

TRENDY

INTERNETOWE CZASOPISMO EDUKACYJNE

NR 1/2018



- Lektury szkolne jako wzorce wypowiedzi argumentacyjnej
- Kształcenie językowe jako podstawa kształcenia literackiego
- O samokształceniu kierowanym w edukacji polonistycznej

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Katarzyna Gańko (redaktor prowadząca),
Agnieszka Brodowska, Wioletta Jaskólska,
Bogusława Kalinowska, Teresa Kaniowska,
Dorota Macander, Mariusz Malinowski,
Agnieszka Pietryka, Agnieszka Romerowicz,
Elżbieta Stawecka, Karolina Strugińska,
Marina Warsimaszwili, Stanisław Zubeł

AUTORZY

Beata Jeziorowska, Krzysztof Kornacki,
Wioletta Kozak, Jakub Z. Lichański,
Karolina Małecka-Wojtasiak,
Barbara Myrdzik, Maria Romanowska

Zdjęcia wykorzystane w numerze
1/2018 TRENDÓW pochodzą ze źródeł
internetowych:

a) serwis [stock.adobe.com](https://www.adobe.com)

© Syda Productions/Adobe Stock (okładka,
s. 20, 23),
© Halfpoint/Adobe Stock (s. 2, 33 dół),
© Sergey Nivens/Adobe Stock (s. 3),
© Max Topchii/Adobe Stock (s. 8),
© Maskarad/Adobe Stock (s. 12 góra),
© pikselstock/Adobe Stock (s. 12 dół),
© Drobot Dean/Adobe Stock (s. 13–15, 18),
© Rawpixel.com/Adobe Stock (s. 19),
© sebra/Adobe Stock (s. 26),
© Sergey Nivens/Adobe Stock (s. 27 góra, 35
góra),
© Christian Schwier/Adobe Stock (s. 29 lewa),
© yuriyzhuravov/Adobe Stock (s. 30),
© Cristina Conti/Adobe Stock (s. 31),
© Myst/Adobe Stock (s. 32 dół);
© AboutLife/Adobe Stock (s. 34 góra),
© pressmaster/Adobe Stock (s. 34 dół),
© Angelov/Adobe Stock (s. 36);

b) serwis [freepik.com](https://www.freepik.com)

© freepik (s. 5, 9–11, 24, 28, 29 prawa, 35 dół,
37, 38 dół, 40),
© mindandi (s. 27 dół),
© jannoon028 (s. 32 góra, 33 góra),
© jcomp (s. 38 góra).

© [Ośrodek Rozwoju Edukacji](https://www.ore.edu.pl)

Warszawa 2018

Udostępnianie materiałów zamieszczonych
w czasopiśmie – wyłącznie ze wskazaniem
źródła.

Drodzy Czytelnicy,

w nowym numerze TRENDÓW zapraszamy Was na bliskie spotkania
z dydaktyką języka polskiego na wszystkich etapach edukacyjnych.
Autorzy artykułów przybliżają różne zagadnienia związane z edukacją
polonistyczną, m.in. samokształcenie kierowane czy kształcenie
językowe będące podstawą kształcenia literackiego.

Wiele uwagi poświęcamy także tworzeniu wypowiedzi
argumentacyjnej – również na podstawie tekstów lektur szkolnych.
Mamy nadzieję udowodnić (i przekonać nieprzekonanych!), jak
wielkie znaczenie ma integracja kształcenia literackiego, językowego,
tworzenia wypowiedzi oraz samokształcenia na lekcjach
języka polskiego.

Czy polonista próbujący zachęcić swoich uczniów do czytania
jest Don Kichotem? Jakie ciekawe materiały dotyczące człowieka
religijnego znajdziemy w zbiorach Filmoteki Szkolnej? Czy można
nauczyć się pisanie od mistrzów pióra? Zapraszamy do lektury
nowego numeru, w którym odpowiadamy na te i inne pytania!

Z serdecznymi pozdrowieniami
Zespół redakcyjny



Wydawca

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. +48 22 345 37 00

fax +48 22 345 37 70

redakcja@trendy@ore.edu.pl

Projekt layoutu

Paweł Jaros

Dostosowanie layoutu, skład

Piotr Czajka

Redakcja językowa i korekta

Katarzyna Gańko



Integracja kształcenia literackiego, kulturowego, językowego, tworzenia wypowiedzi oraz samokształcenia na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej.....	4
By uczyć się pisania od mistrzów pióra, czyli lektury szkolne jako wzorce wypowiedzi argumentacyjnej	9
Wwód argumentacyjny jako element retoryki w szkole podstawowej – nie taki diabeł straszny, a użyteczny!.....	13
Razem czy osobno? Kształcenie językowe jako podstawa kształcenia literackiego i tworzenia wypowiedzi w klasach IV–VIII szkoły podstawowej	19
O samokształceniu kierowanym w edukacji polonistycznej klas VII i VIII szkoły podstawowej.....	26
Ile w polonistycznym Don Kichocie, czyli jak to jest z czytaniem w szkole.....	31
Człowiek religijny w materiałach Filmoteki Szkolnej.....	36



Integracja kształcenia literackiego, kulturowego, językowego, tworzenia wypowiedzi oraz samokształcenia na lekcjach języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej

Pojęcie integracji swoimi korzeniami sięga do starożytnego Rzymu i pochodzi od łacińskiego słowa *integrus* oznaczającego: przywrócenie do pierwotnego, dawnego stanu; na nowo rozpoczęcie, wznowienie, odnowienie („Słownik łacińsko-polski”, 1973). Integracja oznacza proces tworzenia danej całości, zespalania się części w całość, czyli scalania czegoś, co jest luźne (Kurczab, 1979, s. 7).

Na czym polega idea integracji w kształceniu polonistycznym?

Przez wiele lat w dydaktyce (zob. np. Wiśniewska, 2000; Kowalczykowa, 1998) dominowało rozumienie integracji jako łączenia ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania. Jednak takie podejście

Wincenty Okoń w „Nowym słowniku pedagogicznym” (Okoń, 2004, s. 191) definiuje jako ‘korelację w nauczaniu’, która polega na poszukiwaniu wspólnych tematów czy umiejętności dla danych przedmiotów, np. języka polskiego i historii, matematyki, geografii, fizyki itp., tak aby stanowiły podstawę dokonywania syntez interdyscyplinarnych. Temu celowi podporządkowana była reforma edukacji wdrażana w 1999 r., m.in. poprzez wprowadzenie ścieżek międzyprzedmiotowych, nauczania blokowego i kształcenia holistycznego.

Natomiast Jerzy Kaniewski zdefiniował termin „integracja” jako łączenie różnych treści w ramach danego przedmiotu w zharmonizowaną i funkcjonalną całość (Kaniewski, 2008)

i w taki sposób termin ten rozumiany jest w nowej podstawie programowej dla szkoły podstawowej.

W podstawie programowej języka polskiego dla szkoły podstawowej z 14 lutego 2017 r.¹ konieczność integrowania treści nauczania została wpisana *explicite* w dwóch miejscach.

1. W preambule do przedmiotu: „Cele kształcenia (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski

¹ Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).

zostały sformułowane dla czterech obszarów, tj. kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia, a ich realizacja w klasach IV–VIII szkoły podstawowej wymaga zintegrowania, które ma służyć osiągnięciu przez ucznia szkoły podstawowej umiejętności celowego i świadomego posługiwania się językiem polskim”.

2. W warunkach i sposobie realizacji: „Nauczyciel w organizowaniu procesu dydaktycznego jest zobowiązany do stosowania rozwiązań metodycznych, które zapewnią integrację kształcenia literackiego, językowego i kulturowego oraz rozwój intelektualny i emocjonalny uczniom o różnym typie inteligencji”.

I choć podstawa programowa została zdefiniowana w czterech obszarach: kształcenie literackie i kulturowe, kształcenie językowe, tworzenie wypowiedzi i samokształcenie, to taki podział nie oznacza, że poszczególne zagadnienia powinny być omawiane osobno, ani nie odnosi się do mechanicznego łączenia na przykład treści literackich i gramatycznych. Chodzi raczej o typ związków między tymi treściami, o relacje między nimi, których celem jest dopełnianie poszczególnych treści.

U podstaw nowej podstawy programowej leży koncepcja językowego obrazu świata, czyli przekonanie, że dzięki językowi poznajemy człowieka i jego świat, w języku zawarte są doświadczenia przodków, światopogląd, literatura i – szerzej – kultura. Językowy obraz świata to zbiór prawidłowości zawartych w kategoriach związków gramatycznych (fleksyjnych, słowotwórczych, składniowych) oraz w semantycznych strukturach leksyki, pokazujących dla danego języka sposoby widzenia poszczególnych

składników świata oraz ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez społeczność językową wartości (Tokarski, 1993).

Przekonanie, że granice indywidualnych światów są wyznaczone przez język (Bernstein, 1980) skutkuje założeniem, w myśl którego bariera językowa skutecznie ogranicza kontakt z literaturą, bowiem wymaga wysokiej sprawności nadawczo-odbiorczej (Uryga, 1982). *Uczeń od nauki czytania i pisania począwszy, wspina się po kolejnych szczeblach wtajemniczenia ku piętrą interpretacji tekstów kultury. Wiedza polonistyczna powinna mu być pomocna w tym, by nabyć sprawności w czytaniu i rozumieniu tekstów* (Wantuch, 2004).

Język jest zatem zarówno narzędziem rozumienia każdego tekstu, także literackiego, jak i narzędziem tworzenia wypowiedzi. Nowa podstawa programowa nakazuje funkcjonalne łączenie teorii i praktyki językowej, czyli wiedzy o systemie języka z wykorzystaniem znajomości systemu językowego w praktyce odbioru oraz tworzeniu wypowiedzi.

Zachęcam do zapoznania się z [przykładową wiązką ćwiczeń dla klasy IV szkoły podstawowej](#), skupioną wokół tekstów naukowego i literackiego, oddającą istotę integracji w kształceniu polonistycznym w oparciu o założenia nowej podstawy programowej.

O czym pamiętać, przygotowując wiązki zadań do tekstów – wskazówki dydaktyczne

Język polski zajmuje w szkole szczególne miejsce. Wynika ono zarówno ze złożonych celów kształcenia, jak i z różnorodności treści nauczania. Zenon Uryga wskazał cztery wymiary przedmiotu:

- **instrumentalny** polega na wyposażeniu ucznia w takie umiejętności jak: czytanie, pisanie i mówienie, czyli czynności odbierania i nadawania różnie zorganizowanych informacji. Ten wymiar ma znaczenie fundamentalne nie tylko dla kształcenia polonistycznego, bowiem warunkuje procesy uczenia się innych przedmiotów oraz uczestnictwo w życiu zbiorowym całej szkolnej społeczności;
- **historyczny** wynika z obowiązku i potrzeby zaznajamiania uczniów z dziedzictwem kultury narodowej, wprowadzania w tradycję, jej przybliżania;
- **filozoficzno-społeczny** wiąże się z obecnością na języku polskim problematyki z zakresu psychologii, socjologii, filozofii i polega na poznawaniu człowieka we wszystkich tych wymiarach;
- **estetyczny** – kształcenie estetyczne z jednej strony zakłada intelektualne poznawanie struktur artystycznych, pojęć teoretycznych, które pomogą określać wartość artystyczną dzieł, z drugiej strony połączone jest z formowaniem wrażliwości, tworzeniem sytuacji emocjonalnego odbioru utworów, ich oddziaływania na przeżycia.



Przy doborze tekstów do pracy na lekcji należy pamiętać o założeniach, o których pisał Zenon Uryga. Ponadto teksty powinny być różnorodne, np.: literackie, publicystyczne, ikoniczne, film, teatr, komiks, czyli takie, które oddziałują na ucznia słowem drukowanym, obrazem, słowem mówionym, dźwiękiem. Teksty te powinny spełniać kilka warunków:

- być nośnikiem mądrości, nieść przesłanie, prezentować wartości, skłaniać do refleksji, uczyć odkrywania i rozumienia świata,
- pobudzać u uczniów „myśli w ruchu” (za Sokratesem), czyli myślenie krytyczne, obalające dotychczasowe przekonania, otwierające horyzonty myślowe i nową perspektywę poznawczą,

- być intrygujące oraz rozbudzać ciekawość poznawczą uczniów.
- ułatwiać realizowanie treści zgodnych z podstawą programową języka polskiego.

W zaprezentowanej wiązce zadań występują trzy typy tekstów: literacki, naukowy oraz ikoniczny.

Zestawienie tekstu o starożytnej szkole z opisem wyimaginowanej akademii, w której nauczanie odbywa się w sposób niekonwencjonalny, ma zachęcić uczniów do oceny każdej z nich, a także ułatwić im puszczenie wodzy fantazji i opowiedzenie o szkole marzeń. Z kolei tekst ikoniczny został tak dobrany, aby zainspirować uczniów do dyskusji – zajmowania stanowiska i uzasadniania go.

Integracja w kształceniu polonistycznym polega przede wszystkim na tym, że do jednego tekstu wyjściowego (literackiego, popularnonaukowego/naukowego, ikonicznego) budujemy polecenia, które odnoszą się do wszystkich czterech obszarów: kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi oraz samokształcenia. Nie oznacza to jednak, że każde polecenie będzie odnosiło się tylko do jednego obszaru, w przedstawionej wiązce są takie polecenia, które sprawdzają umiejętności z kilku obszarów.

Tabela zawiera odpowiednie przykłady.

A	B	C
Zadanie	Integracja obszarów podstawy programowej	Wymaganie z podstawy programowej dla klas IV–VI
2.	Kształcenie literackie i kulturowe zintegrowane z tworzeniem wypowiedzi	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 4) dostrzega relacje między częściami wypowiedzi. III. Tworzenie wypowiedzi. 1. Elementy retoryczne. Uczeń: 2) [...] rozumie rolę akapitów w tworzeniu całości myślowej wypowiedzi; 4) dokonuje selekcji informacji; 5) zna zasady budowania akapitów.
4.	Kształcenie literackie i kulturowe zintegrowane z kształceniem językowym, tworzeniem wypowiedzi i samokształceniem	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 2) wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost [...]; 5) odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od drugorzędnych. II. Kształcenie językowe. 2. Zróżnicowanie języka. Uczeń: 2) posługuje się oficjalną odmianą języka; 3) używa stylu stosownie do sytuacji komunikacyjnej. III. Tworzenie wypowiedzi. 2. Mówienie i pisanie. Uczeń: 4) redaguje notatki; 9) wykorzystuje wiedzę o języku w tworzonych wypowiedziach. IV. Samokształcenie. Uczeń: 3) [...] selekcjonuje informacje.

10.	Kształcenie językowe zintegrowane z tworzeniem wypowiedzi i samokształceniem	II. Kształcenie językowe. 4. Ortografia i interpunkcja. Uczeń: 1) pisze poprawnie pod względem ortograficznym oraz stosuje reguły pisowni. III. Tworzenie wypowiedzi. 2. Mówienie i pisanie. Uczeń: 4) redaguje notatki. IV. Samokształcenie. Uczeń: 2) doskonalą różne formy zapisywania pozyskanych informacji; 3) korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, [...] selekcjonuje informacje; 5) korzysta ze słowników ogólnych języka polskiego [ortograficznego].
20.	Kształcenie literackie i kulturowe zintegrowane z kształceniem językowym, tworzeniem wypowiedzi i samokształceniem	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń: 3) określa temat i główną myśl tekstu; 8) rozumie swoistość tekstów kultury przynależnych do literatury, [...] sztuk plastycznych [...]. II. Kształcenie językowe 2. Zróżnicowanie języka. Uczeń: 3) używa stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej. 3. Komunikacja językowa i kultura języka. Uczeń: 1) [...] rozróżnia typy komunikatu: [...] literacki, [...] ikoniczny. III. Tworzenie wypowiedzi 1. Elementy retoryki. Uczeń: 1) uczestniczy w rozmowie na zadany temat [...]; 2) rozróżnia argumenty [...]; 3) tworzy logiczną, semantycznie pełną i uporządkowaną wypowiedź [...]; 4) dokonuje selekcji informacji. 2. Mówienie i pisanie. Uczeń: 1) tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: [...] tekst o charakterze argumentacyjnym; 5) opowiada o przeczytanym tekście. IV. Samokształcenie. Uczeń: 2) [...] gromadzi wiadomości, selekcjonuje informacje.
21.	Kształcenie literackie i kulturowe zintegrowane z tworzeniem wypowiedzi	I. Kształcenie literackie i kulturowe. 1. Czytanie utworów literackich. Uczeń: 12) określa tematykę i problematykę utworu. III. Tworzenie wypowiedzi. 1. Elementy retoryki. 2) rozróżnia argumenty [...]. 2. Mówienie i pisanie. Uczeń: 1) tworzy [...] tekst o charakterze argumentacyjnym.

Formułując polecenia do tekstu, należy przede wszystkim pamiętać o wprowadzaniu jasnej i zrozumiałej terminologii teoretycznoliterackiej, z zachowaniem odpowiednich proporcji między nią a przeżyciami estetyczno-emocjonalnymi i tre-

ściami wychowawczymi. Ważne, by były zróżnicowane i dostosowane do uczniów o różnych typach sensorycznych (wzrokowców, słuchowców i kinestetyków) oraz typach inteligencji. Nauczyciel powinien wziąć również pod uwagę, że uczniowie różnią się

pod względem stylu odbierania informacji: jedni odbierają ją analitycznie, drudzy – syntetycznie (całościowo). Wśród poleceń do tekstu powinny znaleźć się zadania twórcze, wyzwające wyobraźnię i intelekt uczniów, wzbudzające ich zainteresowania,



operowania wiedzą (np. wykrywania podobieństw i różnic, łączenia wiedzy czy odkrytych relacji lub ich wykorzystania w nowych sytuacjach), jak i wyrażania własnych sądów, prowadzenia dyskusji, polemiki z sądami cudzymi, stawiania pytań, rozwijania tzw. konstruktywnego krytycyzmu koncentrującego się m.in. na poszukiwaniu nowych rozwiązań, odróżniania przyczyn od objawów.

Dobrze jest także układać ćwiczenia dla uczniów w formie różnych gier językowych, poetyckich (np. nawiązanie do propozycji Daniela Delasa; Kędzia-Klebeko, 1999), do których można zaliczyć zabawę alfabetem, rymowanki, wyliczanki, kontynuację utworu literackiego, przysłowia, zastępowanki itp. czy metodę pól semantycznych². Ta ostatnia polega na tworzeniu grupy wyrazów skupionych wokół słowa-centrum i powiązanych wspólnym znaczeniem, między którymi zachodzą relacje semantyczne i związki asocjacyjne, kojarzące jednostki językowe w pamięci mówiących (Buttler, 1967). Analiza pojemności poszczególnych pól ukazuje złożoność rozpatrywanego zjawiska, pozwala zaobserwować sensory często niezauważalne, kryjące się w języku, uczy także selekcji oraz porządkowania informacji (znalezienia klucza segmentacyjnego).

