

Ewa Nowel

Uniwersytet im A. Mickiewicza w Poznaniu

Rola wiedzy o uczniu i sobie samym w zmiennej rzeczywistości społecznej

Wstęp

Celem tekstu jest zwrócenie uwagi na nowe aspekty szkolnej komunikacji, której efektywność jest związana z problemami „dwujęzyczności” i „dwukulturowości” interlokutorów – ucznia i nauczyciela. Autorka, wskazując zmiany, które zachodzą we współczesnych: socjologii (np. pod wpływem krytycznej analizy dyskursu czy teorii podmiotowego sprawstwa i teorii aktora sieci), tekstologii (w wyniku antropologicznego podejścia do tekstu) i teorii kultury (chodzi głównie o kulturę uczestnictwa), proponuje wykorzystanie w klasowej diagnozie wstępnej zadania otwartego. Dydaktycy nieczęsto zwracają uwagę na „etniczne” wyposażenie uczestników szkolnej komunikacji i jego zmienność, tymczasem reanimacja rozprawki problemowej na maturze i umiejętność moderowania rozmowy podczas egzaminu ustnego powodują odejście od modelu „bycia zrozumianym” na rzecz „rozumienia” uczniów. Wymieniona w tekście kompetencja dyskursowa będzie, zdaniem autorki, nie tylko miarą przygotowania zawodowego nauczyciela, ale przede wszystkim – przystosowania do zawodu, a raczej ciągle ponawianego przystosowywania się, gdyż zmianom w równym stopniu ulegają i uczeń, i nauczyciel.

„...na prostym gościńcu kartezyjskim...”

Dziś rolę diagnoz, także wstępnych, także z języka polskiego, warto opisywać zarówno w szerszych, jak i bliższych szkole kontekstach. Ze względu na funkcję wyniku najszerszy tworzy naukoznawstwo i dyskusje np. wokół „pewności niepewności” wiedzy wytwarzanej przez nauki humanistyczne czy potencjału tezy Claude’a Levi-Straussa, koryfeusza strukturalizmu: „nie dać zwieść się na manowce wielością pojęć, lecz badać przede wszystkim najprostsze, a zarazem najistotniejsze relacje, które je łączą”¹. Z kwestiami poznania łączyć należy kierunki rozwoju dyscyplin macierzystych, w tym socjologii, która ożywiając wątek podmiotowego sprawstwa², zwróciła się ku relacjom badacz – twórca opisu rzeczywistości – rzeczywistość, a za sprawą krytycznej analizy dyskursu³ i teorii aktora sieci – ku analizie społecznych sił uczestniczących w wytwarzaniu wiedzy⁴.

¹ C. Levi-Strauss, *Lekcja lingwistyki* [w:] tegoż, *Spojrzenie z oddali*, przeł. W. Grajewski, Warszawa 1993, s. 222.

² M. Domecka, *Dualność czy dualizm? Relacje pomiędzy strukturą i podmiotowym sprawstwem we współczesnych debatach teoretycznych* [online], [dostęp: 5.11.2012 r.], dostępny: http://www.academia.edu/1358188/Dualnosc_czy_dualizm_Relacje_pomiedzy_struktura_i_podmiotowym_sprawstwem_we_wspolczesnych_debatach_teoretycznych.

³ A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008.

⁴ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora sieci*, tłum. A. Derra, K. Arbiszewski, Kraków 2010.

Budując teoretyczne zaplecze do rozważań wokół sensu/sensów pomiaru, trudno pominąć debaty środowiskowe, także spory o: humanizację i dehumanizację szkoły pod wpływem standaryzacji⁵, ukierunkowaną sprawczość i nadmierne instrumentalizowanie czynności⁶, misyjny, upraszczający język opisu działań dydaktycznych⁷ czy wreszcie – rolę nauczyciela. Wizerunków ogólnych – nauczyciela terażniejszości i przyszłości powstało tak wiele, że stały się przedmiotem osobnych badań. Ich autorzy gromadzą już nie tylko epitety, śledząc tzw. literaturę życzeniową, ale i systematyki przymiotów współczesnego pedagoga⁸. Z rekoniesansu źródeł wynika jednak, że podstawę sporej części modelowych charakterystyk tworzy dychotomiczny podział na rzeczywistość szkolną i pozaszkolną, a nauczyciel, nawet jeśli ma być negocjatorem, z trudem separuje ludzi od problemu. Częściej, w myśl Parsonowskiego funkcjonalizmu, podejmuje misję „odzyskania”⁹ uczniów z „wtórnej pogaństwa materializmu”¹⁰.

