

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej  
Instytut Filologii Polskiej

**Dyskurs tożsamościowy w podręcznikach do języka  
polskiego wobec potrzeb ucznia w okresie wczesnej  
adolescencji**

Marta Mytko

Rozprawa doktorska napisana pod naukowym kierunkiem  
Prof. UAM dr. hab. Jerzego Kaniewskiego  
Promotor pomocniczy: dr Beata Udzik



Poznań 2018

## Spis treści

Wstęp.....	4
1. Dyskurs tożsamościowy w edukacji polonistycznej.....	7
1.1. Zadania edukacji polonistycznej.....	9
1.2 Dyskurs tożsamościowy .....	19
1.2.1 Dyskurs – uściślenia terminologiczne .....	19
1.2.2 Dyskurs edukacyjny .....	24
1.2.3 Dyskurs tożsamościowy .....	27
1.3 Dyskurs tożsamościowy w kontekście zadań przypisywanych edukacji polonistycznej .....	29
1.3.1 Dyskurs tożsamościowy a teorie literaturoznawcze wykorzystywane w dydaktyce.....	29
1.3.2 Dyskurs tożsamościowy a dokumenty oświatowe.....	33
2. Rozwój tożsamości .....	37
2.1. Procesy rozwojowe w okresie wczesnej i późnej adolescencji .....	38
2.1.1. Psychologiczny portret nastolatka znajdującego się w fazie wczesnej adolescencji.....	40
2.1.2. Psychologiczny portret nastolatka znajdującego się w fazie późnej adolescencji.....	47
2.2. Pojęcie tożsamości .....	57
2.2.1. Koncepcja Erika Eriksona .....	58
2.2.2. Tożsamość narracyjna .....	63
2.3.Tożsamość w świetle przemian społeczno-kulturowych .....	66
2.3.1 Relacja między kulturą a osobowością i tożsamością.....	66
2.3.2 Tożsamość ponowoczesna.....	68
3. Podręcznik szkolny jako narzędzie wspierające rozwój ucznia .....	76
3.1. Definicja i funkcje podręcznika szkolnego.....	77
3.2 Struktura podręcznika szkolnego i jego typy .....	86
3.2.1 Struktura podręcznika szkolnego .....	86
3.2.2 Typy podręcznika szkolnego .....	90
4. Badania własne – dyskurs tożsamościowy w podręcznikach gimnazjalnych.....	95
4.1. Metoda badawcza.....	96
4.2. Wprowadzenie do badań – analiza programów nauczania i tytułów rozdziałów w podręcznikach .	97
4.2.1. Program <i>Między nami</i> .....	98
4.2.2. Program <i>Po polsku</i> .....	100
4.2.3. Program <i>Świat w słowach i obrazach</i> .....	101
4.2.4. Tytuły rozdziałów.....	102
4.3 Analiza poleceń w podręcznikach – tradycyjne rozumienie tożsamości .....	106

4.3.1	Rozwój perspektywy czasowej .....	107
4.3.2	Pewność siebie .....	109
4.3.3	Wypróbowanie ról.....	111
4.3.4	Przewidywanie osiągnięć .....	113
4.3.5	Identyfikacja seksualna .....	114
4.3.6	Polaryzacja przywództwa.....	116
4.3.7	Polaryzacja ideologiczna.....	117
4.4.	Analiza pytań w podręcznikach – narracyjne rozumienie tożsamości .....	122
4.4.1.	Polecenia rozwijające zdolność do ujmowania wydarzeń z życia w formie opowieści.....	122
4.4.2.	Polecenia wymagające napisania osobistego tekstu .....	127
4.4.3.	Literatura młodzieżowa jako inspiracja do tworzenia autonarracji.....	132
4.5.	Analiza poleceń akcentujących podmiotowość ucznia .....	136
4.5.1.	Polecenia wymagające wyrażenia własnej opinii i sposobu rozumienia.....	137
4.5.2.	Polecenia wymagające odniesienia się do swojego życia .....	139
4.5.3.	Polecenia wymagające wyrażenia własnych emocji i przeżyć .....	141
4.6.	Szkolna polonistyka wobec rozwoju tożsamości cielesnej adolescenta na przykładzie wybranych podręczników dla gimnazjum .....	145
4.6.1.	Tożsamość cielesna w adolescencji .....	146
4.6.2.	Ciało w podręcznikach szkolnych – dylematy adolescenta.....	149
4.6.3.	Ciało w podręcznikach szkolnych – mass media .....	151
4.6.4.	Ciało w podręcznikach szkolnych – werbalizacja emocji .....	154
4.7.	Tożsamość – świat wartości - patriotyzm.....	160
4.7.1.	Patriotyzm jako wartość społeczna.....	160
4.7.2.	Patriotyzm w podręcznikach.....	166
4.8.	Tożsamość – świat wartości - Biblia .....	173
4.9	Tożsamość – świat kultury – teatr .....	183
	Wnioski i implikacje dla praktyki .....	194
	Bibliografia:.....	203
	Aneks.....	213

## Wstęp

Rozwój ucznia stanowi niezwykle istotny kontekst edukacji, a zmieniające się potrzeby dziecka stawiają nauczyciela w obliczu wyzwania. Musi on dostosować do aktualnych możliwości ucznia nie tylko metody i formy pracy, ale też sposób prowadzenia rozmowy czy reakcję na zachowanie podopiecznego.

Wśród zadań rozwojowych człowieka niezwykle istotne jest osiągnięcie tożsamości. Adolescencja, czas, w którym nastolatek szczególnie intensywnie szuka odpowiedzi na ważne, życiowe pytania, wiąże się z jednej strony ze wzrostem samodzielności w myśleniu i działaniu, z drugiej z potrzebą posiadania punktu odniesienia, autorytetu i przewodnika. Lekcje języka polskiego, przedmiotu, w który wpisane jest oddziaływanie wychowawcze, stają się okazją do refleksji sprzyjającej rozwijaniu obrazu siebie. Narzędzi, którymi dysponuje polonista, jest wiele. Może on poruszać tematy niełatwe i budzące emocje w stosunkowo bezpieczny sposób – korzystając z tekstu literackiego, odpowiednio zadając pytania, skłaniając ucznia do namysłu, pokazując nowe perspektywy. Wydaje się, że nauczyciel języka polskiego jest szczególnie predestynowany do uwzględniania zagadnień tożsamościowych z uwagi na zakres przedmiotu i szeroki repertuar możliwych do wykorzystania metod.

W procesie lekcyjnym znaczącą pomoc dla nauczyciela stanowi jego podstawowe narzędzie pracy – podręcznik. Dobór tekstów i ich metodyczna obudowa mogą sprzyjać prowadzeniu rozmów dotyczących potrzeb młodego człowieka, skłaniać do refleksji. Wydaje się zatem ważne przyjrzenie się zawartości podręczników szkolnych pod kątem ich potencjału w zakresie rozwijania tożsamości ucznia. To wstępne założenie, a także świadomość szans i zagrożeń, w obliczu których staje adolescent, pozwoliło sformułować temat niniejszej rozprawy. Oprócz nadrzędnego, badawczego celu pracy, rozprawa ma też zwrócić uwagę na konieczność uwzględniania zagadnień związanych z rozwojem ucznia w pracy nauczycieli. Polonista uczący dziecko wchodzące w okres dojrzewania powinien być świadomy zmian, jakie zachodzą w życiu ucznia. Wiedza na temat przebiegu adolescencji pozwala uniknąć błędnych interpretacji zachowań nastolatka i adekwatnie reagować na budzące się potrzeby. Umożliwia też bezpieczne odnoszenie się do kwestii istotnych z punktu widzenia kształtującej się tożsamości.

Głównym celem niniejszej rozprawy jest diagnoza dotycząca obecności dyskursu tożsamościowego w podręcznikach dla uczniów we wczesnej fazie adolescencji. Praca ma odpowiedzieć na pytania: Jakie aspekty kształtującej się tożsamości są akcentowane przez

autorów podręczników, a jakie marginalizowane? W jaki sposób proponowane w książce szkolnej pytania analityczne zachęcają do refleksji nad obrazem siebie? Czy podręczniki różnią się między sobą w sposobie prezentacji kwestii tożsamościowych?

Rozprawa składa się z czterech rozdziałów. W pierwszych trzech, o charakterze teoretycznym, zostaną zdefiniowane najważniejsze z punktu widzenia tematu rozprawy pojęcia. Ostatni będzie poświęcony prezentacji wyników przeprowadzonych analiz.