² Początki koncepcji pól semantycznych pojawiły się w XIX w. w pracach Wilhelma Humboldta, który twierdził, że poznanie rzeczywistości odbywał się poprzez język, czyli „mapę rzeczywistości” stanowi struktura semantyczno-leksykalna każdego języka, a człowiek dostrzega w rzeczywistości to, do czego zmusza go język, dlatego ludzie mówiący innymi językami inaczej opisują świat.

zachęcające do niekonwencjonalnych sposobów myślenia (myślenia dywergencyjnego), stwarzające okazję do rozumienia pojęć, myślenia i ekspresji. Istotne, by w pracy z tekstem uczniowie mieli możliwość zarówno

Bibliografia

- Bernstein B., (1980), *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, wybór i wstęp M. Głowiński, Warszawa.
- Kaniewski J., (2008), *Nowe „słowo-zakęcie”. O integracji w zreformowanej szkole*, „*Polonistyka*” 2008, nr 6.
- Kędzia-Klebeko B., (1999), *Koncepcja warsztatów literackich w ramach francuskiej „szkoły twórczej”*, Szczecin.
- Kowalczykowska A., (1998), *Ku integracji przedmiotów humanistycznych*, [w:] *Edukacja humanistyczna*, pod red. M. Sinicy, Zielona Góra.
- Kurczab H., (1979), *Nauczanie integrujące języka polskiego w szkole ogólnokształcącej*, Rzeszów.
- Polonistyka zintegrowana*, (2000), pod red. K. Ożóga, J. Pasterskiej, Rzeszów.
- Słownik łacińsko-polski*, (1973), pod red. K. Kumanieckiego, Warszawa.
- Uryga Z., (1982), *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa.
- Wańtuch W., (2004), *Plaszczyzny integracji w nauczaniu języka polskiego*, [w:] *Literatura i język*, pod red. K. Meller, K. Trybusia, Poznań.
- Wiśniewska H., (2000), *Integracja w kształceniu polonistycznym. Humanistyczne ścieżki edukacyjne. Scenariusze, plany, konspekty, ćwiczenia, propozycje*, Lublin.



By uczyć się pisania od mistrzów pióra, czyli lektury szkolne jako wzorce wypowiedzi argumentacyjnej

We Francji, gdy uczeń czyta dowolny tekst, to pracę nad nim rozpoczyna od stawiania pytań o jego formę i jej wpływ na treść, a więc o to, w jaki sposób myśli są przekazywane czytelnikowi. (...) w polskiej praktyce szkolnej zbyt rzadko – szczególnie przy omawianiu prozy – zadajemy uczniom pytanie: „jak ten tekst jest zrobiony” (...) (Oleszczak, 2003, s. 106).

A szkoda! Dzięki analizie kompozycyjnej i językowej warstwy lektur szkolnych można wykształcić nie tylko świadomego odbiorcę literatury, ale i nadawcę poprawnego logicznego i przekonującego komunikatu w postaci wypracowania. Jak wykorzystać lektury szkolne w nauczaniu uczniów tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej (Lichański, 2007; 2017)? Lista lektur obejmuje teksty, które pozornie utrudniają rozwiązanie tego problemu. Tymczasem, jak sądzę, można sobie z tymi kwestiami w bardzo pro-

sty sposób poradzić, acz będzie to wymagać nieco pomysłowości (ze strony nauczyciela) i odrobiny wysiłku (ze strony ucznia).

Kilka przykładów praktycznych

Uczeń ośmioletniej szkoły podstawowej powinien wykształcić umiejętności w zakresie redagowania:

- dialogu, opowiadania (twórczego, odtwórczego), opisu, listu, sprawozdania (z filmu, spektaklu, wydarzenia), dedykacji, zaproszenia, podziękowania, ogłoszenia, życzeń, opisu przeżyć wewnętrznych, charakterystyki, tekstu o charakterze argumentacyjnym, notatki, scenariusza filmowego – w klasach IV–VI;
- recenzji, rozprawki, podania, życiorysu, CV, listu motywacyjnego, przemówienia, wywiadu, streszczenia – w klasach VII–VIII.

W artykule skoncentruję się na wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Trudno wskazać lekturę, która zawierałaby taką wypowiedź w rozumieniu szkolnego wypracowania. Na przykładzie tekstów obowiązkowych łatwo jednak pokazać uczniom wnioskowanie. Dobrze również wykorzystać lektury w procesie kształcenia i doskonalenia umiejętności uczniów w zakresie budowania argumentów i ich doboru.



Oswajanie uczniów z procesem wnioskowania na przykładzie „Balladyny”

Wnioskowanie mogą uczniowie zaobserwować na przykład w scenie 2 aktu II dramatu Juliusza Słowackiego „Balladyna”. Wywód argumentacyjny został „włożony” w formę dialogu Kirkora i Wdowy:

Wdowa
(...) Wraca Balladyna.
Kirkor
Gdzie?
Wdowa
O! nie widać... lecz matce wiadomo.
Patrz, panie! Oto jaskółeczka sina
Zamiast wylecieć, kryje się pod słomą
I cicho siedzi... Gdyby zaś Alina
Wracała z gaju, tobyś to, mój panie,
Usłyszał w belkach szum i świegotanie,
Jedna za drugą pyrr... pyrr... lecą
z gniazdek
Do tej dziewczynki i nad nią się kręcą
Niby chmureczka małych, czar-
nych gwiazdek,
Nad białą gwiazdką...
Kirkor
Dlaczegoż się nęcą
Ptaszki do młodszej córki?
Wdowa
Któż to zgadnie?...
Idzie Balladyna, widzisz?
Kirkor
Jak jej ładnie
Z tym czarnym dzbankiem na głowie.
(...)

Kluczowe znaczenie ma w nim wypowiedź Wdowy: *O! nie widać... lecz matce wiadomo...*

Mamy tu do czynienia z pięknym przykładem rozumowania, w którym po wniosku przywołane są przesłanki. Rozpiszmy to rozumowanie:

Przesłanka I:
Patrz, panie! Oto jaskółeczka sina
Zamiast wylecieć, kryje się pod słomą
I cicho siedzi...

Przesłanka II:
Gdyby zaś Alina
Wracała z gaju, tobyś to, mój panie,
Usłyszał w belkach szum i świegotanie,
Jedna za drugą pyrr... pyrr... lecą
z gniazdek
Do tej dziewczynki i nad nią się kręcą
Niby chmureczka małych, czar-
nych gwiazdek,
Nad białą gwiazdką...

Wniosek:
(...) Wraca Balladyna.

Przesłanka II jest rozbudowana, ale to tylko *forma wypowiedzi językowej*; warto zwrócić uwagę na dalszą część dialogu Kirkora z Wdową, w której nie uzyskujemy odpowiedzi na pytanie, dlaczego jaskółki witają zawsze Alinę, a przed Balladyną się chowają. Po przeczytaniu całości dramatu oczywiście odpowiedź znajdziemy – Słowacki posłużył się zabiegiem, który świetnie znamy np. z literatury sensacyjnej. Autor przedstawia nam jakieś zjawisko, ale go nie wyjaśnia bądź wyjaśnia, często nie w sposób bezpośredni, pod koniec utworu. Sugeruję, aby uczniowie – odwołując się do całego utworu – próbowali znaleźć



odpowieź na pytanie Kirkora: *Dlaczegoż się nęcą / Ptaszki do młodszej córki?* To może być bardzo ciekawe i inspirujące ćwiczenie na budowanie argumentów w oparciu o informacje podane w tragedii.

Jak ćwiczyć sztukę doboru argumentów z wykorzystaniem „Pana Tadeusza”

Skarbnicą przykładów krótkich wywodów argumentacyjnych wygłaszanych przez bohaterów literackich jest „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza. Można sięgnąć m.in. do Księgi III. *Umizgi* (przeanalizować w czasie lekcji rozmowę Sędziego i Telimeny o zaręczynach Tadeusza i Zosi oraz „Tadeusza uwagi malarskie nad drzewami i obłokami, Hrabiego myśli o sztuce”), a także do Księgi V. *Kłótnia*, by zaobserwować tok rozumowania Telimeny w kwestii wyboru odpowiedniego dla siebie mężczyzny.

Rozmowę Sędziego z Telimeną warto przeanalizować z uczniami jako walkę na argumenty. Ważkie jest, w jakiej kolejności je wysuwają. Wielką rolę odgrywają tu argumenty o charakterze emocjonalnym, nie tylko w wypowiedziach Telimeny.

Sędzia	Telimena
Tadeusz jako jedyny dziedzic fortuny powinien się ożenić z piękną i posaźną panną.	Tadeusz jest zdolny i bardzo młody, zatem zanim przejmie gospodarstwo Sędziego i się ożeni, powinien jechać w wielki świat.
oczywiście, dobrze zrobi mu „przetarcie w świecie”, ale...	to niech jedzie
Jacek, brat Sędziego, chce, żeby Tadeusz ożenił się z Zosią.	Tadeusz mnie nie obchodzi, ale o losie Zosi mam prawo decydować tylko ja – Telimena.

Uczniowie obserwują, jak bohaterowie – w tym przypadku Sędzia i Telimena – prowadzą wywód argumentacyjny, jak porządkują argumenty, a następnie próbują rozstrzygnąć, które z nich ma rację. Sądzą, że bardzo interesującym zadaniem dla uczniów byłoby zastanowienie się nad następującym pytaniem: jakich argumentów mógłby użyć Sędzia, żeby przekonać Telimenę, że opłaca się wydać Zosię za Tadeusza?

Analizując w czasie lekcji dialog Sędziego z Telimeną, warto także zwrócić uwagę uczniów na opis zachowania tych postaci, które *emocjonalnie reagują* na to, co słyszą! W narracji pojawiają się uwagi dotyczące **sposobu mówienia, gestów mówcy oraz zachowania jednego z rozmówców** (podkreślone fragmenty):

[...] rzekł Sędzia **skrobiąc smutnie głowę** [...]

Telimena, zdziwiona i prawie wylękła, Podnosiła się coraz, na szalu ukłękła; Zrazu słuchała pilnie, **potem dłoni ruchem**

Przeczyła, ręką żwawo wstrząsając nad uchem,
Odpędzając jak owad nieprzyjemne słowa

Na powrót w usta mówcy [...]

(Tej części mowy Sędzia **słuchał z niepojętem**

Pomieszaniem, żałością i widocznym wstrętem;

Jakby się lękał reszty mowy, **głowę skłonił**

I ręką potakując, mocno się zapłonił¹ (podkr. – jzl).



Księga III. *Umizgi* stwarza uczniom okazję do zaobserwowania sztuki wyrażania własnego stanowiska i uzasadniania go. Kolejnym tego przykładem jest rozmowa Telimeny, Hrabiego i Tadeusza na temat walerów krajobrazów włoskich i ojczystych. Zostaje postawiona **hipoteza**: Czy pejzaże włoskie są ładniejsze od polskich i godniejsze uwiecznienia na płótnie? Biorący udział w tej dyskusji przedstawiają argumenty na poparcie swojego sądu. Hrabia broni opinii, że przewagę mają krajobrazy włoskie, Tadeusz – zajmuje stanowisko przeciwnie. W rozmowę włącza się Telimena z uwagą, że:

Nasz malarz Orłowski –

Przerwała Telimena – miał gust Soplicowski.

(Trzeba wiedzieć, że to jest Sopliców choroba,

Że im oprócz Ojczyzny nic się nie podobą).

Telimena odwołuje się do emocji, ale zarazem stosuje argument *ad personam* (skierowany na osobę i z reguły jest to argument, który służy jej pomniejszeniu). Broniąc Orłowskiego, Tadeusz odwołuje się do obrazu... chmur na polskim niebie:

[...] niebo włoskie, jak o nim słyszałem, Błękitne, czyste, wszak to jak zamarzała woda;

Czyż nie piękniejsze stokroć wiatr i niepogoda?

Ileż scen i obrazów z samej gry obłoków!

Bo każda chmura inna: na przykład jesienna

Pelźnie jak żółt leniwa, ulewą brzezienna,

I z nieba aż do ziemi spuszcza długie smugi

Jak rozwite warkocze, to są deszczu strugi; [...]

Tadeusz posługuje się porównaniem jako metodą argumentowania, a także

przywołuje obrazy (przykłady), które mają dowodzić tego, iż polskie niebo, polski krajobraz jest piękniejszy niż włoski. W ten sposób argumentacja zostaje wzmocniona – właśnie dzięki bardzo prostemu zabiegowi, jakim jest porównanie oraz odwołanie się do tego, co dla każdego słuchacza jego wywodów (a dla nas jako czytelników) jest codziennym doświadczeniem. Podobny zabieg dotyczy także porównania polskich i włoskich drzew:

[...] w owej pięknej włoskiej ziemi, Któreż równać się może z drzewami naszymi?

Czy aloeś z długimi jak konduktor pałki?

Czy cytryna, karlica z złocistymi gałki, Z liściem lakierowanym, krótką i pękata, Jako kobieta mała, brzydka, lecz bogata? [...]

Czyż nie piękniejsza nasza pocztowa brzezina,

Która jako wieśniaczka, kiedy płacze syna,

Lub wdowa męża, ręce złamie, roztoczy Po ramionach do ziemi strumienie warkoczy!



¹ Bo w tym fragmencie pada z ust Telimeny aluzja, że: winni coś Soplicowie dla Horeszków rodu (aluzja do zbrodni, jaką popełnił Jacek Soplica!). To w argumentacji przywołanie faktu, który jedna ze stron woli przemilczeć.



Można powiedzieć zatem, że Mickiewicz posłużył się najprostszymi technikami argumentacyjnymi.

Porównania, których użył, pełnią dwie funkcje: obrazują brzydotę włoskich drzew czy krajobrazów oraz piękno rodzimych drzew i nieba. Czyli porównanie służy tu skontrastowaniu stanowisk oponentów i podkreśla ich sposób myślenia.

Przywołane przykłady pokazują różne sposoby wnioskowania, uzasadniania własnego stanowiska, dobierania argumentów i porządkowania ich. Mogą posłużyć nauczycielowi do objaśnienia uczniom różnicy między argumentem emocjonalnym a rzeczowym, wyższości drugiego nad pierwszym oraz wskazania form wypowiedzi, które warunkują ich stosowanie – argumentów emocjonalnych warto użyć, gdy jak Telimena czy

Tadeusz bądź Hrabia chcemy mocno podkreślić swoją opinię na jakiś temat (np. w dyskusji czy przemówieniu), z kolei rzeczowe obowiązują w wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, w tym rozprawce.

Analiza kompozycji tekstów epickich a redagowanie różnych form wypowiedzi

Zalecam wykorzystanie lektur szkolnych w rozwijaniu umiejętności uczniów szkoły podstawowej w zakresie pisania również innych form wypowiedzi określonych w podstawie programowej. Niechże uczniowie, zanim rozpoczną proces twórczy, zaobserwują najpierw, jak dana forma jest zbudowana, jakim tworzywem językowym wyrażona. Teksty epickie wskazane w podstawie jako lektura obowiązkowa lub uzupełniająca dostarczają nauczycielowi materiału do analizy opisu, opowiadania czy listu w ich warstwie językowo-kompozycyjnej. I tak na przykład Jan Brzechwa stworzył w „Akademii Pana Kleksa” barwny opis wyglądu profesora (Brzechwa, 1946). Z kolei John R.R. Tolkien w rozdziale II „Hobbita, czyli tam i z powrotem”, poza bogactwem opisów, zawarł zwięzły list (Tolkien, 2012, s. 31) krasnoludów do Bilba, który warto wykorzystać w doskonaleniu umiejętności uczniów w zakresie pisania tradycyjnego listu lub jego współczesnych odmian (wpisu na Facebooku czy blogu). Cechy opowiadania łatwo zauważą uczniowie, badając kompozycję np. wybranego utworu z serii „Mikołajek” René Goscinny’ego, Jeana-Jacques’a Sempé.

Podsumowanie

Wskazane propozycje mają charakter orientacyjny. Nauczyciel, który zna uczniów, ich zainteresowania, możliwości ma przywilej samodzielnego doboru takich lektur, które pomogą mu zrealizować określone w podstawie programowej cele. Zachęcam zatem do jednego: aby nie krępować się tym, co na temat danego pisarza czy poety mówi historia literatury (że np. *X wielkim pisarzem jest*). Uczniowie mają się nim zaciekać, a to zupełnie co innego.

I proszę się nie bać, że poprzez swoje „użytkarstwo” potraktowanie dzieł literackich coś zostanie zubożone. Zapewniam, że nie: uczniowie nagle zobaczą bądź będą mogli zobaczyć, iż lektura wierszy, dramatów czy utworów epickich autentycznie uczy ich choćby i umiejętności eleganckiego wypowiadania się lub pisania. To mało? Może, ale to też początek pięknej przygody!



Bibliografia

Brzechwa J., (1946), *Akademia Pana Kleksa*, rozdz. III.

Lichański J.Z., (2007), *Retoryka: Historia – Teoria – Praktyka*, t. 1–2, Warszawa: DiG.

Lichański J.Z., (2017), *W poszukiwaniu najlepszej formy komunikacji. czyli dlaczego wciąż jest potrzebna retoryka*, Kraków: Wydawnictwo Coll. Columbinum.

Oleszczak D., (2003), *Paradoks nauczania retoryki, [w:] Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, red. nauk. J.Z. Lichański, Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Tolkien J.R.R., (2012), *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, tł. M. Skibniewska, Warszawa: Wydawnictwo Iskry.



Wywód argumentacyjny jako element retoryki w szkole podstawowej – nie taki diabeł straszny, a użyteczny!

Bez znajomości siły słów niemożliwa jest znajomość człowieka.

Konfucjusz

Retoryka ma swoje korzenie w starożytności, ale bez umiejętności retorycznych trudno wyobrazić sobie współczesną praktykę komunikacyjną. Świadomie lub nie wykorzystujemy różne chwytów retorycznych, by przekonać kogoś do własnego zdania. Uczciwe praktyki perswazyjne pojawiają się w dyskusjach obok manipulacji, którą nie każdy potrafi dostrzec i rozpoznać. Prezentowanie własnego stanowiska, argumentowanie, dowodzenie w mniejszym lub większym zakresie zawsze były obecne w szkolnej praktyce polonistycznej.

Retoryka w nowej podstawie programowej dla szkoły podstawowej jako technika wygłaszania i pisania tekstów pozwalających osiągnąć zamierzony cel wypowiedzi

W podstawie programowej wprowadzonej w 2017 r. już we wstępie

wyraźnie zaznaczono, że: „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu: rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356)¹. W treściach przedmiotu język polski nauczanie retoryki usystematyzowano i uporządkowano, planując stopniowe i systemowe wprowadzanie elementów najłatwiejszych już od czwartej klasy szkoły podstawowej.

Zdobyte podstawy mają umożliwić przygotowanie do redagowania wypowiedzi pisemnych (tekst o charakterze argumentacyjnym, rozprawka) i wygłaszania tekstów retorycznych (np. głos w dyskusji, przemówienie), stosownie do celu, sytuacji, kontekstu, adresata. Aby absolwent ośmioklasowej szkoły podstawowej potrafił zbudować logiczny wywód argumentacyjny, pożądane jest prze-

łożenie zapisów z aktu prawnego na działania praktyczne i stopniowe, systematyczne, przemyślane doskonalenie i rozwijanie umiejętności rzeczowego prezentowania własnej opinii i logicznego jej uzasadnienia z wykorzystaniem uczciwych zabiegów perswazyjnych.