Ze względu na właściwości współczesnej kultury, a tym samym cechy uczestników szkolnej komunikacji coraz pilniejsza staje się szersza refleksja wokół atrybucji nauczyciela i przebiegu szkolnej komunikacji. Cennych wskazówek mogą dostarczyć glottodydaktycy, którzy analizują rolę native speakera w kontekście zderzenia kultur, socjo- i psycholingwistycznej fluktuacji języka interlokutorów czy zmienności rozumienia pojęć: sprawność i kompetencja¹¹.

Polonistę, jako depozytariusza wiedzy i jednocześnie strażnika tradycji stałego świata społecznych wartości można postrzegać w roli tłumacza. Podobna do native speakera jest również jego pozycja – przed uczniami poznał świat kultury i „natywny”¹² język owego świata, dysponuje kompetencjami: receptywną i operatywną¹³, a rozwój mierzy przyrostem tychże kompetencji. Aby zmniejszyć opresyjność¹⁴ szkolnej komunikacji, zabiega przede wszystkim o to, żeby „być zrozumianym”. W diagnozie sprawdza poziom kompetencji receptywnych,

⁵ J. Rutkowiak, *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych – dziś oraz z perspektywy ery postrykowej* (problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii) [w:] Materiały V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego *Przetrawianie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław 2006, s. 417.

⁶ A. Krause, *Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji* [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009, s. 97.

⁷ T. Szkudlarek, *Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999.

⁸ Por. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998; Z. Kwieciński, *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli* [w:] K. Paclawska (red.), *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój*, Kraków 1998; K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa-Łódź 1999; J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000; W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

⁹ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009, s. 63.

¹⁰ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 18-19.

¹¹ M. Paradowski, *Rola native speakera w nauczaniu języków obcych. Perspektywa pedagogiczna, psychologiczna i praktyczna* [w:] H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2009, s. 163-188.

¹² Tamże.

¹³ A. Seretny, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*, Kraków 2011, s. 16.

¹⁴ K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki)*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2009, nr 3, s. 3-18.

a odsetek uczniów, którzy znają kilka związków frazeologicznych z Biblii lub mitologii, układają plan albo notatkę do trzy-czteroakapitowego fragmentu i poprawnie wskazują definicje metafory i/lub epitetu staje się dla niego źródłem wiedzy o tzw. poziomie klasy – grupy kandydatów na uczestników kultury.

Autorka niniejszego tekstu nie podważa zasadności testowania, przyłączając się do opinii, że głównymi problemami są: jakość narzędzi pomiaru¹⁵, możliwości (granice) wnioskowania na podstawie sprawdzianu czy egzaminu oraz funkcjonowanie wiedzy o mierzalnych efektach kształcenia w przestrzeni społecznej¹⁶, ale jednocześnie zachęca humanistów do podejmowania „samodzielnych, twórczych dociekań intelektualnych, z których wyrasta prawdziwe zrozumienie”¹⁷.

Jeśli bowiem humanistyka „[...] jest związana z wykształceniem pewnego typu myślenia o człowieku, wartościach i kulturze”¹⁸, polonista musi zdawać sobie sprawę, że testy, zwykle ludzako podobne do arkuszy gimnazjalnych, prowadzą do „absolutyzacji bezosobowego systemu i marginalizacji roli podmiotu”¹⁹, oderwania „od podmiotów wypowiadających się i słuchających”²⁰. Niewiele wnoszą do przedmiotu i jego wymiarów: instrumentalnego, historycznego, filozoficzno-społecznego i estetycznego²¹, ponieważ nic nie mówią o naturalnym obrazie ucznia i jego obrazie świata. Świata ukształtowanego w kulturach: konwergencji²², indywidualizmu²³ i uczestnictwa²⁴, w kręgu treści ponadkulturowych, eklektycznych i relatywnych²⁵.

W stronę kompetencji dyskursowej

Dydaktycy zawsze intencjonalnie przeszukiwali dorobek innych dyscyplin, kierując się chęcią aplikowania w szkolnych warunkach nowych idei, procesów, zjawisk, paradygmatów i mniejszych teorii²⁶. Swego czasu karierę zrobił akt twórczy, toczy się dyskusja wokół podmiotowości i indywidualizacji,

¹⁵ M. Jakubowski, *W obronie testomanii, czyli o przydatności i ograniczeniach standaryzowanych testów* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Kraków 2012, s. 23.

¹⁶ Chodzi o rankingi szkół czy stosunek nadzoru pedagogicznego do wyniku.