Aby podkreślić zasadność wprowadzania elementów dyskursu tożsamościowego na lekcji języka polskiego, pierwszy rozdział rozpocznie od określenia zadań przypisywanych edukacji polonistycznej. Przytoczone zostaną w nim koncepcje dydaktyków, którzy akcentują znaczenie formacyjnego wymiaru przedmiotu. Następnie zdefiniowane zostanie niezwykle istotne dla rozprawy pojęcie dyskursu. Analiza najważniejszych koncepcji pozwoli dostrzec ich elementy wspólne. W kontekście przytoczonych definicji wyjaśnione zostanie pojęcie dyskursu tożsamościowego, odniesione do zakresu przedmiotu, jakim jest język polski. Dokonany w tej części pracy przegląd popularnych w dydaktyce teorii literaturoznawczych wsparty analizą dokumentów oświatowych pozwoli uzasadnić obecność dyskursu tożsamościowego w edukacji polonistycznej.

Drugi rozdział zostanie poświęcony pojęciu tożsamości. Kształtowanie obrazu siebie jest długotrwałym procesem, który zachodzi jako skutek różnych zmian w funkcjonowaniu nastolatka i niesie ze sobą konsekwencje dla dalszego rozwoju. Z tej przyczyny na początku zaprezentowana będzie sylwetka ucznia w okresie adolescencji, zwłaszcza zaś zmiany zachodzące w życiu młodego człowieka we wczesnym etapie dojrzewania poprzedzającym kryzys tożsamości. Aby zaakcentować znaczenie osiągniętej tożsamości dla dalszego życia młodej osoby, warto przyjrzeć się również przebiegowi późnej adolescencji, który w dużej mierze zależy od wcześniejszych osiągnięć rozwojowych – zostanie on zatem opisany w kolejnym podrozdziale. Dojrzewanie jest okresem burzliwym, który czyni młodych ludzi podatnymi na występowanie różnych zaburzeń – zostaną one krótko scharakteryzowane. Kolejny podrozdział zostanie poświęcony definicji tożsamości. Szczególną uwagę poświęcę dwóm koncepcjom: Erika Eriksona oraz Dana McAdamsa. Pierwsza z nich została wybrana z wagi na jej popularność, druga w związku z wykorzystaniem kategorii narracji. Przywołane teorie wydają się ważne, ponieważ odmiennie rozumieją tożsamość i pozwalają spojrzeć na zagadnienie z różnych punktów widzenia. Rozważania o tożsamości byłyby niekompletne bez uwzględnienia kontekstu społeczno-kulturowego. Zmiany zachodzące w życiu ludzi między innymi w związku z rozwojem technologiczno-cywilizacyjnym wpływają na przebieg kryzysu

tożsamości i zmuszają do poszukiwania odpowiedzi na coraz to nowe pytania. Przytoczone zatem zostaną najważniejsze koncepcje dotyczące zależności między postrzeganiem siebie a rzeczywistością społeczno-kulturową.

Z uwagi na przedmiot analiz kolejny rozdział poświęcony będzie teorii podręcznika szkolnego. Dokonam w nim przeglądu definicji książki szkolnej i opiszę jej funkcje. Scharakteryzuję też strukturę podręcznika i jego typy, co pozwoli na doprecyzowanie obszaru badań opisanych w ostatniej części pracy.

W czwartym rozdziale zaprezentowane zostaną wyniki własnych analiz. Zacznę od przedstawienia zakresu materiału oraz opisanie zastosowanej metody badawczej. Następnie zaprezentuję wyniki badań własnych, polegających na analizie podręczników pod kątem rozwijania tożsamości gimnazjalisty. W badaniach skorzystam głównie z dwóch koncepcji: teorii Erika Eriksona oraz Dana McAdamsa. Przeanalizuję obecne w książkach tytuły rozdziałów, polecenia i teksty literackie, sprawdzając, czy odnoszą się do wyodrębnionych przez Eriksona płaszczyzn tożsamości oraz czy umożliwiają tworzenie lub doskonalenie własnej autonarracji tożsamościowej. Pozwoli to na postawienie diagnozy dotyczącej akcentowanych lub pomijanych przez autorów książek szkolnych aspektów obrazu siebie.

W krótkim podsumowaniu spróbuję odpowiedzieć na kluczowe dla rozprawy pytania, zwłaszcza zaś określić, jakie płaszczyzny dyskursu podręcznikowego są istotne w perspektywie potrzeb ucznia w okresie wczesnej adolescencji oraz pracującego z nim nauczyciela.

Warto zaznaczyć, że zaprezentowany w rozprawie proces badawczy rozpoczął się przed zmianą systemu oświaty z roku 2017, stąd przedmiotem badań stały się podręczniki do trzeciego etapu edukacyjnego – gimnazjum. Po reformie edukacji uczniowie w okresie wczesnej adolescencji uczą się nadal w szkole podstawowej. Nie czyni to jednak niniejszej rozprawy bezużyteczną, ponieważ wysnute wnioski mogą zostać odniesione do ucznia starszych klas szkoły podstawowej. Jednocześnie nowa struktura szkolnictwa otwiera nowe problemy badawcze i skłania do dalszego stawiania pytań na temat uwzględniania dynamiki rozwoju nastolatka w procesie kształcenia, co również byłoby warte przeanalizowania w przyszłości.

# **1. Dyskurs tożsamościowy w edukacji polonistycznej**

Celem niniejszego rozdziału jest zdefiniowanie podstawowego dla rozprawy pojęcia – dyskursu tożsamościowego oraz osadzenie go w kontekście zadań przypisywanych edukacji polonistycznej.

Język polski to przedmiot niezwykle pojemny, a liczba zagadnień wchodzących w jego zakres wzrasta. W pierwszym podrozdziale przytoczona zatem zostanie porządkująca koncepcja Zenona Urygi, uzupełniona o poglądy innych dydaktyków. Pozwoli ona uporządkować zadania stojące przed nauczycielem języka polskiego, a zarazem pokaże związki między nauczanymi treściami.

Celem kolejnego podrozdziału będzie zdefiniowanie pojęcia dyskursu ze szczególnym uwzględnieniem dyskursu edukacyjnego oraz doprecyzowanie w tym kontekście terminu *dyskurs tożsamościowy*. Z uwagi na temat i potrzeby niniejszej rozprawy nie zostanie przeprowadzona dogłębna analiza pojęcia i jego historii, przytoczone zostaną natomiast najważniejsze koncepcje, ze szczególnym uwzględnieniem ich elementów wspólnych.

Zadania stojące przed nauczycielem języka polskiego są różnorodne. Złożoność przedmiotu komplikuje się coraz bardziej ze względu na rozwijającą się technologię i środki masowego przekazu. W tym kontekście warto przyjrzeć się miejscu dyskursu tożsamościowego w kształceniu polonistycznym. W mojej pracy najpierw zostanie przeanalizowana zasadność włączenia dyskursu tożsamościowego w obręb edukacji polonistycznej w odniesieniu do aktualnie przyjętych teorii literaturoznawczych. Później analizie pod kątem uwzględnienia zagadnień związanych z rozwojem tożsamości zostaną poddane dokumenty oświatowe – lista kompetencji kluczowych stworzona przez Parlament Europejski<sup>1</sup> oraz podstawa programowa.

---

<sup>1</sup> Przyjęta przez Parlament Europejski lista kompetencji kluczowych znacząco wpłynęła na sposób myślenia o edukacji w Polsce. Obowiązująca w gimnazjum podstawa programowa zapisana językiem wymagań jest krokiem w stronę wypełnienia zaleceń Parlamentu Europejskiego.

## 1.1. Zadania edukacji polonistycznej

Celem tego podrozdziału jest ukazanie złożoności zadań przypisywanych edukacji polonistycznej oraz jednocześnie ich uporządkowanie. W kontekście tematu niniejszej rozprawy szczególną uwagę zwracam na obszary wiążące się ze wspieraniem rozwoju osobowości i tożsamości ucznia.

Lektura podstawy programowej, analiza literatury z zakresu metodyki nauczania oraz nawet pobieżny przegląd dostępnych na rynku propozycji podręcznikowych skłaniają do refleksji nad złożonością przedmiotu, jakim jest język polski. Jak zauważa Zenon Uryga, nazwa przedmiotu już od dawna nie jest adekwatna do jego treści, obejmującej zagadnienia różnorodne i trudne do zharmonizowania<sup>2</sup>. Owa złożoność skłaniała dydaktyków do poszukiwania nowych rozwiązań, takich jak np. oddzielenie kształcenia językowego od literackiego lub zintegrowanie literatury z szeroko rozumianym kontekstem kulturowym. Ponadto rozwijające się środki masowego przekazu, takie jak telewizja czy radio, już w latach 70. wydawały się wymagać zintegrowanego spojrzenia zarówno z perspektywy komunikacyjnej, jak i kulturowej. Uryga trafnie podsumował te dylematy, stwierdzając:

Treści kształcenia polonistycznego łączą się zbyt wielu nićmi, aby można je było bezkarnie dzielić na mniejsze, izolowane pola, nad którymi łatwiej zapanować. Przewyciężyć poczucie ich nadmiaru można raczej dzięki samodzielnemu rozpoznawaniu struktury ich wzajemnych związków i dokonywaniu wyborów – zawsze trudnych, ale koniecznych – ze świadomością podstawowych zadań i roli przedmiotu<sup>3</sup>.