Stanie się to możliwe, gdy nauczyciele poloniści wdrożą jedno z podstawowych założeń nowej (z 2017 r.) podstawy programowej języka polskiego: „Systemowe wprowadzenie elementów retoryki w rozumieniu

¹Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).

oratorsko-komunikacyjnym (nastawionym na sztukę rozmowy oraz dialog obejmujący naukę słuchania, zadawania pytań, rzeczowego formułowania i odpierania argumentów itp.) oraz retoryczno-kompozycyjnym (polegającym na nauczaniu wyrażania i interpretowania komunikatów w mowie i na piśmie w sposób zrozumiały dla odbiorcy, uporządkowany pod względem logicznym i kompozycyjnym, rzeczowy oraz poprawny językowo w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych” (Kozak, 2017).



O użyteczności, czyli uświadamianiu uczniom, że warto nauczyć się „takiego sposobu mówienia, za pomocą którego kogoś do czegoś przekonamy” (Lichański, 2003, s. 91)

Uczenie się jasnego prezentowania własnego stanowiska oraz merytorycznego i logicznego jego uzasadnienia jest procesem żmudnym i długotrwałym. Wymaga ciekawości poznawczej, umiejętności abstrahowania i przyjmowania

postawy refleksyjnej wobec zagadnień czy problemów obecnych w otaczającej rzeczywistości. Stąd też działania polonisty w tym zakresie mogą spotykać się z oporem uczniów, dlatego warto od samego początku pokazywać praktyczne zastosowania doskonalonych sprawności i umiejętności, odwoływać się do praktyki komunikacyjnej uczniów oraz wprowadzać i doskonalić pojedyncze sprawności w porządku hierarchicznym.

Kluczem do sukcesu jest nie tylko przemyślany proces nauczania, ale również zmotywowanie uczniów do wysiłku intelektualnego na miarę ich wieku, etapu rozwoju, potrzeb i możliwości. Warto uświadamiać wychowankom, że ludzie sukcesu to ci, którzy potrafią przekonać do siebie i do swoich pomysłów innych, ludzie ciekawi świata, poddający refleksji obserwowane zjawiska: „Kreatywność to po prostu łączenie ze sobą rzeczy. Kiedy zapytasz kreatywną osobę jak to zrobiła, poczuje się trochę winna, ponieważ w pewnym sensie tego nie zrobiła, po prostu coś zauważyła. Po pewnym czasie jest to dla niej oczywiste, ponieważ była w stanie połączyć doświadczenia i przez syntezę stworzyć nowe rzeczy” (Steve Jobs).

Argumentowanie i dowodzenie to operacje intelektualne, które są i powinny być obecne na każdej lekcji (nie tylko) języka polskiego. Wszystkich uczniów należy zachęcać do zabierania głosu, stawiania pytań, poszukiwania rozwiązań problemów, by te kolejne działania myślowe znalazły swój finał w przemyślanej i logicznie uporządkowanej wypowiedzi. Aby znaleźć odpowiedź na pytanie, rozwiązać problem, trzeba przeanalizować wskazane zagadnienie, wyodrębnić najważniejsze elementy, uporządkować je, zhierarchizować, wyciągnąć wnioski, dokonać syntezy i uogólnienia.



Argumentacja ważnym elementem codziennej praktyki językowej

Sztuka jasnego zaprezentowania własnego stanowiska oraz jego przekonującego uzasadnienia z wykorzystaniem logicznych i rzeczowych argumentów popartych przykładami to umiejętności niezbędne nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale przede wszystkim w codziennej rzeczywistości, w różnych sytuacjach, w których musimy kogoś przekonać do własnego zdania i w tym celu jasno i logicznie zaprezentować argumentację popartą przykładami.

Uświadomienie, czym jest argument, może okazać się łatwiejsze, gdy nauczyciel, wprowadzając czwartoklasistów w zagadnienie budowania argumentów, wykorzysta ich własne doświadczenia. Warto wówczas stawiać pytania wymagające zajęcia stanowiska i jego uzasadnienia, by stopniowo wprowadzać i utrwalać terminologię (teza, argumenty – odnoszące się do faktów i logiki oraz odwołujące się do emocji). Czwartoklasiści chętniej wyrażą swoje zdanie, gdy pytania będą dotyczyły spraw i problemów im bliskich. Kolejny krok to prośba, aby w uzasadnieniu własnego zdania uczniowie odwoływali się nie tylko do własnych doświadczeń, ale również do tekstów poznanych w toku własnej lektury lub na lekcjach języka polskiego w klasach I–III i klasie IV szkoły podstawowej. Przykładowe pytania mogłyby brzmieć następująco:

- *Czy warto być optymistą, czy może lepiej marudą? Dlaczego tak sądzisz?* – poszukiwanie odpowiedzi na pytania na marginesie „Kubusia Puchatka” Alana Aleksandra Milne’a.
- *Jak uwierzyć we własne siły? Co może w tym pomóc człowiekowi?* – rady dla Prosiaczka, jednego z bohaterów powieści Alana Aleksandra Milne’a „Kubuś Puchatek”.
- *Dlaczego psy zjadły zająca „wśród serdecznych przyjaciół”?* Dlaczego żadne zwierzę nie pomogło zajączkowi? Czym zwierzęta, do których zwracał się bohater bajki, uzasadniały brak udzielenia mu pomocy? – Ignacy Krasicki, „Przyjaciele”.
- *Czy lepsze jest życie w klatce, czy na wolności? Jak uzasadniają swoje opinie bohaterowie bajki Ignacego Krasickiego „Ptaszki w klatce”?*

Rozmowa z uczniami wymagająca ustosunkowania się do omawianych zagadnień i rozwiązywania problemu może posłużyć do rozróżnienia wypowiedzi zawierających informacje od tych, które służą przekonywaniu. W tym celu warto zwrócić uwagę na strukturę komunikatu zawierającego informację, by odróżnić go od wypowiedzi argumentacyjnej. Różnicę tę można przedstawić za pomocą prostych schematów (Pszczółowski, 1998, s. 13–14; zob. Rys. 1).

Tak prosty schemat można wykorzystać w budowaniu przez ucznia wypowiedzi o charakterze argumen-



tacyjnym i perswazyjnym, w której przedstawi własne stanowisko i postara się przekonać do niego innych, wprowadzając argument. W taki sposób w środkowej części wypowiedzenia zawarta zostanie teza, która, najprościej definiowana, obejmuje określenie tematu i zaprezentowanie własnego stanowiska wobec niego (teza = temat + stanowisko autora; Maćkiewicz, 2010, s. 23).

Konstrukcje składniowe wypowiedzeń złożonych wykorzystywane w toku ćwiczeń w mówieniu i pisaniu mogą przybierać różne formy, ich przykłady mogą też tworzyć uczniowie wspólnie z nauczycielem: *Jestem przekonany, że tak jest, ponieważ...; Jest tak i tak, ponieważ...; Uważam, że jest tak i tak, ponieważ...; Sądzę, że tak jest, dlatego, że...; Chcę cię przekonać do tego, że tak jest, ponieważ...;*

W swojej wypowiedzi chcę potwierdzić, że to jest słuszne, ponieważ...; Postaram się dowieść, że jest tak i tak, ponieważ...

W budowanych przez ucznia wypowiedzeniach złożonych w pierwszym członie zostanie zaakcentowane przekonanie o słuszności stwierdzenia (mocniejsze lub słabsze), w zdaniu środkowym wprowadzony temat i stanowisko autora wypowiedzi, które następnie musi on udowodnić w trzecim członie wypowiedzenia – wyjaśnić, dlaczego tak sądzi, czyli wprowadzić argument uprawdopodobniający sformułowane twierdzenie. W starszych klasach szkoły podstawowej należy utrwalać terminologię: *teza, argument, przykład* oraz rozróżnianie argumentów (logicznych, rzeczowych i emocjonalnych) poprzez ćwiczenia służące doskonaleniu umiejętności budowania dłuższej wypowiedzi argumentacyjnej ustnej lub pisemnej – w tym celu warto wykorzystać teksty literackie. Wyjaśnienia terminów powinny być proste, poparte przykładami i wykorzystywać wiedzę i doświadczenia uczniów z młodszych klas szkoły podstawowej, np.

Argumentować to znaczy uzasadniać słuszność postawionej tezy,

Informacja: „Jest tak a tak”



Rys. 1. Czym się różni przekazywanie informacji od wypowiedzi argumentacyjnej?

wspierać ją argumentami (dowodami). Aby udowodnić, że warto czytać książki, należy podać dowody potwierdzające to stwierdzenie (zob. Rys. 2).

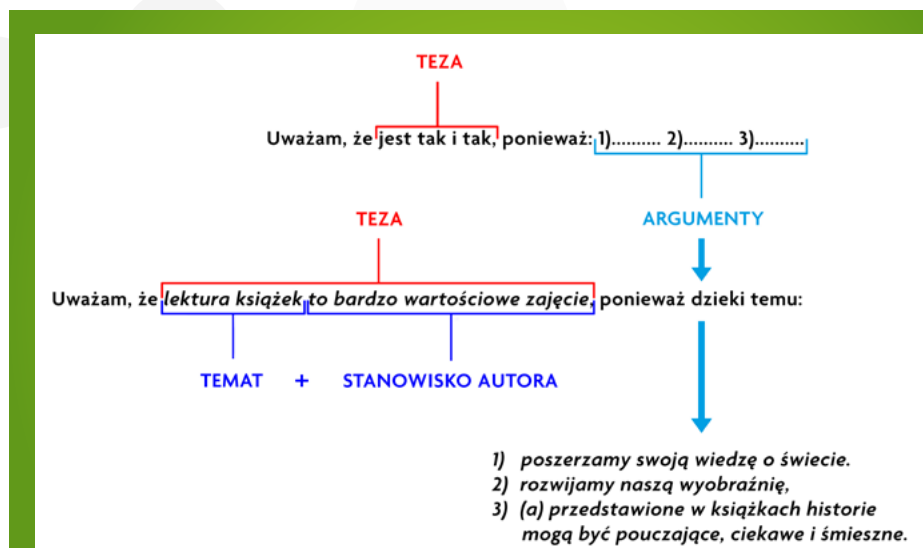
Przedstawienie struktury argumentacji na tym prostym schemacie może pomóc uczniom w powiązaniu pojęcia z konkretnym przykładem. Później ułatwi też zrozumienie, że we własnej wypowiedzi nie jest konieczne operowanie pojęciami argumentu i tezy ani wyliczanie argumentów, ponieważ utrudnia to jasne i precyzyjne konstruowanie wypowiedzi i powoduje tworzenie schematycznych lub nawet niepoprawnych konstrukcji składniowych. Po ćwiczeniach wykorzystujących konkretne przykłady warto wiedzę uczniowską zracjonalizować i uporządkować, budując najprostszą z możliwych definicję pojęcia i poszerzając ją, np.

Argument to fakt lub okoliczność przytaczana w komunikacji celem potwierdzenia lub obalenia tezy. Argumenty dzielimy na:

- logiczne – oparte na indukcji, dedukcji i analogiach;
- emocjonalne – odwołujące się do uczuć, ambicji, wiary słuchaczy;
- rzeczowe – będące konkretnymi faktami, danymi itp.;
- inne: oparte na doświadczeniu, powszechnej opinii lub wiedzy; autorytetach (Wierzbicka, Wolański, Zdunkiewicz-Jedynak, 2008, s. 60–61).

Od tekstu literackiego do analizy i wnioskowania. Od przykładu do argumentu

Sztukę argumentacji logicznej, merytorycznej i przekonującej, bo popartej przykładami, warto doskonalić, analizując teksty literackie i rekonstruując tok myślowego wywodu autora, narratora lub bohaterów utworu. Doskonałym materiałem różnorodnych



Rys. 2. Schemat struktury argumentacji

działań analityczno-interpretacyjnych prowadzących do rozwijania umiejętności retorycznych może stać się „Pan Tadeusz” Adama Mickiewicza, arcydzieło obfitujące w barwne dialogi, spory, kłótnie, w których prezentowane są racje różnych stron popierane argumentami. Można zaplanować cały cykl ćwiczeń o różnym poziomie trudności w kolejnych latach nauki języka polskiego, by stopniowo gromadzić i poszerzać wiedzę na temat budowania wypowiedzi argumentacyjnych i doskonalić tę umiejętność w praktyce.

Przykładowe działania powinny obejmować wyszukiwanie argumentów, wskazywanie przykładów uzasadniających daną opinię czy rekonstruowanie wywodu myślowego bohatera. Poniżej zaprezentowano dwa pomysły na przeprowadzenie z uczniami ćwiczeń retorycznych z wykorzystaniem fragmentów „Pana Tadeusza”.

Ćwiczenie 1.

Wyszukiwanie argumentów prezentowanych przez uczestników sporu o Kusego i Sokoła

Uczniowie poszukują w tekście odpowiedzi na pytania:

- Czyj pies był lepszy podczas polowania?

- Jakie przykłady podawali uczestnicy sporu na poparcie swoich przekonań?
- Czy Asesor i Rejent opierali się na faktach czy interpretowali fakty na swoją korzyść?

Ćwiczenie 2.

Sędziego nauka o grzeczności jako przykład wywodu argumentacyjnego. Od analizy tekstu literackiego do planu rozprawki

Uczniowie analizują fragmenty lektury (z Księgi I. *Gospodarstwo*), zaznaczają fragmenty i odpowiadają na pytania: Czym jest grzeczność według Sędziego Soplicy? Dlaczego Sędzia uważa, że grzeczność nie jest nauką łatwą ani małą?

Odtworzenie toku wywodu Sędziego przez uczniów może przybrać formę następującą:

- Stanowisko Sędziego: *Grzeczność nie jest nauką łatwą ani małą.*
- Argumenty Sędziego:
 1. Grzeczność wymaga znajomości zasad obowiązujących w towarzystwie, wśród szlachty (etykieta);
 2. Grzeczność wymaga stosowania się do tych zasad;
 3. Grzeczność oznacza postępowanie zgodne z tradycją szlachecką.

- Wniosek: Skoro Sędzia tak wiele uwagi poświęca wyjaśnieniom, czym jest grzeczność i w jakich zachowaniach powinna się przejawiać, to grzeczność jest ważnym elementem łączącym mieszkańców Soplicowa.

Aby potwierdzić sformułowany wniosek, uczniowie wyszukują w epopei przykłady grzecznych, zgodnych z etykietą zachowań mieszkańców Soplicowa oraz ich gości. Nauczyciel może wskazać konkretne fragmenty, by przyspieszyć pracę

i skoncentrować uwagę uczniów na przedstawieniu faktów, przeanalizowaniu ich, a następnie wyciągnięciu wniosków. Przykładowo, analizując fragmenty z Księgi I. *Gospodarstwo*, uczniowie ustalają fakty i udzielają odpowiedzi na pytanie: W czym przejawia się grzeczność mieszkańców Soplicowa w różnych sytuacjach, a które zachowania są uznawane za niegrzeczne i ganione? Następnie formułują wnioski i określają, jaką rolę odgrywa grzeczność w życiu mieszkańców Soplicowa i dlaczego.

Analiza tekstu i wyciągnięte wnioski prowadzić powinny do uogólnienia, zajęcia stanowiska – sformułowania tezy i argumentów, które będą stanowiły odpowiedź na pytanie: Czy grzeczność (sposób zachowania) jest ważnym elementem życia człowieka? Dlaczego?

W poniższej tabeli przedstawione są efekty analizy przykładowych fragmentów opisujących ucztę z Księgi I. *Gospodarstwo*. Ujęto tutaj tezę, fakty, wnioski i argumenty:

W czym przejawia się grzeczność w życiu mieszkańców Soplicowa, a które zachowania są uznawane za niegrzeczne i ganione? Jaką rolę odgrywa grzeczność w życiu szlachty? Dlaczego? PRZYKŁADY			TEZA: Określone zasady, normy, obyczaje odgrywają ważną rolę w życiu społeczności
Księga I. <i>Gospodarstwo</i> . Opis uczt w zamku, wersy: 300–359, 386–393	Fakty	Wnioski	ARGUMENTY
	Wchodząc na ucztę, goście ustawiają się dookoła i czekają na najważniejszą osobę – Podkomorzego.	Nawet kolejność wchodzenia na ucztę jest z góry ustalona, znana i przestrzegana przez wszystkich.	ponieważ: - scalają społeczność - pozwalają na podtrzymanie tradycji (i) - zachowanie indywidualnego charakteru tej społeczności - porządkują relacje pomiędzy członkami społeczności (i w ten sposób) - zapewniają bezpieczeństwo jej członkom.
	Gdy wchodzi Podkomorzy, kłania się damom, starcom i młodzieży.	Podkomorzy wita w pierwszej kolejności kobiety, później mężczyzn (starszych i młodszych). Kolejność witania się z innymi w większym gronie jest również istotna.	
	Przed posiłkiem ksiądz Robak odmawia pacierz i dopiero później wszyscy zajmują swoje miejsca.	Zgodnie z tradycją posiłek poprzedzony jest modlitwą. Wszyscy okazują szacunek, stojąc i z uwagą słuchając modlitwy.	
	Podkomorzy zajmuje najważniejsze miejsce za stołem jako najstarszy i sprawujący najwyższy urząd.	Najważniejszy gość zostaje uhonorowany poprzez usadzenie u szczytu stołu, w miejscu, z którego widzi wszystkich.	
	Nauki Sędziego o grzeczności wszyscy słuchają z uwagą i w milczeniu.	Dobrze wychowani goście w skupieniu słuchają długiej wypowiedzi Sędziego i nie przerywają.	
	Roztargniony Tadeusz nie zmienia talerzy Podkomorzance, nie zabawia jej rozmową, za co zostaje zganiony.	Odstępstwo od etykiety zostaje bardzo szybko zauważone i zganione przez osobę starszą i cieszącą się poważaniem u wszystkich.	
Wnioski	Szlachta zachowuje się zgodnie z ustalonymi regułami, hierarchią. Każdy zna swoje miejsce w hierarchii i respektuje obowiązujące normy. Postępowanie zgodne z etykietą zapewnia porządek i daje poczucie przynależności do jednolitej pod względem obyczajów grupy. Mieszkańcy Soplicowa czują się w swoim gronie bezpiecznie. Strażnikami tradycji są starsi (Sędzia, Podkomorzy). Młodzi uczą się zasad dobrego wychowania od starszych.		Obyczaje określają charakter danej społeczności oraz odróżniają ją od innych i w ten sposób warunkują jej istnienie, umożliwiają przetrwanie.