¹⁷ J. Bruner, *O poznawaniu*, op. cit., s. 163.

¹⁸ K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki)*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2009, nr 3, s. 5.

¹⁹ S. Wróbel, *Szkola jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*, Kalisz-Poznań 2005, s. 66.

²⁰ Tamże, s. 65.

²¹ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.

²² H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa 2007.

²³ M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.

²⁴ S. Kotuła, *WEB 2.0 – współczesny paradygmat Internetu* [w:] M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu. Architektura komunikacyjna Sieci*, Elbląg 2007.

²⁵ J. Morbitzer, *Postmodernistyczne konteksty internetu* [online], (dostęp: 05.04.2013 r.), dostępny: <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2005>.

²⁶ „Instytucjonalna edukacja szkolna, praca wychowawcza, nauczanie są zawsze pochodną aktualnych prądów cywilizacyjnych, preferowanych tendencji filozoficznych i sposobów myślenia danej epoki”, K. Ożóg, op. cit. s. 3.

a w projektach kształcenia literackiego trwa wymiana poglądów na temat „kompleksu całości”²⁷, którego źródłem jest eklektyczne podejście do szkolnej lektury – w postulatach nakierowanej na indywidualny odbiór, w praktyce – obarczonych procedurami naukowymi i „serwitutami metodyczno-dydaktycznymi”²⁸.

Dyskurs, owo bieganie w różnych kierunkach, jest również przedmiotem badań twórców teorii kształcenia i, choć bywa utożsamiany z dyskusją, jedną z zadomowionych w szkolnej rzeczywistości metod, inspiruje do nowych poszukiwań. Ze względu na zmianę, którą wnosi podstawa programowa, za istotne uznać należy propozycje rozpatrywania dyskursu w perspektywie kondycji tzw. efektywnego uczestnika komunikacji, gdyż: „Kształtując kompetencję językową i komunikacyjną studentów [uczniów – E. N.], przygotowujemy wykształconych uczestników komunikacji, natomiast kształtując ich kompetencję dyskursową (nie dyskursywną, która orientuje [...] na generowanie całościowych tekstów, a dyskursową, która uczy postrzegać interaktantów – nadawcę i odbiorcę – w bezpośredniej jedności, pozwalając im widzieć nie tylko tekst, ale i siebie w nim), przygotowujemy uczestników efektywnych. Człowiek komunikujący się efektywnie to ktoś, kto rozumie tych, z którymi się kontaktuje, a nie tylko czeka, by być zrozumianym; to człowiek kształtujący międzypodmiotową sytuację komunikacji, budujący wzajemne relacje z audytorium”²⁹.

Równie ważne dla humanistów są zmiany w podejściu do tekstu. Szymon Wróbel łączy je z tradycją anglosaską: „W odróżnieniu od dotychczasowego rozumienia, dyskurs nie jest tu korpusem tekstów, lecz wypowiedzią, której efektem jest interakcja – spotkanie dokonujące się w określonym kontekście. Dyskurs jest tym, co stwarza przestrzeń interakcji”³⁰. Zwolennicy krytycznej analizy dyskursu podkreślają brak neutralności swoich dociekań, czym zbliżają się do nauk o nauczaniu, a uzależniając współdeterminację dwóch stron – przedmiotu zainteresowania i procesu badawczego, wytyczają humanistom dobre „pole przekładów” w warunkach „realności życia”³¹.

Translacja tez, które powstały w ramach KAD, nie jest mrzonką. Wymaga jednak nowych założeń i nowych kroków poznawczych. Podstawą warto uczynić zmianę, która została już opisana. Chodzi przede wszystkim o zrozumienie uczniów (w miejsce dążenia do bycia zrozumianym), o przyłączenie wiedzy na temat nowo poznanych ludzi do wiedzy już posiadanej, ale w ramach spotkania dokonującego się w określonym kontekście”³². Szerszym niż program

²⁷ A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego: literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.

²⁸ J. Hobot, *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004.

²⁹ I. Uchwanowa-Szmygowa, *Kompetencja dyskursowa* [w:] *Dyskurs w perspektywie akademickiej*. Materiały z międzynarodowego okrągłego stołu, 3-5 kwietnia 2009 r., Mińsk, Białoruś, Mińsk 2010, s. 13-15, cytat dostępny: http://www.academia.edu/389813/Dyskurs_w_perspektywie_akademickiej.

³⁰ S. Wróbel, *Szkoła jako...*, op. cit., s. 69.

³¹ J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady paradygmatyczne* [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej...*, op. cit., s. 29.