W tym kontekście dydaktyk proponuje wyodrębnienie wymiarów przedmiotu, obejmujących najważniejsze cele kształcenia polonistycznego. Wśród nich wymienia kolejno: instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny, estetyczny. Jednocześnie podkreśla, że wskazane płaszczyzny należy traktować jako wzajemnie się dopełniającą, tworząc całość, która jest stabilna, ale przy tym otwarta na zmiany.

Wymiar instrumentalny obejmuje podstawowe umiejętności, które można potraktować jako narzędzia niezbędne w procesie przyswajania wiedzy – czytanie, pisanie, mówienie oraz słuchanie. Na naukę czytania składa się zarówno głośna lektura tekstów, jak i czytanie ze zrozumieniem. Niedostateczne opanowanie tej sprawności może być przyczyną niepowodzeń szkolnych i negatywnie wpływać na motywację dzieci do pracy na języku polskim oraz innych przedmiotach. Stąd, jak postuluje Uryga, należy poświęcić czytaniu odpowiednią ilość czasu (adekwatną do potrzeb zespołu klasowego) nie tylko w pierwszym etapie edukacyjnym, ale

---

<sup>2</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa 1996, s. 11.

<sup>3</sup> Tamże, s. 12.

także w dalszych latach kształcenia<sup>4</sup>. Jest to bowiem kompetencja prymarna. Anna Janus-Sitarz twierdzi nawet, że „uczeń ma umieć czytać i chcieć czytać, i to jest cel priorytetowy. Wszystkie inne cele, bez realizacji tego pierwszego, tracą sens”<sup>5</sup>. Stwierdzenie to jest trafne w kontekście przeprowadzonych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku badań, których wyniki odzwierciedliły braki polskich uczniów w zakresie umiejętności rozumienia czytanego tekstu. Położenie nacisku na rozwijanie tej umiejętności podczas lekcji oraz zmiana struktury egzaminów i sprawdzianów zaowocowały wzrostem tej kompetencji<sup>6</sup>. Warto zauważyć, że umiejętność czytania odnosi się nie tylko do wyszukiwania informacji wyrażonych wprost, ale także do treści ukrytych, symbolicznych. Ponadto „czytaniu”, obok literatury, podlegają także inne teksty kultury. Zadaniem polonisty jest zatem także wprowadzanie ucznia w świat malarstwa, teatru czy filmu, dostarczanie pojęć niezbędnych do poruszania się w obrębie szeroko rozumianej kultury.

Drugą instrumentalną umiejętnością wyróżnioną przez Urygę jest pisanie – „godziny polskiego nie mogą skąpić czasu na analizę sposobów osiągnięcia efektywności przekazu informacji – zwięzłej, precyzyjnej, uporządkowanej logicznie, odpowiednio dostosowanej do oczekiwań odbiorcy, okoliczności i sytuacji wypowiedzi”<sup>7</sup>. Rozwijanie umiejętności pisania wymaga z jednej strony odpowiedniego przygotowania dydaktycznego nauczyciela, z drugiej otwartości na inwencję uczniów. Istotną rolę w tym procesie odgrywają poprawnie zadane przez nauczyciela pytania, które mają inspirować dzieci do tworzenia własnej wypowiedzi pisemnej. Pytania problemowe, otwarte, uczą dzieci samodzielności w myśleniu i formułowaniu opinii.

Kolejną istotną umiejętnością uznawaną za instrumentalną jest mówienie. Kompetencja ta wydaje się rozległa, a jej rozwijanie wymaga zróżnicowanych działań, wśród których Uryga wymienia następujące:

- praca nad poprawnością artykulacyjną wypowiedzi, dykcją i kulturą żywego słowa,
- ośmielanie dziecka do swobodnych wypowiedzi i otwieranie na kontakt z innymi,
- kształcenie umiejętności sugestywnego opowiadania,
- praca nad dłuższą, zdyscyplinowaną wypowiedzią na zadane pytania czy określony temat,
- wprowadzanie w reguły uczestnictwa w dyskusji, przemawiania, referowania<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 13.

<sup>5</sup> A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela-polonisty*, Kraków 2005, s. 171.

<sup>6</sup> Tamże, s. 173.

<sup>7</sup> Z. Uryga, *Godziny...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>8</sup> Tamże, s. 18.

Wskazując umiejętności instrumentalne Uryga wspomina też o słuchaniu, choć nie opisuje dokładnie tej kompetencji. Wydaje się ona jednak istotna, gdyż umożliwia sprawne uczestnictwo w procesie komunikowania się.

Wymiar instrumentalny ma fundamentalne znaczenie dla dalszej edukacji dziecka, nie tylko polonistycznej. Opanowanie podstawowych umiejętności jest bowiem niezbędne dla odniesienia dalszego sukcesu edukacyjnego – nie tylko z języka polskiego.

Kolejny z wymiarów został przez Urygę nazwany historycznym. Kształcenie polonistyczne wymaga od nauczyciela i ucznia poruszania się w obszarze kontekstów, szczególnie historycznoliterackich i biograficznych. Omawiany tu wymiar historyczny akcentuje znaczenie dziedzictwa kulturowego w rozwoju młodego człowieka.

Uryga słusznie zauważa, że o ile treści zawarte w wymiarze instrumentalnym nie podlegają dyskusji, o tyle zagadnienia dotyczące wymiaru historycznego są płynne i zmienne – „tradycja nie jest stabilnym zbiorem wszystkich cennych dokonań i wartości składających się na dorobek kulturalny przeszłości, jest zawsze wyborem, przeszłością widzianą oczyma pokoleń następných, ludzi aktualnie żyjących i poszukujących korzeni swego systemu wartości”<sup>9</sup>. Wybór, o którym pisze Uryga, to z jednej strony chęć uchronienia młodych ludzi przed nadmiarem informacji, z drugiej pewnego rodzaju przymus lekturowy, narzucanie określonej perspektywy oglądania przeszłości. Świadomość różnorodnych konsekwencji wynikających z selekcjonowania informacji przekazywanych uczniom powinna rodzić postawę odpowiedzialności.

Sposób traktowania kształcenia historycznoliterackiego w edukacji polonistycznej jest od dawna dyskutowany. Dostrzeżone przez Urygę zmiany, czyli wiązanie dzieł z elementami obrazu dziejów literatury w odróżnieniu od wcześniejszej koncentracji na zdobywaniu przez uczniów wiedzy historycznoliterackiej, są współcześnie kontynuowane przez metodyków. Wykorzystanie poststrukturalnych kierunków badawczych w szkolnej polonistyce otworzyło przed nauczycielami nowe możliwości rozwoju dziecka i projektowania procesu odbioru literatury. Przeniesienie do praktyki szkolnej metod zaczerpniętych z hermeneutyki, dekonstrukcji czy intertekstualności przyniosło wiele korzyści i jest dostrzegalne choćby w sposobie formułowania poleceń i dobierania kontekstów w podręcznikach. Wpływa też na sposób prezentacji materiału w podręczniku – obok dominującego wcześniej ujęcia diachronicznego pojawiły się propozycje rezygnujące z chronologii na rzecz układu

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 21-22.

problemowego (szczególnie w książkach dla gimnazjalistów) lub wprowadzające, obok tekstów z minionych epok, utwory współczesne jako kontekst<sup>10</sup>. Ostatecznie bowiem celem nauczyciela jest również, jak pisze Joanna Hobot, „przygotowanie uczniów poprzez szkolny odbiór lektury do kontaktu z dziełami, które będą oni czytali w przyszłości już samodzielnie”<sup>11</sup>.

Kończąc tę kwestię, chciałabym zauważyć, że dobór kontekstu jest ściśle związany z możliwościami poznawczymi uczniów. Odniesienia historycznoliterackie, o ile są adekwatne w liceum czy gimnazjum (w którym jednak nie powinny dominować), w szkole podstawowej będą niezrozumiałe<sup>12</sup>.