Gry i zabawy dydaktyczne w uczeniu argumentowania

„Uczyć, bawiąc” to dewiza, której źródła należy poszukiwać w odległej epoce oświecenia, wciąż jednak aktualna. Rodzaje dydaktycznych gier

i zabaw wprowadzanych na lekcjach języka polskiego ograniczyć mogą jedynie możliwości kreatywne nauczyciela i uczniów. Poniżej zasygnalizowano tylko przykłady problemów i działań, w trakcie których uczniowie bawiąc się, uczą się (argumentowania) jednocześnie. Dobór metody czy techniki, poza poprawnością metodyczną, podyktowany powinien być celowością i skutecznością wybranej, potwierdzoną w toku pracy z danym zespołem klasowym. Sytuacje dydaktyczne winny prowadzić do redagowania wypowiedzi ustnych i pisemnych o charakterze argumentacyjnym:

1. *Dlaczego Twardowskiemu udało się przechytrzyć Mefistofelesa?* – dyskusja okrągłego stołu.
2. *Kto miał rację? Asesor czy Rejent?* – dyskusja „za i przeciw”.
3. *Sąd nad Jackiem Soplicą* – sąd literacki, proces sądowy.
O wyższości obyczajów rodzimych nad zagranicznymi modami – dyskusja panelowa po lekturze Księgi III. *Umizgi „Pana Tadeusza”* Adama Mickiewicza.
5. *Czy emocje są zawsze dobrym doradcą w działaniach podejmowanych przez człowieka?* – debata z wykorzystaniem lektur obowiązkowych.

Jak wybrać dobrego męża / dobrą żonę? – krótki poradnik dla przyszłych małżonków inspirowany lekturą satyry Ignacego Krasickiego „*Żona modna*”.

7. *Zabawmy się w detektywa...*
Co wynikło ze sporu Doweyki z Doweyką? – wnioski z raportu policyjnego.
8. *Oskarżam/bronię Jacka Soplicę/-y* – mowy: oskarżyciela i obrońcy.

Od argumentu do przykładu, czyli o erudycji słów kilka

Potwierdzanie argumentów przykładami jest środkiem do sukcesu w potyczkach nie tylko słownych.

To droga do osiągnięcia celu w nauce i w życiu zawodowym. Do tego bowiem są niezbędne umiejętności analityczne, wnioskowanie, syntetyzowanie, uogólnianie.

„Ważnym czynnikiem jest właściwe słowo. Ilekroć napotykamy jedno z tych naprawdę właściwych słów... osiągamy rezultaty fizycznie i duchowo – i to z prędkością błyskawicy” (Mark Twain).

Dobieranie właściwych przykładów świadczy też o erudycji młodego człowieka, umiejętności podjęcia refleksji nad wybranym zagadnieniem.

Bibliografia

- Kozak W., (2017), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski na II etapie edukacyjnym*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, język polski*, Warszawa.
- Latoch-Zielińska M., (1999), *Słowne potyczki, czyli o trudnej sztuce dyskusji*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Maćkiewicz J., (2010), *Jak dobrze pisać. Od myśli do tekstu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nagajowa M., (1985), *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pszczółowski T., (1998), *Umiejętność przekonywania i dyskusji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
- Szymanek K., (2008), *Sztuka argumentacji. Słownik terminologiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uryga Z., (1996), *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lichański J.Z. (red. nauk.), (2003), *Uwieść słowem, czyli retoryka stosowana*, Warszawa: Wydawnictwo DIG.
- Wierzbińska E., Wolański A., Zdunkiewicz-Jedynak D., (2008), *Podstawy stylistyki i retoryki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Razem czy osobno? Kształcenie językowe jako podstawa kształcenia literackiego i tworzenia wypowiedzi w klasach IV–VIII szkoły podstawowej

Pytanie zamieszczone w tytule wydaje się pytaniem retorycznym. Odpowiedź na nie od dawna brzmi **razem**. Nie znaczy to wcale, że jest ona oczywista, mimo że problem istnieje w metodyce nauczania języka polskiego od dziesięcioleci.

Jak zatem przezwyciężyć zdeintegrowany model kształcenia? W jaki sposób prostą, ale podstawową prawdę, że literatura jest sztuką słowa, uczynić fundamentem integracji kształcenia na lekcjach języka polskiego? Na te pytania formułowali już wielokrotnie odpowiedzi metodycy i językoznawcy, o czym świadczy najlepiej bogata literatura przedmiotu¹.

Niemal wszyscy autorzy podejmujący tę problematykę są zgodni co do nadrzędnej w tym zakresie roli nauczycieli języka polskiego, którzy podejmują trud kształcenia umiejęt-

ności językowych kluczowych dla ich wychowanków, a pozwalających tym drugim nie tylko lepiej rozumieć tekst literacki, ale także każdy inny tekst pisany, rozwijać możliwości poznawcze, poprawnie mówić i pisać.

W kierunku integracji wewnątrzprzedmiotowej

Przyjęta w 2017 r. podstawa programowa stawia na konieczność integrowania na języku polskim treści kształcenia, o czym informuje zamieszczony w „Warunkach i sposobie realizacji” zapis: Nauczyciel w organizowaniu procesu dydaktycznego jest zobowiązany do stosowania rozwiązań metodycznych, które zapewnią integrację kształcenia literackiego, językowego i kulturowego oraz rozwój intelektualny i emocjonalny uczniom o różnym typie inteligencji².

¹ W tym miejscu warto przywołać kilka ważnych opracowań podejmujących problematykę integracji kształcenia literackiego, kulturowego i językowego. Por. Jan Kida, *Językoznawstwo funkcjonalne a współczesna koncepcja dydaktyki języka*, „Edukacja Humanistyczna” 2000 nr 1, Katarzyna Krasoń, *Intersemiotyczne pojmowanie analizy tekstu literackiego a koncepcja nauczania zintegrowanego*, „Nowa Poliszczyna” 2000, nr 3, Henryk Kurczab, *Kształcenie językowe a nauczanie integrujące*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 7, Katowice 1987, Ewa Nowak, *Świadomość językowa w interpretacji tekstu literackiego* [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak, Kraków, 2014, Ewa Ogłóza, *O języku na lekcjach kształcenia literackiego*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 13, Katowice-Kraków 1995, *Polonistyka zintegrowana*, red. Kazimierz Ożóg, Jolanta Pasterska, Rzeszów, 2000, Wiesława Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.

² Załącznik nr 2 do rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz.U z 2017 r. poz. 356).



Punktem wyjścia w projektowaniu lekcji języka polskiego, które łączyłyby w sobie treści nauczania z różnych obszarów kształcenia polonistycznego warto uczynić trzy założenia:

1. Przełamanie tradycji nauczania gramatyki dla samej gramatyki, czyli odejście od praktyki traktowania wiedzy o języku i kształcenia umiejętności językowych jako „wiedzy osobnej”. Kompetencje językowe ucznia służą doskonaleniu jego kompetencji komunikacyjnych, rozumienia tekstów, porozumiewania się, tworzenia wypowiedzi.

³ Ważne uwagi poświęcone zagadnieniu integracji kształcenia wewnątrzprzedmiotowego znajdziemy w numerze 3. „Polonistyki” z 1992 r. Wiele miejsca tym kwestiom poświęcili Maria Nagajowa w artykule *Nauka o języku dla nauki języka* oraz Tadeusz Patrzalek w artykule *Integrowanie*. Przedruk artykułów został zamieszczony w książce *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice metodyczne*, red. Bożena Chrzastowska, Warszawa 1995.

⁴ Zagadnieniom tym wiele miejsca poświęcają także psychologowie. Por. Edward Nęcka, *Struktura operacji intelektualnych a twórczość*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. Maria Materska, Tadeusz Tysza, Warszawa 1992 oraz tegoż autora *Psychologia twórczości*, Gdańsk, 2000.

2. Tworzenie takich programów nauczania, w których punktem wyjścia do działań poznawczych stanie się język rozumiany jako podstawowe narzędzie poznania świata.

3. Poszukiwanie takiej formuły podręczników, w których kształcenie językowe zostanie podane w sposób funkcjonalny, a nie zamknięte w teoretyczno-poznawczych ramach, i stanie się punktem wyjścia do rozumienia tekstów, wreszcie do rozumienia świata.

Powyższe założenia wymagają aktywizacji nauczania oraz takiego kształtowania działań edukacyjnych, które będą służyły scalaniu różnorodnych działań dydaktycznych i maksymalnie pobudzą myślenie. Wymagają również uczynienia kształcenia językowego punktem wyjścia w rozumieniu przekazu literackiego, ośrodkiem pracy z tekstami, a nie dodatkiem do kształcenia literackiego³. W myśl tych założeń punktem wyjścia uczynić należy obserwacje zjawisk językowych jako podstawy zabiegów analityczno-interpretacyjnych na tekście literackim, bowiem wykorzystanie wiedzy

z fonetyki, słowotwórstwa, składni, ze stylistyki, leksyki i frazeologii ułatwia recepcję dzieła literackiego. Dążenie do całościowego kształcenia integrującego różne treści i umiejętności sprzyja dodatkowo ukierunkowaniu samokształcenia, a w konsekwencji kształtowaniu osobowości ucznia. Wyzwalana jest w ten sposób aktywność ucznia, uruchamiane podstawowe rodzaje operacji intelektualnych, przede wszystkim rozumowanie dedukcyjne, indukcyjne (rozumowanie przez analogię), dokonywanie skojarzeń, wreszcie na wyższym poziomie abstrahowanie, metaforyzowanie i dokonywanie różnego typu transformacji. Wyzwalają przy tym kreatywność i twórcze działania uczniów⁴.

Językowe klucze do tekstu

Połączenie toku kształcenia językowego i literackiego wymaga uporządkowania i takiej interpretacji treści kształcenia, które pozwolą na połączenie zagadnień nauki o języku z zagadnieniami obecnymi w tekstach literackich.

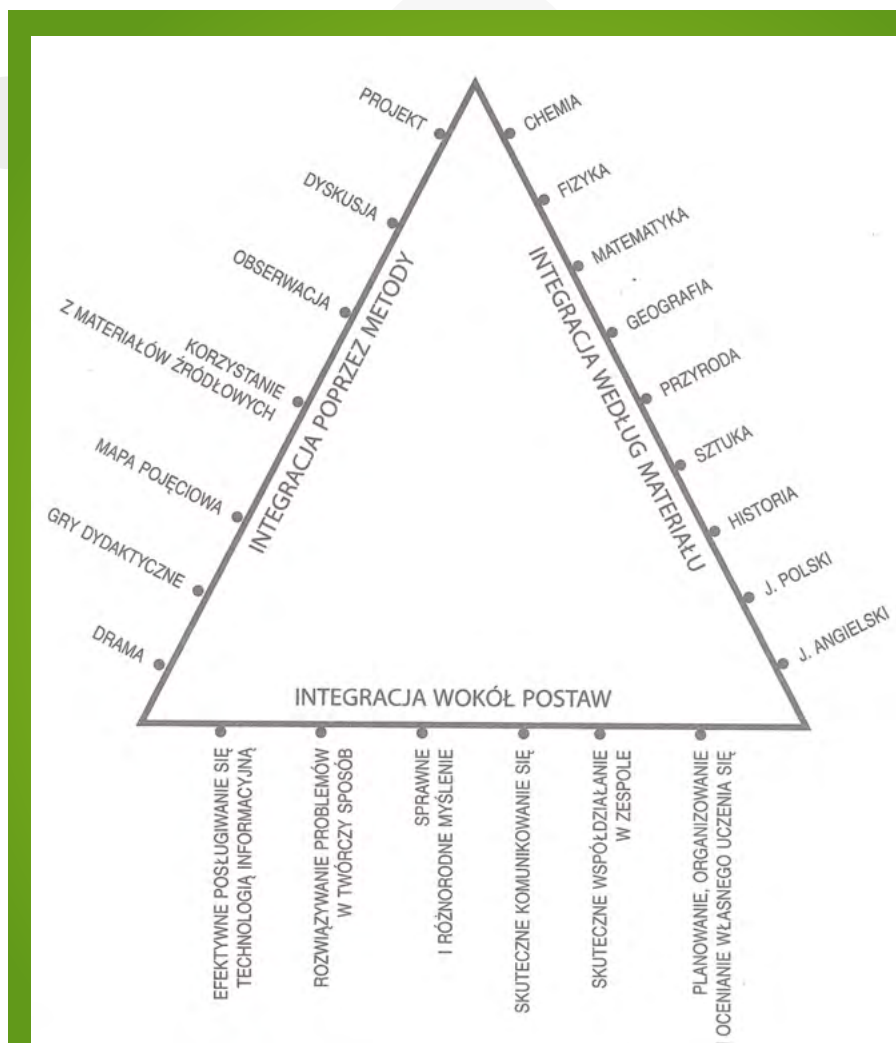
Jedną z propozycji całościowego spojrzenia na zagadnienia integracji treści kształcenia przedstawiła Wiesława Wantuch w swojej książce „Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego”. Zaproponowany przez autorkę trójkąt integracyjny (Wantuch, 2005, s. 81) kierunkuje działania, które powinny pozostać w polu widzenia nauczyciela podejmującego trud łączenia treści nauczania (zob. Rys. 1, s. 21).

Trójkąt integracyjny w takiej formie wskazuje na konieczność powiązania ze sobą przedmiotów (integracja według materiału), metod (wybranych form pracy z uczniem dla uzyskania pożądanych efektów) i kompetencji (rozumianej jako integracja wokół postaw). Wśród tych ostatnich Wie-

sława Wantuch wymienia m.in. samo-kształcenie, kreatywność, sprawne i różnorodne myślenie, sprawności społeczno-organizacyjne, kompetencje estetyczne czy efektywne komunikowanie się (Wantuch, 2005, s. 81).

Autorka wskazuje, że każda z prostych dopełnia trójkąt i żadnej nie powinno się pomijać. Wyjaśnienia i dopowiedzenia wymaga w tym miejscu szczególnie integracja wokół przedmiotów. Można ją realizować w perspektywie międzyprzedmiotowej (np. ścieżek edukacyjnych), ale także wewnątrzprzedmiotowej. To właśnie ta druga perspektywa stanowi punkt wyjścia do integrowania kształcenia polonistycznego w omawianej tu formie. Dopełniające ją metody nauczania, szczególnie metody aktywizujące, ukierunkowujące m.in. samokształcenie, oraz integracja nauczanego przedmiotu wokół postaw, których kształtowanie stanowi jeden z ważniejszych celów edukacyjnych, to dobry punkt wyjścia do przygotowania programu nauczania języka polskiego w sposób zapewniający całościową realizację celów kształcenia i wychowania.

Proponowane wspólne obszary kształcenia językowego i literackiego wymagają analizy wzajemnej zależności treści językowych i literackich. Nawet jeśli wychodzimy z dwóch różnych punktów, cel określony w końcowym etapie musi pozostać wspólny. Wiedza bowiem to nie tylko zbiór faktów, zasad, norm, teorii (często wyprowadzanych z obserwacji świata), wiedza to także umiejętność celowego wykorzystania informacji. Zintegrowanie treści literackich, kulturowych i językowych stanowi podstawę kształtowania pełnej kompetencji kulturowej ucznia. Ponieważ jego udział w kulturze odbywa się poprzez język i zachowania językowe, ważnym elementem kształcenia zintegrowa-



Rys. 1. Integracja treści kształcenia – trójkąt integracyjny

nego staje się kształcenie językowe. Dzięki niemu uczeń buduje obraz świata, a jego świadomość językowa w decydującej mierze stanowi kształtowanie poczucia przynależności do rozmaitych wspólnot – rodzinnej, narodowej, środowiskowej, religijnej, kulturowej. Sprawność językowa ucznia rozwija jego rozumienie siebie i rozumienie świata w całej jego złożoności i różnorodności. Rozbudza również procesy poznawcze i kształtuje wrażliwość estetyczną⁵.

Przykładem łączenia treści może być analiza współzależności między zapisanymi w podstawie programowej treściami kształcenia językowego i literackiego w poniżej zaprezentowanym zestawieniu. Punktem wyjścia jest ogląd dwóch osobnych toków

kształcenia i refleksja nad odpowiedniością nauczanych treści. Podczas ich realizacji treści kształcenia językowego znajdują swoje przełożenie na treści kształcenia literackiego. Świadomość form fleksyjnych daje podstawę do identyfikacji w wypowiedzi lirycznej kategorii podmiotu lirycznego czy adresata, ujawniających się np. bezpośrednio w formach mianownikowych liczby pojedynczej lub mnogiej zaimków i rzeczowników, również w formach pierwszej osoby liczby pojedynczej lub mnogiej czasowników.

⁵ Wiele miejsca zagadnieniu integracji kształcenia językowego, literackiego i kulturowego poświęciła Zofia Kłakówna, współtwórczyni programu „To lubię”, por. Zofia Kłakówna, *O sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć uczniów według „To lubię”*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 4.

Kształcenie językowe		Kształcenie literackie	
Kto do kogo mówi?			
WIADOMOŚCI			
Integracja wewnątrzprzedmiotowa według materiału			
składnia i fleksja			wiersz
podmiot – orzeczenie – dopełnienie rzeczowniki, czasowniki, inne części mowy pełniące funkcję odpowied- nich części zadania			podmiot liryczny – zwroty adresatywne – adresat wypowiedzi
Kto do kogo i w jaki sposób mówi?			
UMIEJĘTNOŚCI			
Integracja poprzez metody kształcące umiejętności			
Poznanie zależności składniowych umożliwia rozpoznawanie form gramatycznych identyfikujących podmiot liryczny tekstu oraz adresata wypowiedzi.			
Kto do kogo i w jakim celu mówi?			
POSTAWY			
Integracja wokół postaw			
Etyka mówienia, pytanie o wartości (np. prawdę, dobro, piękno itp.) są równie ważne w każdym rodzaju wypowiedzi zarówno nieliterackiej, jak i literackiej, bez względu na to, czy dotyczą konkretnej osoby, podmiotu lirycznego czy postaci literackiej.			

W języku jak w domu

Język jest dla nauczania każdego przedmiotu – na każdym etapie edukacyjnym – kategorią nadrzędną. Od zasobu słownictwa zależy rozumienie treści, a co za tym idzie rozumienie świata. Rozwój kształcenia językowego pozwala na porządkowanie pozyskiwanych wiadomości i stosowanie ich w procesie komunikacyjnym. Umiejętności mówienia, słuchania, czytania i pisanie dotyczą każdego użytkownika języka i rozumienia przez niego wszelkich tekstów kultury, w tym tekstów literackich i nieliterackich.

W podstawie programowej dla klas IV–VI zapisano zaznajomienie ucznia z opisami w „Panu Tadeuszu” Adama Mickiewicza. To spotkanie z literackim kunsztem autora w założeniu kształtować powinno wrażliwość estetyczną ucznia. Zanim zaproponujemy mu lekturę wybranego fragmentu, warto rozstrzygnąć, w którym miejscu toku dydaktycznego ją umieścić, jakie treści kształcenia językowego wykorzystać do pełniejszego kształtowania wrażliwości na piękno. Jak rozwijać tę wrażliwość poprzez analizę języka, analizę obrazu literackiego, także analizę obrazu, wreszcie przez kształcenie sprawności mówienia i pisanie?