³² S. Wróbel, *Szkoła jako...*, op. cit., s. 69.

przedmiotu, „z pewną hipotezą całości”³³, ale nie klasy, lecz jednostki, której wypowiedź jest „większa od jednego słowa”³⁴, jest zdarzeniem komunikacyjnym – świadectwem użycia języka po to, żeby utrwalić wyobrażenie o świecie³⁵.

Otwarcie na tekst

Diagnozę, której wynik autorka opisze, kierując się celem: „zrozumieć ucznia” przeprowadzono w pierwszej klasie technikum w październiku (próba – 26)³⁶. Podstawowa przesłanka brzmiała: w pracy nauczyciela języka polskiego równie ważne jak przygotowanie do zawodu jest przystosowanie zawodowe, ponieważ „nauczyciel optymalnie powinien należeć do tej samej kultury, co jego uczniowie”³⁷.

Kolejne warunki sformułowano na podstawie literatury przedmiotu, zakładając, że:

- chcąc zrozumieć ucznia, należy stawiać proste pytania, kim jest, jeśli pisze to, a nie coś innego i tak, a nie inaczej, nawet, jeśli wybór był w pewnym stopniu przypadkowy, „nietrwący” albo „nieprzewidywalny”, a punktem wyjścia do dalszych działań dydaktycznych jest integracja dwóch „etnicznie” różnych obszarów;
- wypracowanie jest zdarzeniem komunikacyjnym, które lepiej niż test uzmysławia pewien (za każdym razem nowy) stan rzeczy pod warunkiem, że nauczyciel będzie chciał siebie zobaczyć w uczniowskich tekstach, przedmiotem zainteresowania uczyni to, co indywidualne i tylko (zaledwie) mechanizm „splatania” własnego ze społecznym, a „społeczne” nie będzie przez niego traktowane jako wartość pożądana czy stan „homogeniczny”, wreszcie, że wnioski nie zostaną podporządkowane ustaleniu „co trzyma (lub nie – E. N.) nas razem”³⁸ lub prognozom możliwości „sklejenia” czy „naprawy”³⁹, tym samym tradycyjne pytanie o poziom wykorzystania lektur w kontekstach: poziom czytania ze zrozumieniem czy interpretacja według algorytmu: kto mówi, do kogo mówi, jak i w jakim celu zostanie zastąpione innym – o „śledzenie powiązań”, a „W tym znaczeniu przymiotnik *społeczny* nie określa jakiejś rzeczy pośród innych rzeczy, jak czarna owca pośród innych białych owiec, ale *rodzaj połączenia* między rzeczami, które same nie są społeczne”⁴⁰;

³³ Mowa o antropologii, por. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009, s. 11.

³⁴ Tamże, s. 23.

³⁵ Tamże, s. 32.

³⁶ Dziękuję p. Justynie Skorupskiej z Zespołu Szkół nr 2 w Ostrzeszowie za przeprowadzenie diagnozy.

³⁷ M. Paradowski, *Rola native speakera w nauczaniu języków obcych. Perspektywa pedagogiczna, psychologiczna i praktyczna* [w:] H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2009, s. 163-188.

³⁸ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne*, Kraków 2010, s. 15.

³⁹ Tamże, s. 10-11.

⁴⁰ Tamże, s. 11.

- wypracowanie jest rodzajem „działania społecznego”, dlatego należy po-
znawać je holistycznie⁴¹, unikając rzekomego dobra (traktowania każdej
pracy jako przypadku roboczego⁴²);
- wypracowanie należy traktować jako „tekstowy obraz świata”⁴³;
- najważniejszy jest „semiotyczny wymiar stylu”⁴⁴;
- w stylu ujawnia się afirmacja lub negacja „stylu społecznego”⁴⁵;
- styl to „uruchomienie przede wszystkim wartości”⁴⁶.