Kolejnym z wymienianych przez Urygę jest wymiar filozoficzno-społeczny: „Szkoła stoi obecnie przed koniecznością przywrócenia językowi polskiemu rangi przedmiotu odpowiedzialnego za poznawanie człowieka w jego psychologicznym i społecznym, a także filozoficznym wymiarze. Ów wymiar ostatni wyznacza przedmiotowi szczególne zadania formacyjne”<sup>13</sup>. Dalej badacz twierdzi, że „oczekiwania odbiorcze, związane z potrzebami wieku dorastania, wyznaczają kształceniu polonistycznemu zadania o szczególnie delikatnym charakterze [...] język polski bierze na siebie zobowiązania poznawcze i wychowawcze innych przedmiotów”<sup>14</sup> (autor *Godzin polskiego* ma tu na myśli wiedzę z takich dyscyplin jak psychologia czy socjologia i filozofia). Za pośrednictwem utworu literackiego uczeń ma możliwość obserwacji wielu skomplikowanych zjawisk życia wewnętrznego oraz zdobywania kompetencji potrzebnych do werbalnego wyrażenia własnych przeżyć. Ponadto kontakt z tekstem literackim może wpływać na sposób, w jaki młody człowiek postrzega i przeżywa rzeczywistość. „Doświadczenie lektury”, jak pisze Anna Burzyńska, „pociąga za sobą ryzyko próbowania – a więc otwierania się na nowe i nieprzewidywalne”<sup>15</sup>. Literatura prowokuje do zadawania pytań, poddaje w wątpliwość posiadany obraz świata, dostarczając narzędzi do opisu rzeczywistości wewnętrznej, zwiększa samoświadomość czytelnika. Przesunięcie szkolnej

---

<sup>10</sup> Por. J. Hobot, *Postrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce polonistycznej, czyli o związkach teorii literatury i metodyki* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004, s. 173-189. Warto przy tym zauważyć, że wspomniany tu sposób prezentacji tekstów epok minionych został po raz pierwszy usankcjonowany w programie liceum z 1985, a jego ujęcie dydaktyczne można zaobserwować w opracowanym przez Bożenę Chrzastowską, Marię Adameczyk i Tomasza Pokrzywniaka podręczniku do klasy I liceum *Starożytność-Oświecenie...*

<sup>11</sup> J. Hobot, *Nauczyciel, czyli o roli autorytetu w procesie interpretacji* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela-polonisty*, Kraków 2005, s. 233.

<sup>12</sup> Por. K. Koc, *Literatura i konteksty*. [w:] M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, s. 309-327, Poznań 2011.

<sup>13</sup> Z. Uryga, *Godziny...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>14</sup> Z. Uryga, *Godziny...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>15</sup> A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury* [w:] K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury: między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków 2013, s. 28.

interpretacji w stronę hermeneutyki nieuchronnie prowadzi do zmiany sposobu postrzegania procesu lektury. Przyjęcie hermeneutycznych założeń, zgodne z którymi „rozumienie tekstu literackiego okazuje się [...] nieuchronnie samorozumieniem”<sup>16</sup>, prowadzi do zmian w sposobie myślenia o tym, jak uczeń czyta i rozumie tekst. Ponownie warto tutaj zwrócić uwagę na odpowiedzialność, jaka spoczywa na nauczycielu. Kształtowanie społecznie aprobowanych postaw nie powinno przebiegać w atmosferze narzucania własnych przekonań. O tym niebezpieczeństwie pisze Uryga, odwołując się do realiów socjalistycznych:

Z kolei problematyka psychologiczna wyrażała się w skonwencjonalizowane charakterystyki postaci i nacechowane natrętnym dydaktyzmem normatywne wzory postępowania, które spychały na margines godzin polskiego cenniejszą poznawczo i mniej szkolarską możliwość gromadzenia wiedzy o życiu psychicznym człowieka<sup>17</sup>.

Wydaje się jednak, że w dobie przemian społecznych, które bezpośrednio lub pośrednio dotyczą uczniów, podany przez autora *Godzin polskiego* przykład ilustruje problem ciągle aktualny.

Istotnym aspektem trzeciego wskazanego przez Urygę wymiaru jest refleksja etyczna. Ocena postępowania bohatera wydaje się nieodłącznym elementem interpretacji tekstu. Wspieranie ucznia w procesie rozwijania własnego systemu wartości jest niezwykle istotnym zadaniem nauczyciela polonisty. Pisze o tym Franciszek Bereźnicki, stwierdzając, że „przygotowanie ucznia do życia, kształtowanie charakteru i postawy, nie może odbywać się bez uwzględnienia świata wartości. To przygotowanie winno objąć rozpoznawanie wartości, ich rozumienie, akceptowanie i respektowanie wartości”<sup>18</sup>.

Szczególnie w kontekście tego wymiaru warto przyjrzeć się podziałowi celów kształcenia na społeczne i jednostkowe<sup>19</sup>. Jak pisze Ewa Nowak, „Osiągnięcie celów społecznych ma zapewnić danej grupie warunki harmonijnego rozwoju, możliwego przez kształtowanie u uczniów – przyszłych dorosłych obywateli – takich kwalifikacji umysłowych, społecznych, moralnych, zawodowych, dzięki którym służyliby dobru ogólnemu”. Z jednej strony zatem zadaniem polonisty będzie rozwijanie aprobowanych społecznie postaw. Z drugiej jednak pojawia się konieczność uwzględnienia niepowtarzalności ucznia jako jednostki i rozwijania jego osobowości, czemu sprzyja podmiotowy model dydaktyki. Tym samym pojawia się potrzeba wyznaczenia celów jednostkowych, będących konsekwencją zainteresowań,

---

<sup>16</sup> M. Januszkiewicz, *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*, Poznań 2012, s. 44.

<sup>17</sup> Z. Uryga, *Godziny...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>18</sup> F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011, s. 39.

<sup>19</sup> E. Nowak, *Cele edukacji polonistycznej* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004, s. 15.

możliwości i pragnień konkretnego dziecka. Pomiędzy płaszczyzną społeczną a indywidualną mogą pojawić się sprzeczności, które od nauczyciela będą wymagały zaangażowania i wrażliwości. Pisze o tym przywoływana już autorka:

Harmonijne zespolenie celów społecznych i celów jednostkowych wymaga od nauczyciela świadomych wyborów, dokonywanych poza doraźnymi tendencjami ideologicznymi, społecznymi, ale także poza formalnymi modami dydaktycznymi, wpływającymi na przykład na dobór materiału rzeczowego, metod pracy czy uprzywilejowanie wybranych teorii naukowych<sup>20</sup>.

Uwzględnienie filozoficzno-społecznego wymiaru przedmiotu niewątpliwie wymaga od nauczyciela refleksji nad jego własnym sposobem postrzegania świata i siebie. Dlatego też, według Bereźnickiego, zagadnienia aksjologiczne powinny się znaleźć w programie kształcenia nauczycieli. Twierdzi on, że „należy kształcić nauczycieli w zakresie zagadnień aksjologii pedagogicznej po to, aby wychowywali oni dzieci i młodzież w duchu powszechnie uznanych wartości”<sup>21</sup>.

Warto zaznaczyć, że rozwój osobowości ucznia, szczególnie w obszarze aksjologii, wydaje się celem szczególnie istotnym, jeśli nie nadrzędnym wobec pozostałych. Pisze o tym Maria Jędrychowska: „mówiąc o celach polonistyki szkolnej, chciałabym upomnieć się i szczególnie wyeksponować etyczny, a więc i egzystencjalny wymiar edukacji”<sup>22</sup>. Dalej autorka zauważa:

znalezienie równowagi między wiedzą o faktach, między poznawaniem i poznaniem a budzeniem potrzeby wartości i wiarą w wartość jest zadaniem nad wyraz zobowiązującym i [...] niełatwym. Zwłaszcza gdy mamy na myśli nie tylko wartości estetyczne, tkwiące w dziełach literackich czy innych tekstach kultury, ale wartości związane z potrzebami moralnymi człowieka na każdym etapie jego życia<sup>23</sup>.

Hierarchizując cele, Jędrychowska wyraźnie podkreśla nadrzędność rozwoju osobowości i systemu wartości ucznia wobec innych umiejętności. Pisze o tym także Barbara Myrdzik: „jeśli sprawimy, że w młodym człowieku pojawia się potrzeba pogłębiania wiedzy o sobie samym, o świecie, to możemy przyjąć, iż odnieśliśmy duży sukces edukacyjny”<sup>24</sup>. Wspomina o tym także Bereźnicki, pisząc, że „nadrzędną wartością w ujęciu współczesnej aksjologii jest w istocie człowiek, jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność i podmiotowość”<sup>25</sup>.

---

<sup>20</sup> E. Nowak, *Cele edukacji...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>21</sup> F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia...*, dz. cyt., s. 40.

<sup>22</sup> M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996, s. 58.

<sup>23</sup> Tamże, s. 59.

<sup>24</sup> B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 13.

<sup>25</sup> F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia...*, dz. cyt., s. 41.