Fragment XII Księgi „Pana Tadeusza”

Słońce już gasło, wieczór był ciepły i cichy;
Okrag niebios gdzieniegdzie chmurkami zasłany,
U góry błękitnawy, na zachód różany;
Chmurki wróżą pogodę, lekkie i świecące,
Tam jako trzody owiec na murawie śpiące,
Ówdzie nieco drobniejsze, jak stada cyranek.
Na zachód obłok na kształt rąbkowych franek,
Przejrzysty, sfaldowany, po wierzchu perłowy,

Po brzegach pozłacany, w głębi purpurowy,
Jeszcze blaskiem zachodu tlił się i rozżarzał,
Aż powoli pożółkniał, zbladnął i poszarzał;
Słońce spuściło głowę, obłok zasunęło
I raz ciepłym powiewem westchnąwszy – usnęło.



Kształcenie językowe	Kształcenie literackie i kulturowe
WIADOMOŚCI I UMIEJĘTNOŚCI	
Treści nauczania powiązane z fragmentem opisu przyrody z „Pana Tadeusza”, do których realizacji zobowiązany jest nauczyciel w toku dydaktycznym i do których dla przypomnienia sięga uczeń przy omawianiu fragmentu literackiego.	
Zagadnienie	Zagadnienie
1. W świecie nazw Rzeczownik – jego charakterystyka i odmiana; rozpoznawanie formy przypadków, liczby i rodzaju gramatycznego odpowiednio rzeczownika, przymiotnika oraz określanie ich funkcji w wypowiedzi; [Realizacja wskazanych w punkcie 1., 2. i 3. zagadnień wymaga przygotowania kilku przykładowych opisów i ćwiczeń (2–3)].	1. Elementy świata przedstawionego Rozpoznanie elementów świata przedstawionego – słońce, wieczór, chmurki, obłok, zachód słońca.
Zapis podstawy programowej kl. IV–VI: II.1.1); II.1.4).	Zapis podstawy programowej kl. IV–VI: I.1.1); I.1.15).
2. Jaki jestem? Przymiotnik, jego odmiana i związki, w które wchodzi z rzeczownikiem	2. Określenie sposobu ukazania elementów świata przedstawionego – zabiegi poetyckie, które stanowią podstawę opisu przedstawionych przedmiotów – funkcje epitetów wyrażonych przymiotnikami, np. <i>ciepły, cichy, błękitnawy</i> ; funkcje porównań – związki przymiotników i rzeczowników w porównaniach, np. <i>Ówdzie nieco drobniejsze, jak stada cyranek</i> .
Zapis podstawy programowej kl. IV–VI: II.1.1); ; II.1.4).	Zapis podstawy programowej kl. IV–VI: I.1.4); I.1.15).
3. Co robię? Czasownik, jego odmiana, orzeczenie i jego funkcje składowe.	3. Określenie sytuacji we fragmencie tekstu, czas i miejsce akcji – wieczór, koniec dnia, zmierzch, zapowiedź nocy.
Zapis podstawy programowej kl. IV–VI: II.1.1); II.1.3); II.1.4); II.1.8).	Zapis podstawy programowej kl. IV–VI: I.1.12); I.1.14); I.1.15); I.1.17).



Powyższe zestawienie pozwala na ogłęd treści kształcenia, których integracja sprzyja pełniejszej lekturze fragmentu „Pana Tadeusza”. Na ich podstawie można zaplanować kolejne czynności, które wykona uczeń pod kierunkiem nauczyciela.

Zaplanowanie pracy z tekstem zgodnie z przedstawionymi w artykule metodami prowadzi do zintegrowania w sposób funkcjonalny kształcenia językowego, literackiego i kulturowego. Pozwala również na włączenie w proces integracji tworzenia wypowiedzi oraz samokształcenia.

Proponowane etapy pracy z tekstem

1. Sprawdź definicję opisu w „Słowniku języka polskiego” oraz w „Słowniku terminów literackich”.
2. Określ temat fragmentu Księgi XII oraz wrażenia, jakie towarzyszyły twojej lekturze tekstu.
3. Wypisz z tekstu rzeczowniki i uporządkuj je w taki sposób, aby uzyskać informację o elementach świata, które

opisuje Mickiewicz. W tym celu podziel wypisane rzeczowniki na te, które odnoszą się do realnego świata i te, które służą do zbudowania poetyckiego obrazu.

4. Wypisz z tekstu przymiotniki, które łączą się z rzeczownikami i je określają. Wyjaśnij, jaki to środek stylistyczny i jaką funkcję w opisie świata pełnią te połączenia wyrazowe.
5. Narysuj w zeszycie tabelę i wpisz do niej wszystkie wyrazy będące różnymi częściami mowy, których znaczenie w jakiś sposób łączy się ze światłem i ogniem. Wyjaśnij, czemu służy nagromadzenie w tekście różnych części mowy o takim znaczeniu. Skorzystaj ze „Słownika języka polskiego”, aby właściwie określić znaczenia wyrazów.

Rzeczownik	Imiesłów przymiotnikowy	Czasownik
<i>słońce, blask</i>	<i>świecące</i>	<i>gasło, tlił się, rozżarzał</i>
Wszystkie wyrazy koncentrują uwagę czytelnika na procesie zanikania światła, które towarzyszy zachodowi słońca.		

6. Do jakiej oceny ukazanej przez Mickiewicza przyrody skłania analizowane przez ciebie słownictwo. Napisz krótkie uzasadnienie swojej oceny.

Podstawą formułowanych poleceń analitycznych jest łączenie wiedzy o języku z analizą tekstu literackiego. Struktura polecenia sama w sobie

zawiera wskazania, które pozwalają na łączenie umiejętności wynikających z różnych zapisów podstawy programowej.

Przykładowa analiza konstrukcji poleceń

Polecenie 3. Zintegrowane wiadomości, umiejętności i cel ich wykorzystania.

Treść polecenia	Wskazanie zintegrowanych obszarów kształcenia
Wypisz z tekstu rzeczowniki	w poleceniu analitycznym punktem wyjścia są wiadomości z gramatyki
i uporządkuj je w taki sposób,	ta część polecenia wymaga pogrupowania rzeczowników zgodnie z ich znaczeniami, czyli wkraczamy w zróżnicowanie języka
aby uzyskać informację	określenie w jakim celu ma wykonać poprzednie czynności wskazuje na funkcjonalność nauki o języku w odczytywaniu sensów tekstu literackiego
o elementach świata, które opisuje Mickiewicz.	analiza elementów języka prowadzi do odczytania obrazu literackiego
W tym celu podziel wypisane rzeczowniki na te, które odnoszą się do realnego świata i te, które służą do zbudowania poetyckiego obrazu.	

Polecenie 5. Analiza polecenia pod kątem zintegrowanej realizacji zapisów podstawy programowej.

Treść polecenia	Zapisy podstawy programowej dla kl. IV–VI
Narysuj w zeszycie tabelę i wpisz do niej wszystkie wyrazy będące różnymi częściami mowy,	Gramatyka II.1.1)
których znaczenie łączy się ze światłem i ogniem.	Zróżnicowanie języka II.2.4)
Wyjaśnij, czemu służy	Czytanie tekstów literackich I.1.4) Zróżnicowanie języka II.2.4)
nagromadzenie w tekście różnych części mowy o takim znaczeniu	Gramatyka II.1.1) Czytanie tekstów literackich I.1.14)
Skorzystaj ze „Słownika języka polskiego”, aby właściwie określić znaczenia wyrazów.	Samokształcenie IV.5)

Polecenie 6. Analiza polecenia pod kątem zintegrowanej realizacji zapisów podstawy programowej wskazująca na zintegrowanie wiadomości, umiejętności i celu ich wykorzystania.

Treść polecenia	Zapisy podstawy programowej dla kl. IV–VI	Wskazanie zintegrowanych obszarów kształcenia
Do jakiej oceny ukazanej przez Mickiewicza przyrody	Czytanie tekstów literackich I.17)	skłanianie do refleksji i formułowania własnych ocen
skłania analizowane przez ciebie słownictwo.	Zróżnicowanie języka II.2.4)	łączenie rozumienia znaczeń wyrazów z ich funkcjami w tekście i jego odbiorze
Napisz krótkie uzasadnienie swojej oceny.	Elementy retoryki III.1.4), III.1.5	selekcja informacji, elementy argumentowania, początki nauki o budowie akapitu jako całości myślowej.

Dzięki takiej konstrukcji poleceń każdorazowo funkcjonalizujemy wiedzę o języku i od początku kształtujemy świadomość, że nie uczymy się gramatyki dla samej gramatyki, ale po to, żeby rozumieć tekst.

Czytamy teksty kultury i opisujemy świat

1. Opisz pejzaż przedstawiony na obrazie Vincenta van Gogha „Wierzyby w czasie zachodu słońca”. Wykorzystaj w swojej wypowiedzi poznane i zgromadzone słownictwo.
2. Wyjaśnij, jakie podobieństwa dostrzegasz w sposobie przedstawienia tego samego tematu przez poetę Adama Mickiewicza i malarza Vincenta van Gogha.

Kolejnym krokiem w integracji jest wprowadzenie analizy tekstu kultury. Wybrany do analizy obraz Vincenta van Gogha koresponduje z tematyką opisu zachodu słońca zarówno tytułem, jak i sposobem ujęcia tematyki. Konstrukcja poleceń proponowanych uczniowi łączy elementy kształcenia językowego, literackiego i kulturowego. Dopełnieniem całości może być zachęta do wykonania zdjęć zachodu słońca i stworzenie miniwystawy lub albumu czy też folderu reklamowego zawierającego zaproszenie do zwiedzania miejsc, w których urzekający pejzaż skłania do refleksji o pięknie otaczającego świata.

Planowanie integrowania treści kształcenia w nauczaniu języka polskiego

zawsze stanowi wyzwanie dla nauczyciela. Należy ono jednak do tego rodzaju działań, które pozwalają na pobudzenie rozwoju emocjonalnego, poznawczego a także sprawnościowego ucznia. Łączenie w spójną całość różnorodnych procesów rozwojowych (spostrzegawczości, wyobraźni, emocji, myślenia i tworzenia) rozwija procesy poznawcze, pozwala na kształtowanie postaw, rozbudzanie wrażliwości i poprzez integrację treści kształcenia sprzyja integralnemu rozwojowi dziecka – odbiorcy i użytkownika języka.

Bibliografia

Wantuch W., (2005), *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków.



O samokształceniu kierowanym w edukacji polonistycznej klas VII i VIII szkoły podstawowej

Nowocześnie pojęty system kształcenia definiowany jest jako proces kontynuowany w całym życiu człowieka i wiążący się z jego samorealizacją. Samokształcenia należy uczyć w trakcie szkolnej edukacji, włączyć je do procesu kształcenia, zaplanować jego etapy i badać rezultaty.

Taki proces bywa w literaturze przedmiotu nazywany samokształceniem kierowanym (Matulka, 1983, s. 16), a więc zorganizowanym, planowanym i kontrolowanym przez nauczycieli. Trzeba tutaj powiedzieć, że *samokształcenie kierowane/wspomagane*, może odbywać się nie tylko w szkole i w domu, z udziałem rodziców i nauczycieli, ale także w innych przestrzeniach „kierowania pośredniego”, czyli oddziaływania na uczącego się różnego rodzaju programów telewizyjnych, forów internetowych, filmów, wystaw, imprez itd.¹

W tym krótkim tekście zwrócę uwagę na wybrane zagadnienia związane z samokształceniem.

Dla nauczyciela ważne są cele, które przyświecają samokształceniu. W nowej podstawie programowej podkreśla się następujące:

1. Rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości.
2. Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania.
3. Rozwijanie umiejętności rzetelnego korzystania ze źródeł wiedzy, w tym stosowania cudzysłowu, przypisów i odsyłaczy oraz szacunku dla cudzej własności intelektualnej.
4. Kształcenie nawyków systematycznego uczenia się oraz porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania.

5. Zachęcanie do rozwijania swoich uzdolnień przez udział w różnych formach poszerzania wiedzy, np. w konkursach, olimpiadach przedmiotowych oraz rozwijanie umiejętności samodzielnej prezentacji wyników swojej pracy.

6. Rozwijanie umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjno-komunikacyjną (TIK) w poszukiwaniu, porządkowaniu i wykorzystywaniu pozyskanych informacji.

W przytoczonych wyżej sformułowaniach zwracają uwagę **potrzeby ucznia**, związane z wychowaniem i kształceniem: zarówno wartości poznawcze (samodzielne zdobywanie informacji, rozwijanie umiejętności poznawczych), jak i moralne (rozwijanie szacunku do wiedzy i do cudzej własności intelektualnej; rzetelnego korzystania ze źródeł wiedzy) oraz **rola motywacji** niezbędnej w każdym działaniu.

¹ Zob. C. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2012.

Wychowanie i kształcenie powinno stanowić w pracy szkoły **integralną całość** – powrót do spiralnego układu treści nauczania podkreśla podstawa programowa. Na wszystkich lekcjach nauczyciele uczą samodzielnej pracy, w stosownym dla wieku ucznia zakresie i formach. Jedną z pierwszych zasad, jaką należy kierować się w kształceniu szkolnym (nie tylko na lekcjach języka polskiego) jest zasada zachowania właściwej proporcji między przekazem informacji a rozwijaniem umiejętności.

Podmiotem wychowania i kształcenia jest uczeń, a punktem wyjścia procesu edukacji są zawsze potrzeby rozwojowe wychowanka, a nie wymogi przedmiotów. To oczywiste, że inaczej przygotowujemy do samokształcenia dzieci klas młodszych, dostosowując cele i metody do ich rozwoju intelektualnego, społecznego i emocjonalnego (np. uczniowie z klas IV–VI), a inaczej nastolatków z klas VII i VIII.

Najpierw uczeń: doskonali ciche i głośne czytanie; różne formy zapisywania pozyskanych informacji; korzysta z informacji zawartych w różnych

źródłach, gromadzi wiadomości i je selekcjonuje; zna i stosuje zasady korzystania z zasobów bibliotecznych (np. w bibliotekach szkolnych oraz online). Później uczy się korzystania ze słowników ogólnych języka polskiego, także specjalnych, oraz słownika terminów literackich. Poznaje różne typy definicji słownikowych, określa ich swoistość. Rozwija umiejętność krytycznej oceny pozyskanych informacji, kształtuje umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjno-komunikacyjną oraz zasobami internetowymi i wykorzystuje te umiejętności do prezentowania własnych zainteresowań (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, 2017).

W planowaniu kształtowania umiejętności samokształceniowych stosujemy zatem układ spiralny, gdyż wymagają one ciągłego stosowania i doskonalenia, czyli ćwiczenia (do czego jeszcze powrócę). Nie traktujemy zagadnień samokształceniowych jako zupełnie samodzielnego działu kształcenia, lecz integrujemy je z treściami kształcenia oraz z możliwościami i potrzebami ucznia.



Aby kształcenie było efektywne, trzeba pobudzić i utrzymać intensywną **motywację ucznia do pracy**, zarówno tej wykonywanej pod kierunkiem nauczyciela, jak i samodzielnej. Motywacja jest jednym z ważniejszych procesów wewnętrznych integrujących wszystkie inne procesy poznawcze, gdyż decyduje o samodeterminacji, o potrzebie skuteczności działania (poczucie kompetencji). Pobudzenie motywacji wzmacnia zdolność wysiłku, a także koncentracji i w rezultacie wpływa na poziom uzyskiwanych rezultatów pracy.

Motywację ucznia można wzmacniać lub osłabiać. Do czynników rozwijających pozytywną motywację należą:

- aktywne „wstawianie się” w system percepcyjny ucznia;
- potrzeba szacunku, czyli akceptacja jego osoby;
- potrzeba samorealizacji i łącząca się z tym zasada wykorzystania tego, co wychowanek umie i lubi robić;
- rozbudzanie potrzeb poznawczych;
- umiejętność zachowania się zdecydowanego, ale kulturalnego, bez agresji i budzenia lęku,
- otwartość nauczyciela i budowanie otwartości ucznia;
- poczucie humoru;
- kompetencje zawodowe nauczyciela.



Motywacja łączy się z **potrzebą osiągnięć** w jakiejś dziedzinie. Jest to proces skomplikowany, zależny najpierw od klimatu domu rodzinnego, zachowania rodziców ucznia, ich stylu życia i stosunku do dziecka, a także od sytuacji stwarzanych przez szkołę, w tym oddziaływań nauczyciela (Reykowski, 1997, s. 196; Ginnis, 1993). Stąd też stosowanie różnorodnych angażujących intelekt i działania ucznia metod nauczania jest konieczne, by wzbudzić ciekawość poznawczą, zainteresować treściami lekcji i pracą na niej, rozbudzać chęć do podejmowania różnych aktywności.

Jedną z najważniejszych jest grupa **metod ćwiczeniowych**, które pozwalają kształtować techniki samodzielnej pracy. Droga organizowania sytuacji dydaktycznych sprzyjających **przyjmowaniu przez uczniów roli wykonawcy** wiedzy najpierw poprzez naśladowanie czynności nauczyciela, a następnie przejmowanie zadań organizacyjnych, samodzielne kierowanie tymi zadaniami, z próbą komentarza kontrolno-oceniającego.

Metody ćwiczeniowe (nie tylko językowe, ale ćwiczeń analitycznych i innych) służą:

- koncentracji uwagi na zagadnieniu;
- racjonalnemu organizowaniu czasu (w formie pracy grupowej lub indywidualnej);
- szukaniu i wybieraniu potrzebnej wiedzy z materiałów, podręczników i innych dostępnych źródeł, w tym ze źródeł audialnych, wizualnych i audiowizualnych;
- wyboru informacji według określonego kryterium (selekcja);
- klasyfikacji informacji i krytycznej ich oceny (wartościowanie);
- budowaniu ujęć syntetycznych w wypowiedziach ustnych i pisemnych;
- wykorzystaniu przyswojonej wiedzy w nowych sytuacjach, np. w rozmowie i dyskusji, w zadaniach twórczych;
- czytaniu ze zrozumieniem tekstów publicystycznych i artystycznych;
- oddzielaniu faktów od własnej interpretacji;
- współpracy z innymi uczniami w klasie itd.

Rozbudzeniu motywacji sprzyja także **metoda stawiania pytań przez nauczyciela**. Są to pytania odnoszące się przede wszystkim do warstwy poznawczej, np. pytanie skupiające uwagę (np. Co to jest?); pytanie, które wymusza porównanie (np. Jak długo? Jak często to się dzieje?); pytanie pomagające się uściślenia (np. Co chciałeś przez to powiedzieć? Mógłbyś dać przykład?); pytanie, które zachęca do badania (np. Jak należy to wykonać? Co się stanie, jeśli...?); pytanie o dowody (np. Skąd to wiesz? Na jakiej podstawie to twierdzisz?).

Ważną rolę odgrywają **pytania formułowane przez uczniów – do nauczyciela lub opracowywanego na lekcji utworu literackiego (zagadnienia)** – także swobodna wymiana sądów i opinii. Chodzi tutaj o pytania otwarte, wiedzotwórcze, których „motorem” może być stwierdzenie niewiedzy, skryształizowane zainteresowanie, niepewność bądź wątpliwość zgłaszana przez ucznia. Nie można ich mylić z heurystą, w stosowaniu której nauczyciel, zadając pytania, steruje procesem poznania. W tym przypadku nauczyciel stymuluje uczniów do pełnego wykorzystania językowej sytuacji komunikacji, podtrzymuje temat, dostarcza inspiracji językowych – brakujących środków językowych, np. leksykalnych, frazeologicznych itd.