Temat pracy, którą pisali uczniowie, brzmiał: „Podróżnik i jego podróż... Rozwiń temat, wykorzystując własne doświadczenia, załączone lub inne teksty i filmy”. Do tematu dołączono zbiór tekstów, które pełniły rolę „wiązki zaczepnej”⁴⁷. Uczeń mógł (nie musiał) odwołać się do fragmentów: „Podróży z Herodotem” R. Kapuścińskiego, etykiety londyńskiego metra ze strony WWW „londynek”, „Mikołaja Doświadczynskiego przypadków” I. Krasickiego, tekstu P. Grzybowskiego „Tożsamość tułacza – dylematy identyfikacyjne współczesnych emigrantów” i do piosenki H. Frąckowiak „Bądź gotowy”. Ponieważ przedmiotem zainteresowania były *rodzaje połączeń*, które zaproponuje uczeń, kwestia artystycznych walorów czy kulturowej doniosłości tekstów była drugorzędna, tym bardziej, że autor nie musiał korzystać z proponowanych źródeł. Ciekawsze były pytania, czy i w jakim stopniu uczniowie, rozwiązując problem, w ogóle sięgną do cudzych wyobrażeń na temat podróży: na ile ich potrzebują, jak i które wątki „splotą”, zatem, czy wybiorą strategię „w poszukiwaniu śladów”, czy „po śladzie”⁴⁸ i będą komentować (interpretować, oceniać) wybrane fragmenty. Po zakończeniu pracy nauczyciel poprosił uczniów o wypełnienie ankiety. Zawierała osiem zmiennych: „podaobał mi się temat zadania”, „zainteresowały mnie teksty, z których mogłam/mogłem skorzystać”, „chciałaby/łbym częściej pisać takie zadania”, „zadanie było ciekawe”, „teksty, które dołączono do zadania przydały mi się”, „zadanie było dla mnie zrozumiałe”, „tekstów do zadania było za dużo” i „zadanie było trudne”. Uczniowie wartościowali zmienne, używając sześciostopniowej skali: „zdecydowanie nie”, „raczej nie”, „nie”, „raczej tak”, „tak”, „zdecydowanie tak”.

⁴¹ A. Duszak, *Styl jako kategoria krytycznej analizy dyskursu* [w:] B. Bogolewska, M. Worsowicz (red.), *Styl – Dyskurs – Media*, Łódź 2010.

⁴² B. Latour, *Splatając na nowo...*, op. cit., s. 32-33.

⁴³ M. Bugajski, A. Wojciechowska, *Teoria językowego obrazu świata w badaniu idiolektu pisarza*, Poradnik Językowy” 1996, z. 1.

⁴⁴ A. Duszak, *Styl jako...*, op. cit.

⁴⁵ A. Duszak, *Styl jako...*, op. cit.

⁴⁶ S. Gajda, *O pojęciu idiolektu* [w:] J. Brzeziński (red.), *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, Zielona Góra 1988.

⁴⁷ „Wiązka zaczepna to zbiór tekstów przygotowanych przez nauczyciela. Można ją wykorzystać jako narzędzie kształcenia i jako narzędzie sprawdzania umiejętności tekstotwórczych. Zgromadzone w zbiorze teksty powinny mieć różną wartość informacyjną i różną wartość artystyczną, ponieważ idea została oparta na tezie konstruktywistów, że metoda w *poszukiwaniu śladu* w rozwiązywaniu problemów jest lepsza niż – *po śladzie*, kiedy uczeń ćwiczy się np. w poprawności merytorycznej naśladowania algorytmu”. E. Noweł, *Metoda wiązki zaczepnej w kształceniu umiejętności tekstotwórczych licealisty*, „Język Polski w Liceum” 2012/2013, nr 4.

⁴⁸ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

Wynik ankiety nie miał być wartościowany w perspektywie zadomowionych w dydaktyce generalizacji, których celem jest np. określenie postawy wobec szkoły czy motywacji do nauki. Od początku założono, iż w tym kontekście będzie kontrowersyjny, dlatego celem stała się nauka korzystania z owych kontrowersji⁴⁹, a tym samym rezygnacja z uprzywilejowanej roli nauczyciela misjonarza. Polonista był widziany jako „badacz, który [jest – E. N.] zawsze o jeden refleksyjny krok z tyłu w stosunku do tych, których bada”⁵⁰. To uczniowie mieli wnieść do przyszłego „splatania” świeżą informację. Dzięki niej nauczyciel przygotowywał się do zmiany rozumienia tego, co społeczne⁵¹. W opisie wyniku zakładał, że dysponuje określonym (ograniczonym) repertuarem kryteriów, które dla uczniów mogą być zupełnie nieistotne.

Podstawowe pytanie dotyczyło regulacji stosunku do zadania w istniejącej sytuacji komunikacyjnej. Odpowiedź brzmi: wszyscy uczniowie podjęli próbę napisania wypowiedzi, a dwudziestu pięciu podjęło grę w idolektem ogólnym, stosując regułę fortunności. Jeden z chłopców, autor tekstu liczącego dziesięć wersów, zanegował wszystkie spośród zaproponowanych przez siebie wątków: możliwość podróżowania, podróż do Londynu, sytuację Polaków na emigracji, londyńską rzeczywistość. W ocenach używał wulgaryzmów, które pojawiały się zaraz po retorycznym pytaniu: po co?.