Ostatni wymiar Uryga nazywa estetycznym. Pisząc o nim, podkreśla, że „kształcenie estetyczne łączy w sobie – teoretycznie rzecz biorąc – pierwiastki intelektualnego poznawania specyficznych wartości sztuki z formowaniem wrażliwości i gotowości jej przeżywania”<sup>26</sup>. Obok analizy języka i struktur artystycznych lekcja ma się stać okazją do przeżycia utworu, doświadczenia różnych emocji w kontakcie z tekstem, obrazem czy filmem i wyrażenia ich, co, wydaje się, większość uczniów robi dość chętnie.

Realizowanie założeń wymiaru estetycznego wymaga też rozwijania kreatywności i twórczości uczniów, by stali się aktywnymi uczestnikami kultury. Warto przypomnieć tutaj egalitarną teorię twórczości, zakładającą, że wszyscy ludzie są twórczy, chociaż w różny sposób<sup>27</sup>. Jest to zgodne z założeniami psychologii humanistycznej. Twórczość nie musi się odnosić do konkretnych dzieł, dotyczy ona natomiast różnych aktywności w życiu, np. codziennej pracy czy radzenia sobie w sytuacjach społecznych. W tym kontekście, jak pisze Patrycja Huget, za twórcze uznaje się „te wytwory dziecka, które powstają pod wpływem wyobraźni i wyrażają jego przeżycia i uczucia”<sup>28</sup>. Widać wyraźnie, że wymiar estetyczny, zwłaszcza w połączeniu z aspektem rozwijania twórczości, ma znaczący wpływ na rozwój dziecka.

W przywoływanej przeze mnie wielokrotnie pracy Uryga dostrzegł pewien dysonans między założeniami dotyczącymi kształcenia estetycznego a realnie podejmowanymi przez nauczycieli działaniami, co wyraził w słowach: „Między teorią kształcenia estetycznego, akcentującą współcześnie wagę kreatywności uczniów w wychowaniu do uczestnictwa w kulturze, a praktyką nauczania języka polskiego rysuje się rozbieżność powodowana instytucjonalnymi zapóźnieniami i zaniedbaniami”<sup>29</sup>. Wydaje się, że obecnie sytuacja ta uległa poprawie – nie tylko w kwestii świadomości polonistów, ale także dostępności różnych dzieł sztuki i tekstów literackich, które można omawiać podczas zajęć. Niewątpliwie jednak działania twórcze, chociaż ważne, nie znajdują się w centrum zainteresowania nauczycieli, głównie z uwagi na ich czasochłonność.

Opisana powyżej koncepcja Urygi znajduje swoje uzasadnienie w obowiązujących dokumentach oświatowych. Z uwagi na temat niniejszej rozprawy (podręczniki gimnazjalne)

---

<sup>26</sup> Z. Uryga, *Godziny...*, dz. cyt., s. 27.

<sup>27</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 19.

<sup>28</sup> P. Huget, *Rola szkoły i nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej uczniów* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2012, s. 21.

<sup>29</sup> Tamże, s. 29.

pod kątem formułowanych przez krakowskiego badacza postulatów przeanalizowana zostanie podstawa programowa dla trzeciego etapu edukacyjnego.

W *Zalecanych warunkach i sposobach realizacji* podstawy programowej dla trzeciego etapu edukacyjnego wyraźnie widoczna jest akcentowana przez dydaktyków koncentracja na podmiotowym traktowaniu ucznia, uwzględnianiu jego potrzeb rozwojowych i wspieraniu w budowaniu własnej tożsamości. Wydaje się, że cele poznawcze są tutaj ściśle zintegrowane z wychowawczymi. Wskazuje na to zapis:

Na III etapie edukacyjnym szczególnie ważne jest więc położenie nacisku na wychowanie ku samodzielności. Należy wskazywać podstawy ładu w świecie (czemu ma służyć obcowanie z kulturą), wykorzystywać przy tym pojawiającą się w tym okresie zdolność posługiwania się pojęciami abstrakcyjnymi i coraz sprawniejsze używanie języka poszczególnych dziedzin wiedzy<sup>30</sup>.

Wszystkie pozostałe zadania nauczyciel powinien realizować ze świadomością etapu rozwojowego, na którym znajduje się uczeń.

Już pobieżna analiza obowiązującej podstawy programowej pozwala stwierdzić, że wszystkie wyróżnione przez autora *Godzin polskiego* wymiary zostały w niej uwzględnione, a także wzbogacone o różnorodne aspekty wynikające z rozwoju technologicznego. Przykłady zapisów, które można przyporządkować poszczególnym wymiarom (choć oczywiście są one wzajemnie powiązane i zintegrowane) przedstawia poniższa tabela:

Wymiar wg Urygi	Przykłady zapisów z podstawy programowej
Instrumentalny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odbiera komunikaty pisane, mówione, w tym nadawane za pomocą środków audio wizualnych – rozróżnia informacje przekazane werbalnie oraz zawarte w dźwięku i obrazie;</li> <li>• samodzielnie dociera do informacji – w książkach, prasie, mediach elektronicznych oraz w wypowiedziach ustnych;</li> <li>• dokonuje starannej redakcji tekstu napisanego ręcznie i na komputerze (umiejętnie formatuje tekst, dobiera rodzaj czcionki według rozmiaru i kształtu, stosuje właściwe odstępy, wyznacza marginesy i justuje tekst, dokonuje jego korekty, jednocześnie kontrolując auto korektę), poprawia ewentualne błędy językowe, ortograficzne oraz interpunkcyjne</li> </ul>
Historyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uwzględnia w interpretacji potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny</li> </ul>
Filozoficzno-społeczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm–nacjonalizm, tolerancja–nietolerancja, piękno–brzydota, a</li> </ul>

<sup>30</sup> Podstawa programowa z komentarzami. *Język polski* [online]. [dostęp 1 stycznia 2016 r.]. Dostępne w Internecie: [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf), s. 41.

	<p>także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość</li> </ul>
Estetyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opisuje odczucia, które budzi w nim dzieło</li> </ul>

Tabela 1: Wymiary języka polskiego a podstawa programowa

Źródło: Opracowanie własne na podstawie podstawy programowej (Podstawa programowa z komentarzami. Język polski [online]. [dostęp 1 stycznia 2016 r.]. Dostępne w Internecie: [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf)).

Oczywiste jest, że – ze względu na wiek uczniów – wymiar instrumentalny nie będzie dotyczył aż tak mocno (lub przynajmniej nie powinien dotyczyć) technicznej sprawności głośnego czytania i pisanie, a raczej bardziej skomplikowanych umiejętności (np. weryfikowanie, hierarchizowanie czy syntetyzowanie informacji ze wszystkich płaszczyzn organizacji odbieranego tekstu). Wymiar historyczny, obejmujący odwoływanie się do różnych kontekstów, w tym szczególnie historycznego i biograficznego, realizuje się także poprzez proponowanie lektur obowiązkowych – przypisanych danemu etapowi edukacyjnemu, uznanych za istotne z punktu widzenia rozwoju ucznia i kształtowania jego tożsamości. Aspekt filozoficzno-społeczny natomiast wydaje się silnie związany z możliwościami poznawczymi i potrzebami rozwojowymi uczniów, zwłaszcza zaś wchodzących w okres wczesnej adolescencji. Estetyczne zobowiązania przedmiotu realizowane są poprzez analizę twórcywa językowego, przygotowywanie do odbioru różnych rodzajów sztuki, ponadto analiza *Zalecanych warunków i sposobów realizacji* podstawy programowej pozwala dostrzec pewne wskazówki dotyczące rozwoju twórczej postawy uczniów: „Wprowadzając nowe treści nauczania, powinien wykorzystywać m.in. metody aktywizujące, np. dyskusja i debata, drama, projekt edukacyjny, happening. Samodzielne, aktywne i świadome wykonywanie zadań pomoże uczniom przyjąć poznawane treści jako własne”<sup>31</sup>.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, warto podkreślić, że język polski jest przedmiotem szczególnie pojemnym treściowo, a zakres wpisywanych weń treści zmienia się w zależności od rozwoju dyscyplin macierzystych (zwłaszcza teorii i historii literatury oraz wiedzy o języku), ale także technologii, dostępności informacji, zachodzących procesów społecznych czy przemian w przestrzeni szeroko pojętej kultury. Przeprowadzona wyżej analiza pokazuje, że obszary, jakimi zajmuje się nauczyciel polonista, są zróżnicowane, a jednocześnie silnie ze sobą związane. Świadomość tych połączeń wydaje się niezbędna, aby

<sup>31</sup> *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski* [online]. [dostęp 1 stycznia 2016 r.]. Dostępne w Internecie: [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf), s. 42.

nauczyciel mógł projektować spójny i sensowny proces dydaktyczny. Różnorodność języka polskiego z jednej strony stanowi dla nauczyciela wyzwanie, z drugiej stawia przed szansą na ogólnohumanistyczną formację młodego człowieka, ponieważ bogactwo treściowe umożliwia przygotowanie ucznia do podmiotowego funkcjonowania w otaczającej go rzeczywistości cywilizacyjno-kulturowej. Przy okazji również wzmacnia atrakcyjność przedmiotu, choćby dlatego, że w tak szeroko zakreślonym obszarze każdy uczeń znajdzie coś bliskiego sobie.

