfunkcji jest chrypka, wynikająca zazwyczaj z nieżytu krtani lub nadmiaru wydzieliny osadzającej się na fałdach głosowych.

Problem ten ma jednak głębsze podłoże – badania Hartmana przeprowadzone na grupie 650 kandydatów do zawodu nauczyciela wykazały, że wielu z nich nie posiada odpowiednich predyspozycji wokalnych. Zaledwie 30% badanych miało poprawną technikę emisji, nieposiadającą wad. Co niepokojące, u 15% grupy zdiagnozowano już na starcie wyraźne zaburzenia głosu oraz trwałe zmiany w budowie aparatu głosowego[19].

[19] Z. Pawłowski, *Foniatryczna diagnostyka wykonawstwa emisji głosu śpiewaczego i mówionego*, Kraków 2005.

Najczęściej obserwowanymi zmianami chorobowymi narządu głosu są przewlekłe zapalenia krtani oraz przewlekłe nieżyty błony śluzowej gardła z tendencją do jej zanikania. Na drugim miejscu są tzw. guzki śpiewacze, będące skutkiem nieprawidłowej techniki głosowej.

Amerykański ekspert, Charles Van Riper, zidentyfikował cztery dominujące wzorce zaburzeń natężenia i wysokości głosu występujące u nauczycieli:

1. Hiperfonacja: nadmierne natężenie oraz zbyt wysoki rejestr głosu.
2. Monotonia: brak odpowiedniej modulacji i zróżnicowania intonacyjnego.
3. Niestabilność (załamania): niekontrolowane przerwy w emisji lub zmiany barwy.
4. Rejestr falsetowy: traktowany zazwyczaj jako przejaw poważniejszego zaburzenia.

Do zjawisk rzadszych, lecz równie istotnych, Van Riper zaliczył tremolowanie (drżenie głosu), stereotypowe załamywanie się dźwięku oraz nietypowo niski rejestr głosu u kobiet (tzw. maskulinizacja głosu)[20].

We wszystkich przypadkach zaburzeń głosu konieczne jest prowadzenie terapii logopedyczno-foniatrycznej, w wielu dodatkowo leczenie chirurgiczne, farmakologiczne oraz fizjoterapia.

Podsumowanie

Piękna wymowa zapewnia zwycięstwo i w życiu,
i w miłości.
Owidiusz

Pracując głosem, warto pamiętać, że chwilowa fascynacja ćwiczeniami emisyjnymi nie sprawi, że ochronimy swój narząd głosu przed niebezpiecznymi zmianami. Należy zdać sobie sprawę, że nasz głos potrzebuje systematyczności i zaangażowania. Umiejętność zrelaksowania się, praca na pełnym oddechu, przygotowanie poszczególnych narządów mowy i właściwa artykulacja głosek to wynik regularnych ćwiczeń. Głos jest bogactwem mówcy, który wymaga działań profilaktycznych, a błona śluzowa – nieustannego nawilżenia.

Bycie dobrym mówcą to bycie słyszanym, zrozumianym i słuchanym.

---

[20] M. Chęciek, *Higiena i emisja głosu oraz dykcja – repetytorium*, „Śląskie Wiadomości Logopedyczne" 2002, nr 3, s. 144–145.

Bibliografia

Chęciek M., *Higiena i emisja głosu oraz dykcja – repetytorium*, „Śląskie Wiadomości Logopedyczne" 2002, nr 3.

Fabijański M., *Sztuka ziewania*, „Coaching. Twój Rozwój – Sukces – Szczęście" 2016, nr 1(34).

Kędzior D., *Technika Alexandra*, Warszawa 1993.

Kotlarczyk M., *Podstawy sztuki żywego słowa*, Warszawa 1965.

Lidell L., Thomas S., Beresford-Cooke C., Porter A., *Masaż. Techniki wschodu i zachodu. Krok po kroku*, Warszawa 2009.

Minczakiewicz E.M., *Mowa, rozwój, zaburzenia, terapia*, Kraków 1997.

Pawłowski Z., *Foniatryczna diagnostyka wykonawstwa emisji głosu śpiewaczego i mówionego*, Kraków 2005.

Płusajska-Otto A., *Podręcznik pracy głosem. Ćwiczenia i wskazówki dla osób występujących publicznie*, Łódź 2017.

Siedlecki A., *Być aktorem. Podstawy techniki aktorskiej. Teatr, film, telewizja, radio*, Rzeszów 2010.

Sobierajska H., *Uczymy się śpiewać*, Warszawa 1972.

Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Kraków 2020.

Toczyska B., *Łamańce z dedykacją. Kama makaka ma*, Gdańsk 2003.

Weller S., *Oddech, który leczy. 20 sposobów na odetchnięcie od stresu, napięcia i zmęczenia*, tłum. B. Odymała, Gdańsk 2021.

Przebudowa współczesnej szkoły od lat pozostaje przedmiotem ożywionych debat. Zmiany w podstawach programowych, organizacji nauczania i metodach pracy z uczniami budzą zainteresowanie, ale także liczne pytania i kontrowersje. Niniejsza publikacja, będąca pokłosiem trzeciej edycji konferencji *Szkoła jutra. Doświadczanie. Projektowanie. Budowanie sprzyjających przestrzeni,* prezentuje refleksje i doświadczenia autorów, wskazując rozwiązania oraz kierunki zmian, które mogą sprzyjać podnoszeniu jakości edukacji we współczesnej szkole.

Zarysowane spektrum tematów świadczy o interdyscyplinarności publikacji i jej dużym potencjale poznawczym. Poszczególne artykuły podejmują zagadnienia związane między innymi z kryzysem tradycyjnej szkoły, edukacją humanistyczną, myśleniem krytycznym, wykorzystaniem sztucznej inteligencji, edukacją międzykulturową, ocenianiem kształtującym, traumą relacyjną oraz dobrostanem nauczyciela.

Autorzy zdają się mówić jednym głosem. Współczesność, XXI wiek, zmusza do redefinicji celów kształcenia, akcentując znaczenie kompetencji kluczowych dla funkcjonowania w rzeczywistości ponowoczesnej: myślenia krytycznego, kreatywności, współpracy, komunikacji oraz kompetencji cyfrowych i medialnych, ale także – co wybrzmiewa w tomie – humanistycznej wrażliwości.

Z recenzji dr hab. Joanny Zajkowskiej, prof. UKSW

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

wydawnictwo.uni.lodz.pl
ksiegarnia@uni.lodz.pl
(42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

ISBN 978-83-8445-130-4