Drugie pytanie badawcze dotyczyło metod regulowania stosunku do zadania (tematu). W rozprawkach, a taką formę najchętniej wybierali uczniowie (18 tekstów), najciekawsze były wstępy, gdzie autorzy podejmowali próby zdefiniowania kluczowych słów: „podróżnik” i „podróż”. Oto kilka przykładów (pisownia oryginalna): „pojęcie *podróżnik i jego podróż* pokazuje ludzi którzy podróżują. Ukazuje też różne rzeczy, które można się dowiedzieć dzięki podróżą. Można też dzięki podróżą wiele się nauczyć”, „podróżnikiem można nazwać każdego z nas”, „podróżnikiem można nazwać każdego człowieka”, „Podróż jest symbolem oddalenia od domu, ale i niezwyklej chęci powrotu”, „Podróż można określić jako wędrowkę”, „Podróż kojarzy się z przemijaniem i zmianą miejsca”.

Do tego rodzaju wstępów uczniowie dobierali argumenty. Oto lista wszystkich tekstów kultury, które pojawiły się w zadaniach: Biblia, historia *Upadku pierwszych ludzi* z książki Rodzaju (1 raz), programy telewizyjne: „Boso przez świat” (4 razy), „Makłowicz w podróży” (2 razy), filmy: „O psie zwanym Lassie” (1 raz), „Indiana Jones, *Zaginiony skarb*”, teksty literackie: „W pustyni i w puszczy” (1 raz), „Mały książę” (1 raz), „Latarnik” (1 raz), „Pan Tadeusz” (1 raz). Postacie: Jan Paweł II (2 razy), Kain (1 raz), Syn Marnotrawny (1 raz), Kolumb (1 raz), Odys (1 raz), Koziołek Matołek (1 raz), Martyna Wojciechowska (6 razy), Wojciech Cejrowski (8 razy) pojawiały się albo w kontekście, np. programu telewizyjnego, fabuły, biografii, albo bez żadnych odwołań.

⁴⁹ B. Latour, *Splatając na nowo...*, op. cit., s. 31.

⁵⁰ Tamże, s. 48.

⁵¹ Tamże, s. 360.

Z wiązki skorzystało 16 uczniów. Frekwencja tekstów wygląda następująco:

- bezpośrednie nawiązania: piosenka „Bądź gotowy” (1 raz), „Podróże z Herodotem” (3 razy), „Tożsamość tułacza – dylematy identyfikacyjne współczesnych emigrantów” (4 razy);
- pośrednie nawiązania: „Podróże z Herodotem” (4 razy), etykieta londyńskiego metra ze strony WWW „londynek” (1 raz), „Tożsamość tułacza – dylematy identyfikacyjne współczesnych emigrantów” (3 razy).

Dwóch autorów całą wypowiedź oparło na własnym doświadczeniu, prezentując racjonalnie uporządkowany w czasie i przestrzeni opis czynności rolnika uprawiającego „pole kukurydzy na ziarno”. W wypowiedziach znalazły się np. dane techniczne: siewnika, ciągnika i urządzenia do rozpylania nawozów, nazwy interwałów czasowych, np. „i tak przejeżdża z pola do domu, co zajmuje mu około 15 minut”, ciągi przyczynowo-skutkowe: „...a tu musi poczekać aż ostygnie silnik, żeby nie wybuchł” oraz „uszczelniające” sprawozdanie epizody „i wtedy rolnik może zapalić papierosa albo porozmawiać z żoną”. Nie zabrakło słownictwa waloryzującego, estetyzującego pracę: „rolnik musi ładnie zaorać pole”, „starannie zasiać” i poetyzmów: „i właśnie początek pola jest początkiem podróży rolnika, a koniec pola zakańcza jego podróż”, „kiedy rolnik zawraca ciągnik jego podróż zaczyna się od początku”. Najbardziej charakterystyczną cechą wypowiedzi były: zwartość i konsekwencja w podporządkowaniu tematu (co kilka zdań uczniowie przypominali kluczowe słowa, nazywając rolnika podróżnikiem, a prace polowe podróżą). Jedną z wypowiedzi zamykała konkluzja: „...i kiedy już rolnik sprzedaje ziarno i ma już pieniądze, to może wyjechać w podróż, np. do Londynu, gdzie zobaczy pałac królowej”.