## 1.2 Dyskurs tożsamościowy

Pojęcie dyskursu na przestrzeni ostatnich lat stało się niezwykle popularne, stosują je zarówno językoznawcy, jak i socjologowie czy kulturoznawcy. Na dobre zagościło już w języku naukowym oraz w świecie mediów. Bywa używane w różnych kontekstach i w odmiennych znaczeniach. Wspomina o tym Jerzy Szacki, pisząc: „słowo dyskurs zrobiło we współczesnej humanistyce oszałamiającą karierę i coraz trudniej o pewność, czy w ogóle jeszcze cokolwiek znaczy, używa się go bowiem na wiele różnych sposobów, a całkiem nierzadko po prostu jako uczonego określenia dowolnej dłuższej wypowiedzi lub dowolnego tekstu”<sup>32</sup>. Jednoznaczne zdefiniowanie tego terminu następuje z wieloma trudnościami i powoduje komunikacyjny zamęt.

### 1.2.1 Dyskurs – uściślenia terminologiczne

Jak pisze Teun A. van Dijk, można wyróżnić dwa potoczne sposoby rozumienia terminu *dyskurs*. Pierwsze z nich odnosi się do języka w użyciu, do sposobów wypowiedzania się oraz języka mówionego. Drugie natomiast, znacznie szersze, dotyczy nie tylko sposobu mówienia, ale też propagowanych idei. Jako przykład van Dijk podaje dyskurs neoliberalizmu i tłumaczy, że „w takim wypadku «dyskurs» odnosi się nie tylko do sposobów mówienia, stosowanych przez neoliberalnych myślicieli lub polityków, ale też do propagowanych przez nich koncepcji i idei”<sup>33</sup>. Inne funkcjonujące w języku potocznym znaczenie słowa dyskurs dostrzega Anna Duszak – „termin «dyskurs» pojawia się nierzadko w prasie, gdzie niesie ze sobą bliżej nieokreślone pojęcie komunikacji językowej”<sup>34</sup>. Tak znacząca różnica w sposobie rozumienia pojęcia dostrzegalna jest także w koncepcjach naukowych, chociaż można w nich wskazać punkty wspólne, łączące odmienne definicje.

Aleksandra Synowiec zauważa, że „pojęcie dyskursu wywodzi się z łacińskiego *discursus* i oznacza dawne określenie rozmowy, dyskusji, przemówienia”<sup>35</sup>. Jest to pojęcie o językoznawczym rodowodzie, oznaczające stopień zorganizowania języka w wypowiedź lub całość procesu komunikacji<sup>36</sup>. *Słownik terminów literackich* przytacza natomiast cztery

<sup>32</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa 2005, s. 905.

<sup>33</sup> T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001, s. 9-10.

<sup>34</sup> A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998, s. 14.

<sup>35</sup> A. Synowiec, *W stronę analizy tekstu – wprowadzenie do teorii dyskursu*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 2013, z. 65, s. 383.

<sup>36</sup> R. Grzegorzczkowska, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2008, s. 40.

znaczenia pojęcia dyskursu. Według pierwszego, określonego jako tradycyjne, dyskurs to „wypowiedź zrygoryzowana logicznie, operująca argumentacją, traktowana jako przeciwstawienie wypowiedzi, w której dominują elementy perswazyjne bądź ekspresyjne, a także – wypowiedzi literackie (choć elementy dyskursu w niej występują, np. w formie komentarza autorskiego w powieści)”<sup>37</sup>. Do tej definicji odwołuje się Grzegorzczkova: „dyskursem proponowałabym nazwać większy (wielozdaniowy najczęściej dialogowy) tekst zawierający rozumowanie lub też odpowiadającą mu jednostkę komunikacyjną, tzn. dłuższą wypowiedź tworzoną i percypowaną na żywo, zawierającą elementy rozumowania modyfikowanego w kontakcie z odbiorcą”<sup>38</sup>. Oba wymienione wyżej ujęcia łączy rozumowanie (czy też logiczne zrygoryzowanie), Grzegorzczkova wyraźniej akcentuje natomiast interakcyjny charakter dyskursu powstającego w kontakcie z rozmówcą.

Kolejne dwa sposoby rozumienia dyskursy zawarte w *Słowniku terminów literackich* wywodzą się z koncepcji językoznawczych E. Benveniste’a oraz M. Foucaulta. Zostaną one omówione niżej. Zgodnie z ostatnią definicją słowo *dyskurs* bywa używane synonimicznie do wypowiedzi. Grzegorzczkova jednoznacznie stwierdza jednak, że pojęcia te są rozdzielne:

Oponowałabym natomiast bardzo mocno przeciwko nazywaniu dyskursem jednoelementowych eksklamacji typu *Cholera!* czy *Hej!*, które jednak z całą pewnością są aktami mowy (wypowiedziami). Z tego widać, że dla opisu czynności mowy (wypowiedzi) pożyteczne jest odróżnienie dwóch pojęć: aktów mowy i dyskursu<sup>39</sup>.

Jednym z lingwistów zajmujących się dyskursem, który wywarł istotny wpływ na sposób rozumienia tego pojęcia, jest Emile Benveniste. Według niego wśród wypowiedzi można wyróżnić dwa typy – dyskurs oraz historię. Dyskurs odnosi się do „ja-ty-tu-teraz”, czyli do interakcji osób w określonym miejscu i czasie. Jak potwierdza to również Jolanta Nocoń, „dyskurs jest zatem wypowiedzią konstruowaną przez «kogoś do kogoś» w określonej sytuacji czasoprzestrzennej, co nadaje mu wymiar subiektywny i interaktywny (partnerzy pozostają ze sobą w określonych relacjach)”<sup>40</sup>. Pojęciem przeciwstawnym wobec dyskursu jest, według Benveniste’a, historia, rozumiana jako „bezpodmiotowa (z tzw. wyzerowanym nadawcą, czyli narracją w 3. osobie) i tym samym zobjektywizowana relacja o faktach i zdarzeniach, bez widocznego ukierunkowania na odbiorcę”<sup>41</sup>. Jak jednak zauważa Janina Labocha, w każdej mówionej i pisanej wypowiedzi można dostrzec aspekty dyskursu i historii – dwa poziomy:

<sup>37</sup> J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2007, s. 114.

<sup>38</sup> R. Grzegorzczkova, *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu* [w:] J. Bartmiński, B. Boniecka (red.), *Tekst: problemy teoretyczne*, Lublin 1998, s. 42.

<sup>39</sup> R. Grzegorzczkova, *Głos w dyskusji...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>40</sup> J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009, s. 13.

<sup>41</sup> Tamże, s. 13.

poziom historii (wymiar poznawczy) oraz poziom dyskursu (wymiar interaktywny, procesualny)<sup>42</sup>.

Istotnym badaczem, który wpłynął na zakres stosowania pojęcia *dyskurs*, jest także Michel Foucault. Traktuje on dyskurs jako zbiór tekstów mówionych i pisanych, który łączy się z określoną dziedziną, sferą działalności społecznej. W obszarze tak rozumianego dyskursu pojawiają się natomiast zdarzenia dyskursywne, w obrębie których kształtują się jednostki – teksty<sup>43</sup>. Jak podaje *Słownik terminów literackich*, „dyskurs [w ujęciu Foucaulta – M.M.] zatem określa zasady budowania różnych typów wypowiedzi i z tego względu współtworzy różne dziedziny działalności i różne sfery kultury. Rozumiany najszerzej jako zespół zachowań słownych, charakterystycznych dla danej kultury, składa się na swoiste formacje dyskursywne”<sup>44</sup>.

Istotny wkład w rozwój badań nad dyskursem ma też przywoływany już Teun van Dijk. Według jego koncepcji dyskursowi można przypisać trzy wymiary: językowy, poznawczy oraz interakcyjny. Píše on, że „już przy tej pierwszej próbie przybliżenia omawianego pojęcia [dyskursu – M.M.] napotkaliśmy trzy główne wymiary dyskursu: a) użycie języka, b) przekazywanie idei oraz c) interakcję w sytuacjach społecznych”<sup>45</sup>. Dyskurs jest zatem formą użycia języka, zdarzeniem komunikacyjnym oraz formą interakcji werbalnej<sup>46</sup>. Sam Teun van Dijk zauważa, że uwzględnienie tych trzech aspektów pozwala wyjaśnić, dlaczego badania nad dyskursem wchodzi w obręb zainteresowania wielu dyscyplin – „lingwistyki (badającej język i formy jego użycia), psychologii (zainteresowanej analizą przekonań i tym, w jaki sposób są one komunikowane) oraz nauk społecznych (które pozwalają analizować interakcje w sytuacjach społecznych)”<sup>47</sup>.