Pytania stawiane przez uczniów powinny być pytaniami otwartymi, **nie chodzi w nich o zapytywanie o ustalone już sensy** (Gadamer, 1993, s. 338), jak to ma miejsce przy odpytywaniu ucznia z opracowanej wcześniej wiedzy. Tym różnią się one od innych pytań dydaktycznych, że są zawsze **stawiane serio**, wypływają z autentycznego zaangażowania pytającego. Spełnią one swoją rolę w procesie nabywania umiejętności „nastawienia dialogowego” i „bycia w dialogu”.





Łatwo do nich przyzwyczaić uczniów w trakcie lekcji poświęconych opracowywaniu lektury, w tym dawniejszych tekstów. Rozmowa z przekazem tradycji ma zarówno charakter „podmiotowy”, jak i „przedmiotowy”. Podmiotowość tej relacji przejawia się **w zapytywaniu nas przez tradycję**, czyli stawianiu jej przekazom pytania. Jego „przedmiotowość” to **istnienie w nowych interpretacjach różnych interpretatorów**.

Lekcje języka polskiego powinny motywować uczniów do czytania, stawiania pytań i poszukiwania informacji, które byłyby odpowiedziami. Mówiąc inaczej – chodzi o tworzenie warunków do tego, by w uczniach mogła zrodzić się refleksja na temat sensu czytania i poznawania kultury.

Przejdę teraz do zasygnalizowania zagadnienia kształtowania umiejętności **wartościowania i argumentowania**. Umiejętność oceniania należy do fundamentalnych w rozwijaniu postawy krytycznej i selektywnej. Wartościowaniu podlega właściwie wszystko (pomysły, koncepcje, dowody, argumenty, działania i rozwiązania; Fisher, 1999, s. 83 i nast.). Uświadamianie sobie tego procesu zaczyna dziecko od wyrażania preferencji: „**wolę to**”, potem przechodzi na: „**podoba mi się to bardziej od czegoś innego**”, wreszcie dojrzewa do: „**sądzę, że to i to ma wartość taką a taką, ponieważ...**”. Tak zaczyna się proces budowania **wypowiedzi we własnym imieniu**, czemu sprzyja:

1. Stwarzanie sytuacji umożliwiających uczniowi samodzielne wybieranie wartości, uobecnionych w tekstach kultury:
 - pomoc nauczyciela w odkrywaniu wartości uobecnionych w przekazach kultury i w rozpoznawaniu wartości cenionych i realizowanych w życiu;
 - w uświadomienie istnienia systemów alternatywnych i podejmowania z nimi dialogu;
 - organizowanie sytuacji sprzyjających przeżywaniu i ocenianiu wartości.
2. Przygotowanie językowe ucznia:
 - np. poznawanie wyrażań i zwrotów, które podkreślają wybór i uzasadnienie mówiącego, np. **moim zdaniem; sądzę, że, według mnie; w moim odczuciu; wydaje mi się, uważam, że itd.**
 - ćwiczenia w uzasadnianiu wyboru (dzieci nie zawsze uświadamiają sobie mechanizm dokonywanych wyborów, ponadto często nie potrafią nazwać zasady, dotyczącej np. gustu, emocji, przekonań, dlatego należy dostarczyć stosownych określeń);
 - budowanie krótkich uzasadnień na tematy bezpośrednio dotyczące uczniów, interesujące ich, wzbudzające emocje;
 - słuchanie uzasadnień kolegów, porównywanie ich wypowiedzi z własnymi².
3. Organizowanie rozmowy o tym, co uczeń poznał i przeczytał: co mi to dało? Czego dowiedziałem się z przeczytanego dzieła o sobie i innym człowieku? Co przeżyłem nowego, ciekawego, a może niezwykłego? Co mnie zdziwiło albo oburzyło w tej wypowiedzi lub obrazie filmowym? Dlaczego ten utwór pozostawił mnie obojętnym?
4. Ukazywanie sensu czytania (ogłędania) danego tekstu kultury i włożenie w jego rozumienie wysiłku z perspektywy egzystencjalnej ucznia.



Potrzeba sensu jest najbardziej elementarną potrzebą człowieka. Teoria szukania sensu, aplikowana do szkolnej edukacji, wiedzie do edukacji aksjologicznej zapoznającej uczniów z wartościami. Nakłada to na partnera dialogu (czytelnika – nauczyciela i ucznia) obowiązek wyjścia poza zaczarowany krąg własnych oczekiwań i projekcji, dokonania operacji o charakterze analitycznym (rozumienie całości dzięki częściom) i syntetycznym (rozumienie części dzięki odniesieniu do całości), a także aplikacyjnym³.

² A. Furdal pisze: „Zauważmy, że wszelka komunikacja zakłada konfrontację dwóch „światów”. Komunikacja z innym człowiekiem narzuca obowiązek postrzegania innego świata, porównywalnego do mojego pod pewnymi względami, ale jednak odmiennego” – [w]: *Językoznawstwo otwarte*, Ossolineum, 1990, s. 237.

³ Doniosłość aplikacji doceniono tylko w niektórych hermeneutykach, np. prawniczej czy teologicznej. U Gadamera aplikacja nie jest końcową fazą procesu rozumienia, lecz określa jego przebieg – zob. K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury: Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Warszawa 1991, s. 161.

Rozwijanie umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjną w poszukiwaniu, porządkowaniu i wykorzystywaniu pozyskanych informacji to kolejne zagadnienie wiążące się z samokształceniem. Do podstawowych kierunków oddziaływania na uczyciela, starającego się kształtować w uczniach postawę krytyczną i selektywnego odbioru mediów, należą:

1. Pokazywanie szkodliwości jednokierunkowego, uproszczonego modelu komunikacji: przekaz – odbiorca (znajomość różnych form manipulacji):
 - kształtowanie umiejętności czytania/odbierania/przekazywanych informacji ze zrozumieniem;
 - wdrażanie ucznia do sprawdzania przekazanych informacji w innych źródłach;
 - kształtowanie umiejętności interpretacji odbieranych przekazów;
 - wyrabianie umiejętności krytycznej oceny poznawanych treści;
2. Rejestrowanie i utrwalanie zdobytych informacji:
 - za pomocą zapisu słownego (notowanie), symbolicznego, obrazowego lub graficznego;
 - kształtowanie umiejętności streszczania cudzego przekazu/dokonywanie „przekładu” z cudzego języka na „własny”;
 - selekcjonowanie i syntetyzowanie zdobytych informacji;

- wykorzystywanie ich w formie referatu, protokołu czy sprawozdania na lekcjach lub w pracy domowej (projekt);
- tworzenie portfolio;
- dokumentowanie z użyciem środków technicznych, np. kamery filmowej, nagrania dźwiękowego itd.

Robert Fisher (1999) w swojej pracy „Uczymy jak myśleć” wyraża przekonanie, że jeśli chcemy w naszych uczniach rozwinąć postawy krytyczne, musimy najpierw nauczyć ich myśleć krytycznie. Sam proces trzeba zacząć od pobudzania ich do kwestionowania nauczycielskich pomysłów i nauczycielskiego sposobu rozumienia. Trening intelektualny odbyty na materiale „zewnątrznym” stanie się pomostem do krytycznej „obróbki” procesu własnego myślenia i jego utrwalonych przejawów (zadania, prace itp.).

Efektem tego będzie **samokontrola i samoocena** przejawiająca się w następnym, znacznie trudniejszym, zadaniu:

- w umiejętności weryfikacji dowodów i podejmowania decyzji opartych na dowodach;
- w umiejętności kwestionowania własnych koncepcji i decyzji;
- w otwarciu się na krytykę ze strony innych ludzi;

- w dopuszczaniu możliwości, że nie ma się racji.

Rolę wspomagającą działania nauczyciela w przygotowaniu ucznia do umiejętności racjonalnego i selektywnego doboru źródeł informacji powinien spełnić podręcznik szkolny, a także różne inne informatory, jak: przeglądy wydawnicze, recenzje programów komputerowych itd.

Mam świadomość, że w tym tekście „dotknęłam” tylko problematyki samokształcenia, którą należy pogłębić i opatrzyć przykładami. Zakończę go wypowiedzią Pierre’a Furtera, szwajcarskiego pedagoga, który, pisząc na temat edukacji permanentnej, zwrócił uwagę na to, że w procesie edukacyjnym każda interwencja wychowawcza powinna być związana z inicjowaniem samokształcenia (Fueter, 1977, s. 40–47).



Bibliografia

- Bruner J., (1978), *Poza dostarczone informacje*, Warszawa.
- Faure E., (red.), (1975), *Uczyć się, aby być*, Warszawa.
- Fisher R., (1999), *Uczymy jak myśleć*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa.
- INFORMATYK o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2018/2019, (2017), CKE, Warszawa.
- Matulka Z., (1979), *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*, Warszawa.
- Matulka Z., (1983), *Metody samokształcenia*, Warszawa.
- Jankowski D., (2003), *Edukacja wobec zmian*, Toruń.
- Nowakowska-Buryła I., (2007), *Kształcenie samodzielności poznawczej uczniów*, [w:] *Nauczyciel kompetentny: teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin.
- Solarczyk-Ambrozik E. (red. nauk.), (2015), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, Poznań.
- Szkoła jako organizacja ucząca się*, [w:] *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji systemu wspomagania*.
- Zeszyt 1. Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli*, red. prowadząca M. Hajdukiewicz, red. D. Nawalany, ORE, Warszawa.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, ORE, Warszawa 2017.
- Pólturzycki J., (1974), *Ucz się sam. O technice samokształcenia*, Warszawa.



Ile w polonście z Don Kichota, czyli jak to jest z czytaniem w szkole

Razem z moją przed laty uczennicą, a dziś koleżanką polonistką zostaliśmy zaproszone do refleksji nad tym, jak zmieniło się nauczanie języka polskiego w ciągu tych kilkunastu lat. Wielu osobom nauczyciel języka polskiego we współczesnej szkole kojarzy się z walczącym z wiatrakami idealistą, skazanym na samotność wśród rzeszy nieczytających.

Po 20 latach pracy w szkole dochodzę do wniosku, że dzisiejszy polonista musi lawirować między marzycielstwem rycerza z Manczy a pragmatyzmem jego giermka. Powinien zaufać tradycyjnym rozwiązaniom, jednocześnie wciąż poszukując nowych strategii.

Równowaga między sprawdzoną od lat tradycją a czujnością wobec zmieniającego się świata i języka to najskuteczniejsza broń w walce o dojrzałego czytelnika. I to właśnie o niej będziemy tu pisać. Wspominając o sku-

teczności, nie mamy zamiaru szerzyć propagandy sukcesu – nasze zwycięstwa nie dotyczą wszystkich naszych uczniów, niejednokrotnie nie można nawet mówić o większości. Ale to właśnie z tego względu chcemy podkreślić, że polonista to wciąż zdobywca serc, a nie relikwiarz przeszłości.

Sprzymierzeńcy

Samotny bój rzeczywiście najczęściej jest skazany na porażkę. Dlatego warto szukać sprzymierzeńców. Wszystkim tym, którzy narzekają na lektury – ich zdaniem zbyt odległe od życia dzisiejszej młodzieży – należy przypomnieć, że każda z nich jest spotkaniem z drugim człowiekiem: tym, który ją napisał, i tym, który został w niej przedstawiony. W każdej książce najważniejszy jest człowiek i to właśnie człowiek do tej książki ma zaprowadzić. Dlatego polonista to niejako kolekcjoner ludzi, którzy mogą zarazić pasją.

Nigdy nie zapomnę rozmowy w warszawskim Domu Spotkań z Historią, podczas której prowadząca wspominała swoją wizytę u dziewięćdziesięcioletniego Jerzego Giedroycia w Maisons-Laffitte. „Po spotkaniu z kimś tak energicznym, błyskotliwym nie można było wrócić do kraju i bezmyślnie zasiąść przed telewizorem” – zakończyła swoje wystąpienie.

Przekonałam się wówczas, jak istotna jest perspektywa świadka. Miłosz, Bobkowski, Herling-Grudziński przestali być dla moich uczniów abstrakcyjnymi nazwiskami – zobaczyli w nich ludzi, trudność podejmowanych przez nich decyzji. Nie twierdzę, że wszyscy moi uczniowie pochłonęli potem „Dzieła zebrane” Miłosza czy Gombrowicza – ale wie, że słuchali uważniej, niektórzy z nich próbowali później zmierzyć się z „Książkami zbójceckimi” Karpińskiego, rozmawiali z rodzicami i dziadkami o ich lekturach z lat młodości.



Inna relacja – zaproszonego do naszej szkoły aktora, który opowiadał o swoich przygotowaniach do roli Raskolnikowa jako o zmaganiu się z własnymi słabościami i definiował lekturę „Zbrodni i kary” jako wysiłek niemal fizyczny – zaowocowała bardzo ciekawymi wypracowaniami o Dostojewskim. Młodzież dostrzegła neurasteniczności Rodiona nie obok siebie, ale w sobie.

Te i wiele innych spotkań – podczas szkolnych wyjazdów, wizyt w muzeach oraz teatrach, wciąż na nowo



utwierdzają mnie w przekonaniu, że najskuteczniejszym sposobem skłonienia młodych ludzi do czytania jest uczynienie lektury osobistym przeżyciem. Niejednokrotnie byłam świadkiem sytuacji, w których właśnie tych kilkoro zapaleńców angażowało pozostałych uczniów, którym dotąd najwygodniej było pozostawać w roli biernego obserwatora. W ten sposób krąg sprzymierzeńców książki rośnie.

Sojuszników znajdujemy również wśród innych nauczycieli – na polonistach świat się nie kończy. Moi wychowankowie z klasy politechniczno-ekonomicznej rywalizowali ze sobą w konkursie literackim na wiersz o wzorach Viete’a zorganizowanym w ramach lekcji matematyki. I to na tych zajęciach analizowali „Ćwiczenia stylistyczne” Queneau.

Sojusz kombinatoryki, muzyki oraz retoryki zainspirował ich do większego zainteresowania warstwą językową tekstu (wcześniej zajmowanie się analizą języka urągało ich matematycznej godności). Nie udało się to jednak, gdybym nie wykorzystwała autorytetu ich ukochanej nauczycielki matematyki. Wzmocniony o sojuszniczne siły Don Kiszot wędruje dalej, by odnaleźć...

Radość pytania

Don Kiszot budzi kontrowersje – dla jednych jest żalonym niewolnikiem iluzji zaczerpniętej z romansów rycerskich, dla innych buntownikiem walczącym z szarżą codzienności. Podobnie polonista: dla większości skazany na porażkę w walce z opracowaniami lektur, w nielicznych wzbudzi jednak szacunek jako idealista wierzący w piękno literatury, które wciąż urzeka. Potrafi jednak tę walkę wygrać. Jak nauczyć młodzież czytać? Przede wszystkim trzeba ją przekonać do stawiania pytań.

Warto docenić wątpliwości młodego człowieka – one świadczą o jego autentycznych zmaganiach z tekstem. W świecie pełnym gotowych odpowiedzi (w lekturach z zaznaczonymi cytatami, w podręcznikach, w internecie) pytanie musi odzyskać dawną wartość. Stąd zrodził się pomysł, by na lekcje poświęcone poszczególnym poetom każdy z uczniów przygotował interpretację wybranego samodzielnie wiersza danego twórcy – znajdującego się poza kanonem tekstów omawianych na zajęciach oraz takiego, który go zachwycił lub... zirykował.

Czas nie pozwala zbyt często na takie eksperymenty. Lekcja tego rodzaju należy do bardzo wyczerpujących dla nauczyciela, który musi spośród różnorodnych wypowiedzi wyłonić najcenniejsze, wychwycić to, co w nich powierzchowne lub błędne. Ale to szansa dla ucznia, by uczył się uzasadniania własnych opinii i samodzielnie szukał tego, co jest mu w literaturze bliskie.

Zawsze (?) fragment

Tęsknimy za kanonem lektur wpisanym w świadomość młodego pokolenia, kanonem, który buduje

więzi, tworzy wspólny język. Ale nie jesteśmy skazani na obecny w podręczniku fragment. To nie jest ograniczenie, ale zaproszenie do całości, preludium do uważnej lektury. 15 lat temu uczyłam tak, jak mnie uczono – zadawałam „Wesele” Wyspiańskiego i Mickiewiczowskie „Dziady” jako teksty do przeczytania w całości. Uczniowie sięgali po opracowania, bo nie radzili sobie z tymi lekturami.

Dziś czytamy te teksty, dzieląc lekturę na kilka epizodów. Na każde z kolejnych zajęć licealiści mają przeczytać wskazane przeze mnie wcześniej części dramatu. Scena po scenie rozrysowujemy linie napięć między uczestnikami wesela Rydla, przyglądamy się postaciom i przestrzeni, wsłuchujemy się w rytmy ich wypowiedzi. Stawiam tym samym ucznia w roli uważnego obserwatora i słuchacza – do tego niepotrzebne są opracowania, one po macoszemu traktują szczegóły. Uczeń nie musi już na początku spotkania z nowym tekstem występować w roli znawcy Wyspiańskiego czy Mickiewicza. Powinien tylko samodzielnie myśleć i umieć pytać, gdy czegoś nie rozumie.

Bezpieczna La Mancha

Czy umiem samodzielnie myśleć i pytać? Po trosze tak, na pewno pozwoliła mi na to polonistka, cierpliwie słuchająca moich tyrad o tym, że przecież Lady Makbet nie była taka zła, że stała się ofiarą miłości do męża. Język polski stanowił dla mnie doświadczenie, nie lekcje, podczas której bezpiecznie podróżowaliśmy utartymi szlakami.

Należało być czujnym, „Przeciwnik” atakował często, choć wcale się nie poddawaliśmy i z przekonaniem głosiliśmy, że charakterystyczny



ornament secesji to flaming. Tak było kilkanaście lat temu, teraz razem z moją panią od polskiego wspólnie poszukuje sposobu na odczarowanie statystyk nieprzychylnych czytelnictwu. Statystyk, z którymi żaden humanista nie chce iść w parze, bo nie lubi, gdy jego donkiszoteria zostaje zestawiona z cyframi. I chyba słusznie. Dlatego że przegrywa z tyradami o nieczytającym pokoleniu? Niekoniecznie.

„Bój” toczy się na dwóch płaszczyznach – w kręgu rodziny oraz w szkole. Doświadczenie podpowiada mi, że właśnie te środowiska wpływają na ukształtowanie *homo legens*. Pamiętam z dzieciństwa rytualne wieczorne czytanie bajek przez mojego ojca, który zresztą do tej pory otacza się książkami. Pamiętam fioletową, dość mocno zniszczoną, okładkę „Bajek” Jeana de La Fontaine’a. Zawierały one przerażające ilustracje Grandville’a.