Inne rozwiązania: dwie uczennice przedstawiły obszerne, nasycone datami, rzeczowe i jednocześnie hagiograficzne biografie papieża Jana Pawła II (obydwie nosiły cechy rozprawki: w szczytowych wstępach uczennice stawiały tezę: „według mnie najwybitniejszym podróżnikiem jest...” i przechodziły do życiorysu). Cztery teksty wypełniały filozoficzne rozważania wokół sensu podróży, bez żadnych odwołań do własnych doświadczeń i tekstów kultury. Tu pojawiło się najwięcej uogólnień: „ludzkość podróżująca”, „my spadkobiercy podróżników”, „człowiek odbywa podróż w głąb siebie”, „człowiek jest skazany na tułaczkę”, „człowiek może wybrać się w podróż do swojego środka i swojej duszy”, „ludzie zawsze interesowali się podróżami”.

We fragmentach z „wiązki zaczepnej” uczniowie wykorzystali dwa wątki: tragiczne położenie zaskoczonych wojną mieszkańców Konga i niepowodzenia polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii. Żaden z uczniów nie zwrócił uwagi na instancje nadawcze w tekście, nikt nie porównał różnych spojrzeń na motyw. Nikt nie sięgnął do własnych doświadczeń. Ani jeden uczeń nie pisał o marzeniach. Większość autorów kojarzyła podróż z negatywnymi przeżyciami egzystencjalnymi, choć ani jeden argument (także własny) nie został pogłębiony. Nie było (oprócz tekstu z wulgaryzmami) żadnych manifestacji. Autorzy łatwo przechodzili od postaci biblijnej do Martyny Wojciechowskiej, od Koziołka Matołka do tekstu kanonicznego, np. do „Pana Tadeusza”.

Na podstawie ankiety nauczyciel ułożył pouczające kontrowersje (wypełnili ją wszyscy uczniowie, choć nie była obowiązkowa): „nie chcę pisać rozprawek

problemowych na podstawie tekstów (23 odpowiedzi negatywnych), ponieważ zadanie jest trudne (16 odpowiedzi tak) i nie zainteresowały mnie teksty (24 odpowiedzi nie)”, „teksty nie zainteresowały mnie (24), dlatego ich nie wykorzystałam/łam w swojej wypowiedzi (12)”, „mimo iż teksty nie zainteresowały mnie (24), wykorzystałam/łam je (14)”, „teksty nie podobały mi się (24), ale przydały się (14)”, „zadanie było nieciekawe (18), dlatego uznałam/łam je za zbyt trudne (16), „zadanie było i nieciekawe, i trudne” [...]

Tego rodzaju zdań można by sformułować więcej, przewidując np. poziom motywacji do pisania i czytania czy umiejętności pogłębionej analizy nie tylko tekstu, ale także własnych argumentów albo oceniając udział wiedzy potocznej w rozwiązywaniu zadania problemowego. Ze względu na założenia istotniejsza wydaje się jednak refleksja wokół odpowiedzi na pytania: „ilu nas jest” i „czy możemy być razem”, splatając społeczne⁵². Z zadań i sondażu wynika, że grupa odczuwa napięcie, ale reorganizuje się w imię „socjalizacji”. Nawet w sytuacji przymusu spora część wyraża siebie, obierając rolę mentora i głosiciela różnych „mądrości”, a zatem ceni własne przekonania. Większość żyje w świecie „dwujęzycznym”, ale rzadko łączy sfery: osobistą z oficjalną. Wszyscy łatwo pokonują „odległości czasowe”, ale w ich zadaniach dominuje teraźniejszość. Autorzy nie porównują się z innymi. Nie stosują ironii czy autoironii. Nie kreuja siebie w roli autora. Są poważni, smutni i szczerzy. Szanują autorytety, ale ich „gra komunikacyjna” z ogólnym jest ledwie „zahaczona” w kulturze.

Zakończenie

Ucząc się języka swoich uczniów, polonista może doczytywać kolejne wyjaśnienia, na przykład, że „Pamięć staje się krótkotrwała, ulotna, nie potrafimy myśleć całościowo, ujmując systemowo dane zjawisko”⁵³, a 75% Polaków nie rozumie czytelnego tekstu (dane z końca lat 90. XX wieku)⁵⁴, że „... nowa wyobraźnia młodych jest zdominowana przez obrazy medialne, jest płaska, zuniformizowana”⁵⁵ i że „Cechą współczesnej kultury jest to, że odbiorca ślizga się jedynie po powierzchni znaczeń”⁵⁶, a „W latach 90. XX wieku katastrofalnie obniżył się stan czytelnictwa dzieł literatury pięknej. Społeczeństwo polskie weszło w fazę kultury politerackiej”⁵⁷. Nie powinien jednak zbyt wcześnie osiągać krytycznego wymiaru⁵⁸. Raczej ponawiać próby, wiedząc, że jest skazany na porównywanie, a kryteria porównawcze zmieniają się, zmieniając uczestników procesów komunikacyjnych.