Wśród polskich badaczy dyskursu na szczególną uwagę zasługują Janina Labocha oraz Anna Duszak. Według Labochy dyskurs sytuuje się na pograniczu pomiędzy systemem językowym a jego realizacją w konkretnych aktach mowy. Jest to norma i strategia zastosowana w procesie tworzenia tekstu, której podstawą są „wzorce społeczne i kulturowe, składające się na tę normę, a jej efektem tekst lub wypowiedź o określonych cechach gatunkowych”<sup>48</sup>. Dyskurs, pozostając zjawiskiem wewnątrztekstowym, odnosi się do sytuacji, intencji, celu

---

<sup>42</sup> J. Labocha, *Tekst, wypowiedź, dyskurs* [w:] S. Gajda, M. Balowski (red.), *Styl a tekst*, Opole 1996, s. 52.

<sup>43</sup> M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Warszawa 1977, s. 51.

<sup>44</sup> *Słownik terminów literackich*, dz. cyt., s. 114-115.

<sup>45</sup> T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>46</sup> J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>47</sup> T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>48</sup> J. Labocha, *Tekst, wypowiedź...*, dz. cyt., s. 51.

i nadawcy. Według Labochy dyskurs nie jest zjawiskiem jednostkowym – jest to raczej jedna z form i norm społecznego obcowania za pomocą języka typowego dla danej kultury. Można go opisać, odwołując się do norm i strategii konstruowania wypowiedzi<sup>49</sup>.

Anna Duszak w dużej mierze zgadza się z poglądami Labochy. Podkreśla jednak dynamikę strategii dyskursywnych, „które po części współdziałają, a po części rywalizują przy wyborze i przetwarzaniu różnych typów informacji w dyskursie”<sup>50</sup>. Proponuje, by dyskurs postrzegać *on-line*, uwzględniając ciągłą rewizję założeń czynionych w procesie oceny strategicznego charakteru dokonywanych wyborów. Jednocześnie zauważa, że „stanu tego nie zmienia fakt, iż niektóre elementy tekstu lub sytuacji [...] mogą wywoływać określone oczekiwania komunikacyjne, a przez to sugerować określone schematy wypowiedzi czy też podsuwać określone interpretacje tekstu i intencji jego autora”<sup>51</sup>. Duszak podkreśla także dyskursywny charakter tekstów pisanych, dostrzegając i uwypuklając ich interakcyjną naturę. Twierdzi, że teksty pisane są formami dyskursywnymi, ponieważ, według niej, nie istnieją formy niedyskursywne. Zakłada procesualne podejście do tekstu, którego nigdy nie można uznać za konstrukt ostatecznie zrealizowany<sup>52</sup>.

Wśród przytoczonych wyżej tylko niektórych koncepcji dyskursu można dostrzec pewne punkty wspólne. Wszystkie one odnoszą się do sfery użycia języka (z wyjątkiem teorii Labochy, która sytuuje dyskurs pomiędzy systemem języka i realizacją tego systemu w konkretnych aktach mowy). Jak zauważa Nocoń, „wspólne dla wszystkich ujęć jest wyjście w lingwistycznych badaniach nad językiem i jego wytworami ponad poziom zdania w sferę użycia (wypowiedzi/tekstu) i w kontekst użycia”<sup>53</sup>. Dyskurs to zatem praktyczne działanie, porozumiewanie się osób w konkretnym celu i w określonych warunkach.

Drugim elementem łączącym różne spojrzenia na dyskurs jest kontekst. Komunikacja zachodząca między osobami jest bowiem zależna od różnego rodzaju uwarunkowań i tylko w odniesieniu do nich powinna być analizowana. Van Dijk pisze o kontekście w następujący sposób:

Choć nie istnieje eksplicytna teoria kontekstu, a pojęcie to jest używane przez wielu uczonych w różnych znaczeniach, możemy zwięźle scharakteryzować go jako strukturę, obejmującą wszystkie właściwości sytuacji społecznej, które są istotne dla wytwarzania i odbierania dyskursu. Cechy kontekstu nie tylko wpływają na komunikację, ale też *vice versa*: przekaz zwykle może po swojemu określić albo zmienić charakter kontekstu.<sup>54</sup>

<sup>49</sup> Tamże, s. 51.

<sup>50</sup> A. Duszak, *Tekst, dyskurs*, dz. cyt., s. 20.

<sup>51</sup> Tamże, s. 20.

<sup>52</sup> Tamże, s. 21.

<sup>53</sup> J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>54</sup> T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura...*, dz. cyt., s. 28-29.

Warto zwrócić uwagę na dwukierunkowość oddziaływań między kontekstem a komunikacją – okoliczności wpływają na przebieg procesu komunikowania się, ale też sama komunikacja kształtuje okoliczności. Zauważa to także Synowiec, która twierdzi, że „dyskurs, organizując poznanie, wpływa na postrzeganie świata społecznego”<sup>55</sup>. Podnoszona tu kwestia wydaje się szczególnie istotna w perspektywie dydaktycznej, ponieważ uzasadnia formacyjne oddziaływanie dyskursu edukacyjnego, wskazując na jego istotną rolę w kształtowaniu tożsamości młodego człowieka.

Van Dijk wyróżnia konteksty lokalne i globalne. W obrębie lokalnych uwarunkowań kontekstualnych umieszcza tło rozumiane jako czas, miejsce, okoliczności, uczestników procesu komunikacji oraz odgrywane role społeczne, a także ich intencje i cele. Kontekst globalny nabiera natomiast znaczenia wówczas, gdy uczestnicy komunikacji biorą w niej udział jako przedstawiciele grup społecznych lub instytucji, a także gdy komunikowanie jest uznawane za proces konstytuujący organizacyjne lub instytucjonalne procedury (np. legislacja, nauczanie, proces sądowy)<sup>56</sup>.

Przyjęcie opisanych wyżej założeń stawia przed badaczami konkretne zadania. Analiza dyskursu musi bowiem uwzględnić szeroko rozumiane zagadnienia społeczne i kulturowe, dostarczać odpowiedzi na pytania dotyczące relacji kontekstu i sytuacji komunikacyjnej. Pisze o tym przywoływany powyżej badacz:

Zadaniem analizy dyskursu jest dostarczenie **zintegrowanego** opisu tych trzech wymiarów komunikacji: jak dane użycie języka wpływa na wyobrażenia człowieka o świecie i na przebieg interakcji, oraz *vice versa* – jak różne aspekty interakcji warunkują formę wypowiedzi, a także jak przekonania żywione przez uczestników komunikacji decydują o wyborze określonych środków językowych i o dynamice sytuacji?<sup>57</sup>

Przedmiotem zainteresowania podczas analizy dyskursu staje się zatem tekst w kontekście. W tym rozumieniu, jak uważa van Dijk, „dokonuje się proces generowania znaczenia, oparty na zależności między językowymi i pozajęzykowymi elementami opisywanego fragmentu rzeczywistości”<sup>58</sup>. Anna Duszak twierdzi, że „celem tak pojętego spojrzenia na tekst w kontekście (= dyskurs) jest pokazanie uzależnienia dyskursu od konfiguracji znaczeń społecznych, kulturowych, od specyficznych potrzeb sytuacyjnych, a także od ludzkich przyzwyczajzeń komunikacyjnych i uprzedzeń względem stylów

---

<sup>55</sup> A. Synowiec, *W stronę analizy tekstu...*, dz. cyt., s. 391.

<sup>56</sup> T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura...*, dz. cyt., s. 29.

<sup>57</sup> Tamże, s. 10.

<sup>58</sup> A. Synowiec, *W stronę analizy tekstu...*, dz. cyt., s. 392.

werbalnych”<sup>59</sup>. Badania metodą analizy dyskursu muszą być zatem interdyscyplinarne, gdyż wąsko lingwistyczne narzędzia nie wystarczą do opisu tak złożonych zjawisk. Van Dijk pisze o trójkącie wyznaczającym obszar badań nad dyskursem, którego wierzchołkami są dyskurs, poznanie i społeczeństwo:

[...] każdy z wierzchołków owego trójkąta jest powiązany z dwoma pozostałymi. Struktury testu i interakcji nie potrafimy wyjaśnić bez aspektów kognitywnych, a z kolei procesów poznawczych – bez uświadomienia sobie, że wiedza i przekonania są przyswajane i stosowane za pośrednictwem dyskursu i w społecznych kontekstach; od funkcjonowania mechanizmów poznawczych, społecznych i kulturowych, jak też od ich odtwarzania, potrzebny jest język, dyskurs oraz komunikacja<sup>60</sup>.