Później była już szkoła. O zgrozo, czytałam wszystkie lektury! Nie z powodu kartkówek, przymusu, strachu przed odpytywaniem o rozmiar rękawiczek Izabeli Łęckiej czy z obawy przed niezdaną maturą. Po prostu zawsze byłam ciekawa

historii skrywającej się na kartach, a apetyt rósł dzięki polonistce, która potrafiła sprawić, że napisana dawno historia nagle stawała się bliska nastolatkom.

I tak przechodzimy do „mojej pani od polskiego” i jej pomysłów na walkę ze statystyką. Nie było kartkówek z lektur, a mimo to pewna część klasy czytała (nie należy roztaczać utopijnej wizji, że wszyscy). Na pewno wpływał na to sposób rozmawiania o literaturze



– nie mylić z omawianiem. Podczas zajęć stawaliśmy się psychologami próbującymi poznać zakamarki duszy bohaterów, zapraszaliśmy na kozetkę m.in. Edypa. Dzięki temu postać literacka stawiała się kimś więcej niż tylko „bohaterem antycznym”, okazywało się, że to złożona osobowość, którą targają ludzkie emocje wybiegające poza schemat narzucony przez tragedię. Niekiedy drama rozrastała się do całego przedstawienia pozwalającego poznać nam tekst nienależący do kanonu. Wystawiliśmy m.in. „Życie snem” Calderona de la Barca – tekst, do którego jako nauczyciel nieustannie powracam.



Oczywiście nasz teatr pozwalał nie tylko odkrywać literaturę, lepiej też poznawaliśmy bohaterów, wczuwając się w nich, a przede wszystkim traktowaliśmy to jako dobrą zabawę korzystnie wpływającą na relacje w klasie – do dziś pamiętam maszerowanie miastem z drabiną potrzebną do dopracowania dekoracji.

Wiatraki, gdzie jesteście?

To tylko dwa przykłady walki ze statystyką, było ich znacznie więcej. Pozwoliły mi one zrozumieć, że książka zawsze jest opowieścią o człowieku, który wbrew pozorom wciąż bywa taki sam. I z taką wiedzą powędrowałam walczyć z wiatrakami. Z La Manchy wyruszyłam dobrze zaopatrzona. Chętnie i często podróżowałam szlakami, które przetarła mi moja nauczycielka polskiego, ale też inspirowałam się doświadczeniami innych koleżanek z pracy. Sprawdzone metody przynosiły rezultaty – moi uczniowie chętnie wcielali się w bohaterów ze „Sposobu na Alcybiadesa” Niziurskiego. Zaskoczyli mnie dopracowanymi strojami, ale też rekwizytami, ponieważ handlarz starociami rzeczywiście sprzedawał pokryte rdzą podkowy, klucze. Wtedy piątoklasiści twierdzili, że taka forma podsumowania lektury bardzo im się podoba, ponieważ „dzięki temu nauczyliśmy się współpracować ze sobą, ustalać wspólnie różne działania. Ponadto ćwiczyliśmy naszą pamięć, uczyliśmy się występować przed publicznością, radzić sobie ze stresem. Powtórzyliśmy też słownictwo związane z teatrem i oczywiście dobrze się bawiliśmy, o czym świadczą nasze uśmiechnięte buzie widoczne na zdjęciach”.

Równie chętnie uczniowie klasy pierwszej gimnazjum zaangażowali się w wystawienie interaktywnej baśni o Brzydkim Kaczątku dla uczniów szkoły podstawowej. Przedstawienie



to zostało poprzedzone konkursem czytelnictwem dotyczącym trzech baśni Andersena. Później najmłodszy razem z moimi gimnazjalistami wspólnie poszukiwali cech dobrego pisarza i wskazywali jego atrybuty, pomagali Andersenowi z niezwykle zawiłą, polską ortografią, stawali się rekwizytami, którzy dobierali odpowiednie przedmioty podkreślające cechy siostr kaczątka – kaczuśki próżnej, władczej, zachłannej.

Ci sami uczniowie gimnazjum przygotowali dwa lata później kampanie promujące czytelnictwo. Zostali przeze mnie podzieleni na kilka grup i ich zadaniem był odnalezienie najsukurszej metody, by przekonać innych do czytania. Zadanie to, podszyte lekką rywalizacją, rozbudziło pokłady kreatywności gimnazjalistów (tej grupy, która według statystyk niemal nie zagląda do książek) – pojawiły się więc filmy prezentujące z przymrużeniem oka fabułę szkolnych lektur takich jak „Quo vadis” czy „Dziady”, na jednym z portali społecznościowych zaczęły działać profile bohaterów literackich zachęcające do wymiany poglądów, powstały też blogi obfitujące w ciekawe recenzje nowości czytelniczych. Myślę, że ważne jest, by właśnie na takie nowości się nie zamykać, by dyskutować z uczniami o lekturach i pozwalać im wyrażać swoje zdanie.



Dlatego jedna z moich koleżanek wprowadziła cykl spotkań z książką „Pięć minut z lekturą” (kolejni uczniowie w wyznaczonym czasie prezentują przeczytane przez siebie książki). Jest to cenne i ważne doświadczenie, ponieważ niekiedy my, nauczyciele, powielamy schematy, a może dzięki dyskusji omawiana przez tyle lat książka pokaże nam inne oblicze lub poznamy nową, wartościową lekturę. Ostatnio moi uczniowie, którym nie przypadła do gustu osławiona przez nas wszystkich tragedia „Romeo i Julia”, zauważyli, że ksiądz nie powinien zajmować się tajemniczymi miksturami usypiającymi ludzi. Trudno się z nimi nie zgodzić!

Niekiedy to nauczyciel musi przygotować sam całą akcję, tak było z „Andersenem” i z „Dniem urodzin książki” (uczniowie otrzymywali balony z przyklejonymi cytatami. Kto pierwszy zgłosił się do biblioteki i właściwie rozpoznał fragment tekstu, otrzymywał nagrodę).

Zdarza się jednak tak, że ci sami uczniowie, z którymi my przygotowaliśmy jakieś działanie, następnie sami chętnie i z właściwą sobie energią włączają się w pracę z młodszymi – licealiści pomogli nam w organizacji „Nocy bibliotek” poprzez czytanie bajek najmłodszym, w opracowaniu gry przestrzennej polegającej na

poszukiwaniu ukrytego skarbu oraz wykonywaniu piosenek ze znanych bajek Disneya. Najmłodsi byli zachwyceni, tak samo jak podczas codziennych „Poczyta(ba)jek” w szkolnej bibliotece, gdy o losach Czerwonego Kapturka, ale też Detektywa Pozytywki czy Zosi z ulicy Kocieć czytają im starsi koledzy i inni nauczyciele. Trzeba przyznać, że właśnie pani z biblioteki dzięki stałej współpracy z polonistami i dbaniu o poszerzenie księgozbioru, w którym znajdujemy wiele nowości, pomaga wszystkim Don Kichotom w ich codziennej wędrówce.

Czasami uczniom trudno odnaleźć drogę do biblioteki, dlatego dobrym pomysłem jest, by z pomocą przyszli im ich koledzy. Specjalistami od nowości okazali się moi uczniowie z klasy szóstej, którzy podzieleni na 5 zespołów zaprezentowali w nietypowy sposób książki – jedni opracowali przestrzenną grę, w której pionkami stawali się uczestnicy przesuwający się po polach, gdy wykazali się znajomością książek z serii „Biuro detektywistyczne Lassego i Mai”, inni przygotowali memory na podstawie „Tajemnicy Klejnotu Nefertiti”, jeszcze inni zamienili się w chemików oraz fizyków i razem z panem Rożkiem pokazali kilka doświadczeń. Uczestniczący w tym wydarzeniu piątoklasiści postanowili, że sami również przygotowują takie.

Wyprawa wciąż trwa

I tak Don Kichot kończy relację ze swojej podróży, bogatszy o doświadczenie ze szkolną rzeczywistością czytania. Czy to żmudna wyprawa? Chyba nie, bo wszystkie wydarzenia upowszechniające czytelnictwo sprawiają również nam, nauczycielom, dużo radości. Nikt nas do tego nie zmusza, pomysły rodzą się same, czasami są „pożyczone” od koleżanki.

I teraz najważniejsze pytanie:

czy te akcje, wprowadzane innowacje w omawianiu lektur, spotkania z pisarzami, aktorami przynoszą zamierzone cele, czy uczniowie czytają?

Są klasy, w których nie robimy kartkówek z lektur, bo po prostu nie musimy (mogłyby one jedynie zniechęcić do sięgania po literaturę), są też ci wciąż nieprzekonani do tego, że nie o lektury idzie, lecz o to, że czytanie to skarb człowieka myślącego. To oni wciąż stanowią wyzwanie, ale wierzymy, że nasza donkiszoteria nie jest walką z wiatrakami. Może kiedyś jakaś książka, niekoniecznie lektura, sprawi, że rozpoczną swoją wyprawę i zaczną stawiać swoje pytania.



Człowiek religijny w materiałach Filмотeki Szkolnej

W materiałach Filмотeki Szkolnej (FS) znajduje się pakiet filmów nazwany „Człowiek religijny”. W skład tego pakietu wchodzi trzy obrazy: „Dybuk” (1937, reż. M. Waszyński), „Dekalog 1” (1988, reż. K. Kieślowski) i „Katedra” (2003, reż. T. Bagiński). Zamysłem projektodawców tego pakietu było, jak łatwo się domyślić, zwrócenie uwagi na bardzo ważną część ludzkiej aktywności duchowej, jaką jest wiara. Warto zauważyć, że na 54 pakiety filmowe Filмотeki Szkolnej tylko jeden (i to jako 46. w kolejności) poświęcony jest religii. Przecież jednak w zaproponowanych zestawach FS znaleźć można filmy (uporządkowane w innym kluczu tematycznym), które także zdają relację z doświadczenia wiary i/lub religijności. Oprócz wymienionych powyżej tytułów odnoszą się do niego (czasem w drugim, ale ważnym planie) następujące obrazy: „Struktura kryształu”, „Arka”, „Żywiot Mateusza”, „Sól ziemi czarnej”, „Iluminacja”, „Mój Nikifor”, „33 sceny z życia”, „Historia

kina w Popielawach” czy „Dług”. Dlatego w tekście odwołam się także do tych filmów. Odwoływał się będę nie tylko do samych obrazów, ale także do komentarza merytorycznego (filmoznawczego i religioznawczego) dr Darii Mazur, dołączonego do pakietu „Człowiek religijny”.

Nazwa „człowiek religijny” jest spolszczeniem znanego określenia *homo religiosus*, którym w swojej pracy badawczej posługiwał się słynny antropolog i religioznawca Mircea Eliade.

To określenie wskazuje na cechę, która – zdaniem badacza – definiuje człowieka, jest niezbywalna: poszukiwanie i obcowanie z sacrum. Człowiek dąży do obcowania z tym, co święte, życie w przestrzeni sacrum usensownia ludzkie życie, nadaje mu porządek i stałość (inaczej niż przestrzeń profanum – sfera ontologicznego chaosu). Warto przy tym przypomnieć, że pojęcie sacrum jest

pojęciem niewymagającym odwoływania się do elementów nadprzyrodzonych, transcendentnych. Sacrum to cecha, którą człowiek (i społeczne przedłużenie aktywności jednostki, czyli kultura) nadać może każdemu elementowi, który wzbudza w nim *fascinans et tremens* (fascynację i drżenie), by użyć określenia innego badacza zjawiska sacrum, Rudolfa Otto.

W takim sensie sacrum (czyli to, co święte), to część wspólna wszystkich wierzeń i religii – na poziomie kulturoznawczym można je sprowadzić do wspólnego mianownika. A tym samym także zeświecczyć. Sacrum stoi w kontrze do *sanctum* (a właściwie *Sanctum*), czyli konkretnego Świętego, na gruncie chrześcijaństwa – Boga. Kategoria sacrum pozwoliła na wymianę religijnych doświadczeń na poziomie kultury, ale jednocześnie odebrała ontyczną unikatowość tego, co święte, poszczególnym religiom.

Dobrze do tego eliadowskiego rozumienia sacrum wyrastającego z obserwacji pierwotnej religijności odwołuje się film „Żywot Mateusza” (1969, reż. W. Leszczyński). To film pogański (bez pejoratywnego rozumienia tego określenia) w którym *paganus* oznacza wieśniaka, a *pagus* – wieś, a więc przestrzeń, w której niezwykle rolę odgrywa przyroda. Bohater filmu jest w pełni człowiekiem, bowiem jest dzieckiem natury („szlachetny dzikus”, jak u Jean-Jacquesa Rousseau), natura zaś jest prezentowana w panteistycznym paradygmacie.

Tę fascynację naturą da się także odnaleźć w twórczości Jana Jakuba Koloskiego (niektórzy widzieli w nim spadkobiercę Leszczyńskiego), także w „Historii kina w Popielawach” (w zestawie Filмотeki Szkolnej), tyle tylko, że – jeszcze mocniej niż w „Żywocie Mateusza” – twórczość Koloskiego jest hybrydą tego co pogańskie, z tym co chrześcijańskie (a co charakterystyczne dla New Age).

Człowiek religijny, czyli człowiek w kręgu sacrum

Filmy z pakietu „Człowiek religijny” prezentują różny stopień religijnego zaangażowania (w znaczeniu wiary w obecność sacrum i siły postawy religijnej): od głębokiej, niepodważalnej wiary w Nadprzyrodzone („Dybuk”), poprzez sceptycyzm człowieka współczesnego („Dekalog 1”), po próbę odbudowania kontaktu z numinosem („Katedra”). Widać więc ewolucję, przy czym silna wiara skojarzona jest z judaizmem (chasydyzmem), a niewiara – z chrześcijaństwem.

Sądzę, że w tym przeciwstawieniu nie należy dopatrywać się jakiejś świadomej intencji – film „Dybuk”, oglądany z punktu widzenia walorów artystycznych, wygrywa z ówczesnymi (z lat 30.) filmami religijnymi kina

polskiego odnoszącymi się do katolicyzmu (takimi jak „Pod Twoją obronę, Ty, co w Ostrej świecisz Bramie” czy „Przeor Kordecki, obrońca Częstochowy”). Ale warto pamiętać, że realizując zajęcia w oparciu o opisywany pakiet, zamiast Dybuka można wykorzystać np. pierwszy z wymienionych filmów (kończący się dokumentalnymi obrazami wielkich uroczystości na Jasnej Górze, które także zaświadcza o silnej zbiorowej religijności, tyle że chrześcijańskiej).

„Dybuk” to jeden z najlepszych filmów polskiego kina przedwojennego i jeden z najlepszych filmów klasycznego kina jidysz (wielu uważa, że najlepszy). W filmie tym doszło do interesującego kompromisu pomiędzy opowieścią religijną zapisaną w pierwowzorze literackim (dramacie An-skiego) a wymogami ówczesnego kina (z silnym akcentem położonym na melodramatyzm fabuły). Choć świat „Dybuka” nawiedzają nadprzyrodzone istoty (dybuk czy Meszulah, wystannik niebios), to jednocześnie jest to opowieść o wiecznej (dosłownie, bowiem bohaterowie umierają) miłości; czyli o czymś, co było bardzo dobrze znane ówczesnym widzom polskiego kina. W „Dybuku” doszło do synergii religii i ówczesnej popkultury – zachowując ducha pierwowzoru, uproszczono przekaz na tyle, aby zrozumiały był nie tylko dla Żydów (i to głównie chasydów), ale także dla diaspory żydowskiej rozianej po świecie (zwłaszcza w USA), jak również dla polskich katolików.

Ta synergia nie pozbawia filmu, jak wspomniałem, religijnych odniesień – boskie tchnienie przenika całość stworzenia, człowiek żyje w pełnej symbiozie z nadprzyrodzonym, na granicy dwóch sfer: ziemskiej i duchowej; podkreślona zostaje siła Kabały oraz boski porządek świata oraz zachwianie harmonii przez złamanie

przysięgi. Sceny obrzędu weselnego i Sądu Bożego są rozbudowane i trwające wystarczająco długo, aby uznać, że kręcono jest z szacunkiem dla prawdziwych rytuałów. Warto dodać, że w późniejszych latach polscy twórcy, chcąc w swoich filmach przywołać ducha chasydyzmu, sięgali do „Dybuka” z 1937 r. (wyraźne nawiązania znaleźć można w „Matce Joannie od Aniołów” Kawalerowicza (via Iwaszkiewicz), „Sanatorium pod Klepsydrą” Hasa czy „Austerii” Kawalerowicza).

Warto w tym miejscu poczynić dygresję, odchodząc na moment od komentarza nt. pakietu „Człowiek religijny”. W filmach zgromadzonych w zbiorach Filмотeki Szkolnej można obraz, który – realizowany w niekorzystnych dla religii czasach PRL-u – również (jak „Dybuk” czy „Pod Twoją obronę”) jest zapisem zbiorowej wiary. To film Kazimierza Kutza „Sól ziemi czarnej” (1969), którego akcja dzieje się podczas drugiego Powstania Śląskiego w 1920 r. Kutz, choć sam wobec religii zdystansowany (często narzekał na katolicyzm jako przyczynę śląskiej potulności), będąc lojalnym wobec kultury, z której wyrósł, sugerował silny związek Ślązaków z religijnością.





Napisałem „sugerował”, bowiem sami bohaterowie – siedmiu braci Basistów, którzy poszli do powstania i ich ojciec – zbyt wielu gestów religijnych nie czynią (koniec lat 60. to nie był dobry czas – zresztą, jak większość okresu PRL – dla wierzących protagonistów). Natomiast autor tego filmu wyraźnie wpisał ich walkę w schemat mitologizującej opowieści z dużą dozą symboliki religijnej. Dlatego też hieratyczny i dumny ojciec braci Basistów z siekierą w ręku przypomina Abrahama, który gotów jest poświęcić swojego syna. Obrona rodzinnego domu to obrona przestrzeni sacrum (z wyraźnie stojącym, jedynym ocalałym z wybuchu kominem, który – jak *axis mundi* – łączy ziemię z niebem); śmierć powstańców to ofiara (sugerują to czerwone kwiaty krwi na białych koszulach powstańców), a wyciągnięcie Gabriela Basisty z pieca (miał zginąć od strzałów, ale przeżył) przez cztery kobiety (jak cztery Parki) i przeniesienie przez rzekę do Polski (jak do raju) przypomina zarówno uniwersalne odrodzenie, ale i Chrystusowe Zmartwychwstanie.