⁵² Tamże, s. 367.

⁵³ Tamże, s. 12.

⁵⁴ K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2007.

⁵⁵ K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia...*, op. cit., s. 13.

⁵⁶ K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia...*, op. cit., s. 7.

⁵⁷ Tamże, s. 12.

⁵⁸ B. Latour, *Splatając na nowo...*, op. cit., s. 363.

Bibliografia

1. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009.
2. J. Bruner, *O poznawaniu*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa 1971.
3. M. Bugajski, A. Wojciechowska, *Teoria językowego obrazu świata w badaniu idiolektu pisarza*, „Poradnik Językowy” 1996, z. 1.
4. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
5. M. Domecka, *Dualność czy dualizm? Relacje pomiędzy strukturą i podmiotowym sprawstwem we współczesnych debatach teoretycznych* [online], [dostęp: 5.11.2012 r.], dostępny: http://www.academia.edu/1358188/Dualnosc_czy_dualizm_Relacje_pomiedzy_struktura_i_podmiotowym_sprawstwem_we_wspolczesnych_debatach_teoretycznych.
6. A. Duszak, *Styl jako kategoria krytycznej analizy dyskursu* [w:] B. Bogołębska, M. Worsowicz (red.), *Styl – Dyskurs – Media*, Łódź 2010.
7. S. Gajda, *O pojęciu idiolektu* [w:] J. Brzeziński (red.), *Język osobniczy jako przedmiot badań lingwistycznych*, Zielona Góra 1988.
8. J. Hobot, *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004.
9. M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, Warszawa 2007.
10. M. Jakubowski, *W obronie testomanii, czyli o przydatności i ograniczeniach standaryzowanych testów* [w:] B. Niemierko, K. Szmigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Kraków 2012.
11. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków, 2009.
12. H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa 2007.
13. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.
14. S. Kotuła, *WEB 2.0 – współczesny paradygmat Internetu* [w:] M. Sokołowski (red.), *Oblicza Internetu. Architektura komunikacyjna Sieci*, Elbląg 2007.
15. A. Krause, *Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji* [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009.
16. A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008.
17. Z. Kwieciński, *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli* [w:] K. Paćławska (red.), *Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój*, Kraków 1998.
18. J. Kuźma, *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Kraków 2000 [w:] K. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
19. B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora sieci*, tłum. A. Derra, K. Arbiszewski, Kraków 2010.
20. C. Levi-Strauss, *Lekcja lingwistyki* [w:] tegoż, *Spojrzenie z oddali*, przeł. W. Grajewski, Warszawa 1993.
21. J. Morbitzer, *Postmodernistyczne konteksty internetu* [online], (dostęp: 05.04.2013 r.), dostępny: <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2005>.
22. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
23. K. Ożóg, *Współczesne problemy kształcenia humanistycznego (zarys problematyki)*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2009, nr 3.
24. E. Nowel, *Metoda wiązki zaczepnej w kształceniu umiejętności tekstotwórczych licealisty*, „Język Polski w Liceum” 2012/2013, nr 4.
25. M. Paradowski, *Rola native speaker w nauczaniu języków obcych. Perspektywa pedagogiczna, psychologiczna i praktyczna* [w:] H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa, 2009.

26. A. Pilch, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego: literaturoznawstwo i dydaktyka*, Kraków 2003.
27. J. Rutkowiak, *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych – dziś oraz z perspektywy ery postrykowej (problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii)* [w:] Materiały V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego „Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania”, Wrocław, 2006.
28. J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady paradygmatyczne* [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009.
29. B. Suchodolski, *Przedmowa* [w:] J. Bruner, *O poznaniu*, Warszawa 1971.
30. K. Szewczyk, *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Warszawa-Łódź 1999.
31. T. Szkudlarek, *Szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999.
32. I. Uchwanowa-Szmygowa, *Kompetencja dyskursowa* [w:] *Dyskurs w perspektywie akademickiej*. Materiały z międzynarodowego okrągłego stołu, 3-5 kwietnia 2009 r., Mińsk, Białoruś, Mińsk 2010, s. 13-15, cytat dostępny: http://www.academia.edu/389813/Dyskurs_w_perspektywie_akademickiej.
33. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.
34. S. Wróbel, *Szkola jako fikcja i inne szkice z filozofii edukacji*, Kalisz-Poznań 2005