Kręcony przez Krzysztofa Kieślowskiego pół wieku później „Dekalog” jest zapisem kompletnie odmiennego stanu kultury – zeświecczonej, głównie na skutek postępu nauki. Kieślowski w „Dekalogu I” pokazuje, jak nieskuteczne mogą być uroszczenia nauki do panowania nad światem. Główny bohater głęboko wierzy w naukę, fetyszyzuje ją, sfera profanum wypiera (a właściwie zastępuje) sferę sacrum. Komputer, w który bezwzględnie wierzy ojciec, to współczesny idol (przy czym nie jest tak jak dziś – co zrozumiałe – symbolem „człowieka usieciowionego” i wirtualnego, ale szczytem myśli naukowej). Śmierć syna, której nauka nie zapobiegła, otwiera ojca na doświadczenie rozpacz, a to z kolei budzi w nim sferę, w której – być może – odnajdzie Boga. Jak bowiem inaczej трактовать scenę gniewu i rozbicia prowizorycznego ołtarza? Jako ateista nie powinien kierować swojego gniewu przeciwko czemuś, czego nie ma. A może jednak jest? Warto zauważyć, że – obok wiodącego doświadczenia ojca scjentyisty – w filmie prezentowane są dwie inne postawy wobec sacrum: ciotki, która wierzy w Boga, a jej opis postawy religijnej zgodny jest z ewangelicznym („Bóg jest miłością”) oraz syna, który – jak dziecko – intuicyjnie wyczuwa obecność tego, co nadprzyrodzone. Teologiczne interpretacje „Dekalogu I” wskazują nawet, iż pod postacią małego chłopca mamy do czynienia z tzw. figurą Chrystusa – bowiem na skutek śmierci syna ojciec otwiera się (być może) na wiarę, a tym sposobem – na zbawienie. A dla osoby wierzącej nie śmierć jest najgorsza, ale potępienie.

W filmie interesująca jest także symbolika kojarząca się z religijną: wszechobecny lód (akcja dzieje się zimą) to zamrożona woda (symbol religijny o silnym potencjale, w tym podkreślający ludzkie „narodziny dla

ducha”); krążek lodu wyglądający jak hostia, który ojciec przykładając do gorącego czoła, zmienia się w wodę, „chrzcząc” niejako niedowiarka. Oprócz tego w filmie pojawia się obraz Matki Boskiej Częstochowskiej, która płacze stearynowymi łzami (Mater Dolorosa) oraz siedzący przy jeziorze mężczyzna w kożuchu, przypominający pasterza (symbolika tej profesji jest powszechnie znana); a także rozlana plama atramentu (jak czerń nicości lub – przeciwnie – sfera Absolutu, który daje o sobie znać).

Ekranowy ślad procesu laicyzacji, jako skutku przesadnej wiary w scjentyzm i technokrację, zapisany jest także w dwóch filmach Krzysztofa Zanussiego („Struktura kryształu” i „Iluminacja”), twórcy szczególnie chętnie zestawiającego dwie sfery aktywności ludzkiego ducha: naukę i wiarę Zanussi, jak mało kto – po studiach z fizyki i filozofii – uprawniony był do podejmowania takiej tematyki).

Warto dodać, że w pakietach Filмотeki Szkolnej jest jeszcze jeden film, który pokazuje współczesne zagubienie wobec śmierci – to „33 sceny z życia” Małgorzaty Szumowskiej. Tak jak bohaterka nie może sobie poradzić z odejściem rodziców, tak niemal wszyscy nie są w stanie odnaleźć się w rytuale pogrzebowym, który pomógłby im oswoić śmierć (tu warto zwrócić szczególną uwagę na groteskową postać niedoszłego księdza i jego modlitwy).



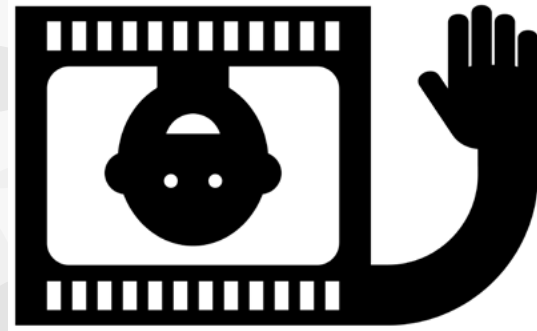
Współcześnie dostrzec można tendencję do „rozlewania się” symboliki religijnej na obszary popkultury i gatunki, których dotychczas z metafizyką nie kojarzono. Za Walterem Benjaminem można to nazwać „zasadą alegorii” – oznacza to, że topika i wątki metafizyczne (bądź religijne) stają się tylko religijnym emblematem, czytelnym wprawdzie na poziomie rozumowej (kulturowej) identyfikacji, ale pozbawionym tego, co transcendentne. Andrzej Zalewski pisał. „Wydać się, iż sprawą przesadzającą o alegorycznym charakterze filmu transcendentalnego jest wyrażona niewspółmierność metafizycznego wątku w stosunku do wyznacznika gatunkowego, tematyki i sposobu obrazowania obowiązującego w utworze”. Odnosząc się do tego cytatu wypada zadać sobie pytanie: czy można znaleźć Boga w kulturze popularnej oraz służących jej technologiach (zwłaszcza informatycznych)?

Takie pytanie pojawia się, gdy oglądamy animację komputerową 3D Tomasa Bagińskiego „Katedra”. Ten krótki film (8 min) opowiada o tajemniczym wędrowcu, który gdzieś w kosmosie wchodzi do niedokończonej budowli, katedry; jej filary przypominają konary drzew. Dochodzi do końca świątyni, nad przepaść – i gdy zza wielkiej planety wychodzi blask światła, penetrując kolumny katedry, na moment ożywają wrośnięci w nią ludzie. Gdy światło dotyka naszego bohatera – zmienia się z wielkie pędy drzew, stając się – kolejnym – filarem niedokończonej budowli.

Oglądając film, ma się poczucie tego, co Otto nazwał „fascynacją i drżeniem”, ale w tyle głowy kołocze się myśl – czy ten tak silnie związany z fantastyką (połączenie fantasy i sf) film, technologicznie przypominający grę komputerową, rzeczywiście może być źródłem duchowych doświad-

czeń? Poszerzając pytanie: Czy gra komputerowa 3D, w której zatopiła się cała generacja młodych użytkowników, może zbliżyć do transcendencji? Wydaje się że to pytanie retoryczne, na które odpowiedź powinna być negatywna (wobec świadomości tak silnie zantagonizowanych aktywności jak modlitwa i rozrywka, czy dwóch światów: religii i czystej wyobraźni). To opalizowanie statusu przekazu kulturowego, ta niejednoznaczność jest charakterystyczną cechą ponowoczesnej, silnie zmedializowanej kultury.

Gdyby nawet jednak uznać, że w procesorach komputerów i wykreowanych w nich symulacjach ukrył się współczesny Bóg, to zarzut alegoryczności (czyli użytkowości bez głębszego duchowego zaplecza) pojawia się przy analizie „Katedry”. Religijna topika wydaje się wyrwana z kontekstu i pierwotnych znaczeń, przypomina metafizyczny patchwork, charakterystyczny dla ponowoczesności. Cechą tego przekazu jest niejednoznaczność (którą należy odróżnić od wieloznaczności). Katedra „żywi” się ludźmi – być może tak, jak dawniej swoimi budowniczymi, ale w tym filmie ta metafora jest dziwnie animalna, zwierzęca; katedra przypomina (jak pisała Daria Mazur) cielsko wieloryba, Lewiatana (a więc ma wymiar niepokojąco demoniczny). W katedrze dominuje linia horyzontalna, sama katedra jest mroczna (bez nadziei światła płynącego przez witraże) i otwarta na przepaść. Światło zaś nicujące ciemność jest źródłem cierpienia (jak w pogańskich nurtach solarnych). Wszystko zaś dzieje się w kosmosie – co kojarzy się z wszelkiego rodzaju nieortodoksyjnymi tendencjami spirytystycznymi charakterystycznymi dla Ery Wodnika, w stylu targów „Od wahadełka do gwiazd”; bardziej z kosmologią niż teologią.



Filмотeka Szkolna

Wszystkie te zastrzeżenia nie zmieniają faktu, że wyczuwalna jest w tym filmie fascynacja do tajemnicy, która wykracza poza ludzkie granice, że czuć w nim – tak charakterystyczną w okresie ponowoczesnym – nostalgię za byciem częścią Wielkiego Planu i tęsknotę za spirytualizacją, osiąganą na gruncie wyobraźni fantastycznej, która staje się surogatem przeżycia religijnego. A może to także postulat ekspansji religii w kosmos?

W kontekście współczesnej kondycji postaw religijnych warto zwrócić uwagę na znajdującą się w zbiorach Filмотeki Szkolnej świetną animację 3D. „Arka” zrealizowaną przez Grzegorza Jonkajtysa w 2007 r. Na początku filmu dowiadujemy się, że ludzkość zdziesiątkowana została przez tajemniczy wirus. Armada tankowców rusza w poszukiwaniu nowego świata, gdzie ludzie mogliby kontynuować życie. Kieruje nią mężczyzna, który spostrzega, że został zainfekowany wirusem. Szaleń goryczy rozpaczonego mężczyzny przelewa widok wyspy, do której docierają tankowce – zbyt małej, by pomieścić ocalonych. Mężczyzna postanawia popełnić samobójstwo. Okazuje się jednak, że nasz bohater nie jest współczesnym Noe – to chory psychicznie osobnik, który zamiast pistoletu przykładà sobie do skroni klamkę;



a pokład statku to dach Domu Spokojnej Starości Arka. I tak, to co wydawało się opowieścią katastroficzną i jednocześnie współczesną wersją opowieści o Noe, stworzone zostało w chorym umyśle. To symptomatyczne utożsamienie wiary i profetyzmu z chorobą psychiczną i zaburzeniem osobowości podziela pewnie wielu współczesnych przeciwników myślenia religijnego.

Człowiek religijny, czyli *anima naturaliter christiana*

Świętość nie musi być synonimem sacrum (czyli tej przestrzeni, obiektu itp., której człowiek nadaje wyjątkowy ontologiczny status). Świętość można rozumieć – zbliżając się do logiki religii monoteistycznych – jako cechę moralną, jako czystość, doskonałość.

W pakietach Filмотeki Szkolnej znaleźć można kilka filmów, które podkreślają rolę moralności w życiu człowieka. Do kategorii miłosierdzia (*caritas*) odwoływała się już w swoich rozmowach z chłopcem ciotka z „Dekalogu I”. Najciekawsze jednak portrety bohaterów postawionych

wobec wartości znaleźć można w filmach Krzysztofa Zanussiego (w pakiecie Filмотeki Szkolnej to „Struktura kryształu” i „Iluminacja”) oraz Krzysztofa Krauze i Joanny Kos-Krauze („Dług” i „Mój Nikifor”). W trzech przypadkach – poza „Długiem” – możemy mówić o koncepcji *anima naturaliter christiana* czyli duszy z natury chrześcijańskiej. Chodzi o bohaterów, którzy – nie deklarując chrystianizmu – jednocześnie postępują w zgodzie z chrześcijańską moralnością. Takie zachowanie odnaleźć można w postaci Jana ze „Struktury kryształu” (1969), spolegliwego, unikającego zwady, empatycznego fizyka, który zaszył się na prowincji i uciekł z „wyścigu szczurów” (inaczej niż jego kolega Marek, który nakłania go do powrotu na uczelnię).

Obok wielu innych, szczególnie zapadła mi w pamięć scena, w której dwaj koledzy siedzą przy piwie w podrzędnej wioskowej knajpie i patrzą na – mało przystojne, by użyć eufemizmu – twarze chłopów i robotników.

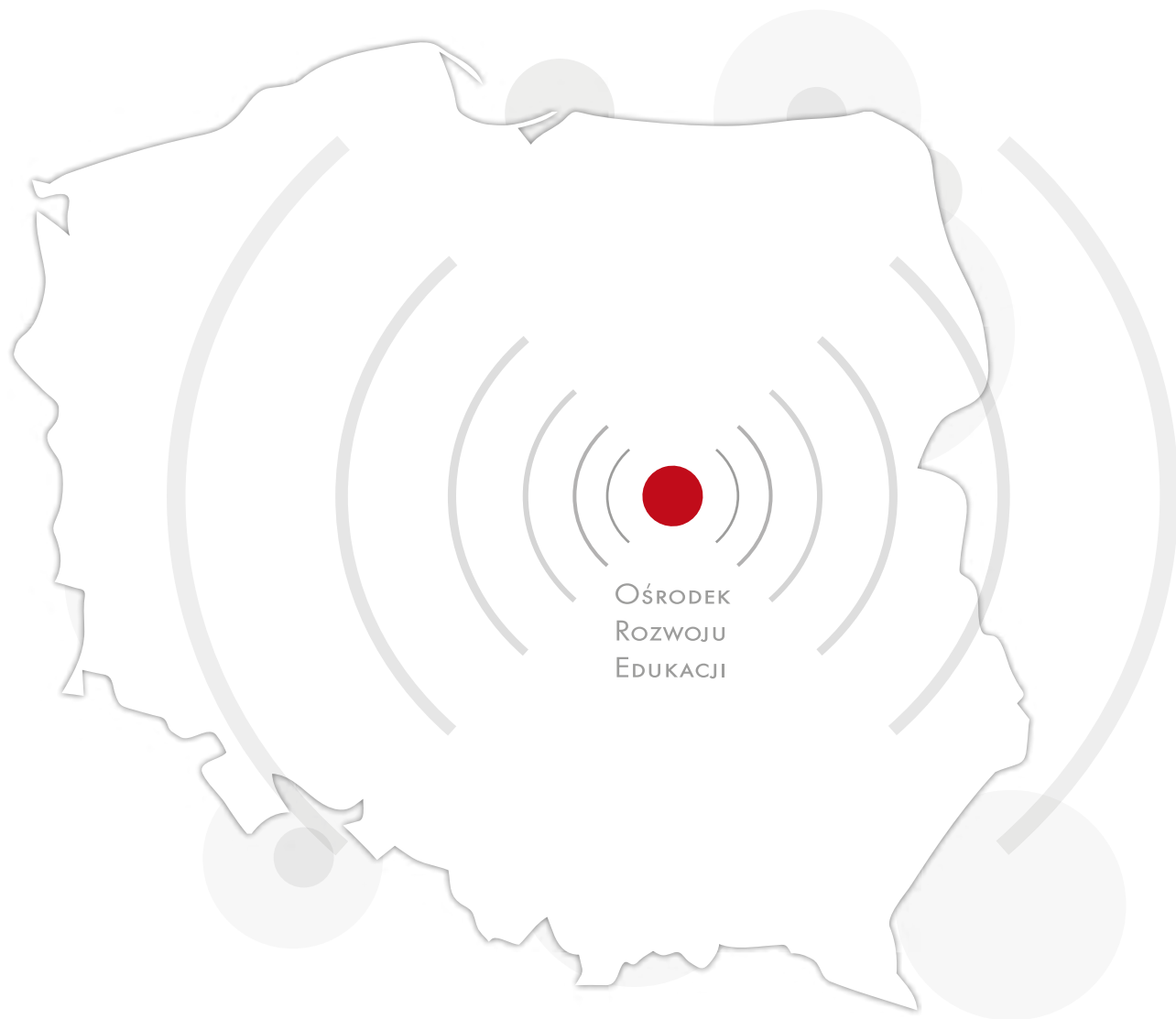
„Przyznasz, że nie napawa optymizmem, jak się patrzy na te twarze” mówi technokrata Marek.

„To zależy, jak się patrzy” odpowiada Jan, po czym narrator filmu pokazuje nam w kilku zbliżeniach twarze wioskowych mężczyzn. Ten zabieg bezpośredniego, odnarracyjnego zwrócenia się do widza jest dla nas zachętą do odpowiedzi na pytanie: „A jak ty patrzysz na te twarze? Dostrzegasz za nimi człowieka?”.

Marek – raczej nie, Jan – chyba tak. Z kolei w „Iluminacji” Zanussi odwołuje się do pojęcia św. Augustyna – iluminacja to rodzaj bezpośredniego poznania (w którym stajemy niejako „twarzą w twarz z prawdą”), do którego potrzebne jest niezwykle wytężenie intelektu, połączone z czystością serca. Ta czystość serca ważniejsza jest nawet od *ratio*. Oglądając losy Franciszka Retmana (znów fizyka,

w gorliwy sposób szukającego prawdy) mamy wrażenie, że posiadał obie cechy – jego wysiłek intelektualny jest nieprzeciętny, ale idzie w parze z przyzwoitością. Czy na końcu filmu przeżywa „Iluminację”? Na to pytanie każdy widza sam musi sobie odpowiedzieć.

Także dwa filmy Krzysztofa Krauze (reżysera, który w swojej twórczości – jak to określił Tadeusz Lubelski – podejmował problematykę „zobowiązań w epoce bez zobowiązań”) wpisują się w sferę określoną przez chrześcijański moralitet. W „Długu” (1999) po dokonanej zbrodni budzi się w bohaterze sumienie i świadomość, że przekroczył jedno z absolutnie najważniejszych przykazań Dekalogu: „Nie zabijaj”; i że nawet spirala strachu i osamotnienia, w którą wpadają bohaterowie (zwłaszcza Adam) nie tłumaczy śmierci sumienia; i że odwrócenie się od wartości (jak odwrócenie tyłem do Biblii – bo taką scenę oglądamy w filmie, gdy Adam siada przy stole) oznacza śmierć człowieczeństwa, której trzeba przeciwdziałać. Była zbrodnia, musi być i kara. W „Moim Nikiforze” (2004) opiekujący się Nikiforem Krynickim Marian Włosiński pod koniec filmu może już być przez nas traktowany jako nieledwie święty; nawet jeśli świecki, to z wyraźnym podobieństwem w zachowaniu do Chrystusa – składa ofiarę ze swojego życia dla bliźniego. Trafnie więc zachowanie Włosińskiego puentuje kończąca film piosenka Czesława Niemena, świecki odpowiednik nowotestamentalnego przykazania miłości Boga i bliźniego czy „Hymnu o miłości”. Słowami tej piosenki chcę zakończyć niniejszy tekst, przypominając, że określenie „człowiek religijny” nie musi oznaczać jedynie człowieka wierzącego. Można nie wierzyć, ale swoją moralną postawą zbliżać się do świętości. A może na nią nawet zasłużyć?



Platforma e-podręczników
www.epodreczniki.pl
Edukacja globalna
www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl
System kierowania do MOW
www.systemkierowania.ore.edu.pl
Adaptacja podręczników
www.adaptacje.ore.edu.pl
EKSPERT – szkolenie kandydatów
www.ekspert.ore.edu.pl

Zachować pamięć
www.polska-izrael.edu.pl
Biblioteka Cyfrowa
www.bc.ore.edu.pl
Szkolenia online
www.e-kursy.ore.edu.pl
Trendy
www.trendy.ore.edu.pl
Platforma doskonalenia
www.doskonaleniewsieci.pl

Portal wiedzy dla nauczycieli
www.scholaris.pl
Newsletter
www.newsletter.ore.edu.pl
Facebook
www.facebook.com/OsrodekRozwojuEdukacji
YouTube
www.youtube.com/user/oreedu
Wyszukiwarka zasobów IP2
www.zasobyip2.ore.edu.pl

T U J E S T E Ś M Y

Ośrodek
Rozwoju Edukacji
Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax: 22 345 37 70

Ośrodek
Rozwoju Edukacji
ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa
tel. 22 570 83 00
fax: 22 825 23 67

Centrum Szkoleniowe
w Sulejówku, ul. Paderewskiego 77
05-070 Sulejówek
tel. 22 783 37 85