Pojęcie dyskursu jest zdomowione w języku naukowym i potocznym, ale nie doczekało się jednoznacznej i obowiązującej definicji. Wśród różnych teoretycznych koncepcji tego pojęcia można jednak dostrzec elementy wspólne. Badacze sytuują dyskurs w obszarze realizacji aktów mowy. Jest on zatem związany z konkretną wypowiedzią. Choć początkowo utożsamiany z tekstem mówionym, obecnie dyskurs odnosi się także do tekstów pisanych. Jest on ściśle związany z kontekstem, w którym powstaje. Bada się go za pomocą tzw. *analizy dyskursu*, która obejmuje sam tekst wraz z jego kontekstem, przez co korzysta z narzędzi lingwistycznych, ale też psychologicznych i socjologicznych.

### 1.2.2 Dyskurs edukacyjny

Jedną z form dyskursu jest tzw. dyskurs edukacyjny. Jak pisze Agnieszka Rypel, znaczenie tego pojęcia jest ściśle związane z przyjętą definicją edukacji<sup>61</sup>.

Wąska definicja, zaproponowana przez Henryka Kurczaba, mówi, że dyskurs edukacyjny to „uporządkowana interakcja werbalna, czyli współdziałanie nauczyciela i ucznia w wyrażaniu myśli na jakiś temat”<sup>62</sup>. Takie rozumienie zbliża pojęcie dyskursu edukacyjnego do dyskursu lekcyjnego, odnoszącego się do „wymiany aktów mowy między nauczycielem a uczniem, zachodzącej w procesie kształcenia, a więc w trakcie formowania wiedzy i realizacji celów dydaktycznych”<sup>63</sup>. Podobnego zdania jest Maria Zając, według której dyskurs edukacyjny to „strumień zjawisk językowych (mówionych i pisanych) pochodzących od

<sup>59</sup> A. Duszak, *Tekst, dyskurs...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>60</sup> T. A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>61</sup> A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012, s. 29.

<sup>62</sup> H. Kurczab, *Dyskurs edukacyjny* [w:] Z. Budrewicz, M. Jędrychowska (red.), *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, Kraków 1999, s. 284.

<sup>63</sup> A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu...*, dz. cyt., s. 30.

nauczyciela i poszczególnych uczniów, które zachodzą w kontekście lekcji szkolnej i realizacji jej dydaktycznych założeń”<sup>64</sup>. Zbliżone znaczenie ma pojęcie dyskursu szkolnego definiowane przez Macieja Kawkę jako „przede wszystkim dialog, rozumiany jako kształtowanie wspólnego porozumienia i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, a odbywający się głównie pomiędzy nauczycielem i uczniem”<sup>65</sup>. Jest on także określonym kodem językowym, obciążonym funkcjami dydaktycznymi. To szczególny rodzaj dialogu prowadzonego przez nauczyciela i uczniów.

Przyjęcie szerokiego rozumienia edukacji implikuje natomiast odmienne definicje dyskursu edukacyjnego. Według Rypel:

W szerszym rozumieniu edukacja oznacza proces przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności (zarówno umysłowych, jak i fizycznych), budowania własnej tożsamości oraz określonych cech osobowościowych odnoszących się do sfery wartości etycznych i kulturowych. Edukacja może mieć charakter formalny – w szkole lub innego typu publicznych czy niepublicznych instytucjach oświatowych, ale może również przebiegać nieformalnie na podstawie własnych doświadczeń uczącego się oraz wpływu edukacyjnego rodziny, kręgów rówieśniczych, środowiska pracy, rynku, mediów, rozrywki<sup>66</sup>.

Przyjęcie takiej definicji – jak zauważa przywołana autorka – skutkuje postrzeganiem dyskursu edukacyjnego jako rozległej praktyki komunikacyjnej, stanowiącej formę transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza i w obrębie określonego horyzontu kognitywnego<sup>67</sup>.

Warto zwrócić uwagę na kontekst szeroko wpływający na dyskurs edukacyjny. Można go – idąc śladem van Dijka – oglądać w dwóch płaszczyznach. Z perspektywy lokalnej obejmuje on miejsce, okoliczności, uczestników procesu komunikacyjnego i ich role. Należy jednak dostrzec także kontekst globalny, obejmujący praktyki komunikacyjne związane z postępowaniem instytucjonalnym i procedurami edukacyjnymi (w których uczestniczą np. przedstawiciele nadzoru pedagogicznego lub gremiów opiniotwórczych)<sup>68</sup>. Ponadto dyskurs edukacyjny jest nierozzerwalnie związany z innymi dyskursami – naukowym, politycznym. Ściśle łączy się z ideologią, co wymusza na badaczach uwzględnienie zmian w znaczeniu powszechnie używanych w edukacji pojęć wynikających z przemian społecznych. Z uwagi na zadania edukacji zawiera on w sobie teksty charakterystyczne dla innych odmian dyskursu, np. utwory literackie, artykuły prasowe, rozmaite teksty kultury.

---

<sup>64</sup> M. Zajac, *Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym* [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1997, s. 78.

<sup>65</sup> M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999, s. 27.

<sup>66</sup> A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>67</sup> Tamże, s. 31.

<sup>68</sup> Tamże, s. 33.

Agnieszka Rypel w swoich badaniach prowadzi analizę „sformalizowanego dyskursu edukacyjnego”, rozumianego jako dyskurs zachodzący w szkole, czyli zinstytucjonalizowanej i formalnej sferze działań edukacyjnych. Twierdzi, że „specyfika sformalizowanego dyskursu edukacyjnego polega [...] na tym, że stanowi on praktykę językową, w której ścierają się rozmaite procesy społeczne, polityczne i kulturowe wraz z towarzyszącymi im praktykami językowymi”<sup>69</sup>. Warto zwrócić uwagę, że uczestnicy dyskursu edukacyjnego nie zawsze są świadomi tego, jakie role społeczne narzuca im szkoła. Niektóre treści mogą być przekazywane w sposób ukryty, nieświadomie poruszane nawet przez autorów podręczników czy programów.

Przywoływana autorka korzysta w swoich badaniach z ujęcia procesualno-kognitywnego, akcentując dynamiczny charakter relacji pomiędzy negocjowaniem znaczeń a charakterem stosunków społecznych oraz przypisując duże znaczenie procesom mentalnym, a także uwarunkowanym społecznie i kulturowo reprezentacjom, takim jak: wiedza, postawy, ideologia, normy oraz wartości. W tym ujęciu za kontekst dyskursu edukacyjnego Rypel uznaje różne obszary działania społecznego: socjalizację, selekcję, międzypokoleniową transmisję wzorów kultury (enkulturację) i wiedzy, realizację polityki edukacyjnej państwa oraz nadzór pedagogiczny<sup>70</sup>.

Ciekawego spojrzenia na kontekstowe uwarunkowania dyskursu dostarcza także Nocoń, ujmując konteksty dyskursu dydaktycznego w większe kategorie. Jednocześnie zauważa ona, że pojęcie *edukacyjności* jest szersze niż *dydaktyczności* rozumianej jako dział pedagogiki, dyscyplina naukowa zajmująca się teorią wychowania. Zadaniem dyskursu dydaktycznego jest zatem przeformułowanie wiedzy z zakresu określonej dyscypliny naukowej w taki sposób, aby stała się ona przystępna dla mniej uczonego odbiorcy<sup>71</sup>. Wpływ na dyskurs dydaktyczny mają różnorodne konteksty, które Nocoń dzieli na socjokulturowe, psychopedagogiczne oraz kontekst lokalny procesu nauczania - uczenia się.

W obrębie kontekstu socjokulturowego badaczka umieszcza państwo, naród, kulturę, naukę, cywilizację, społeczeństwo, religię, tradycję oraz historię. Zwraca też uwagę na postępującą cyfryzację oraz procesy globalizacyjne skutkujące rywalizacją między uczniami z poszczególnych krajów. O kontekście psychopedagogicznym Nocoń pisze, że w szerokim rozumieniu chodzi tu o system kształcenia i koncepcję edukacji wraz z programami edukacyjnymi oraz psychologiczną wiedzą o przebiegu procesów poznawczych<sup>72</sup>. W obrębie

---

<sup>69</sup> Tamże., s. 34.

<sup>70</sup> Tamże., s. 38.

<sup>71</sup> J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy* [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny* Kraków 1996, s. 21.

<sup>72</sup> J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym...*, dz. cyt., s. 29.

tego kontekstu znajdują się: system edukacji, teorie pedagogiczne, modele kształcenia, koncepcje osobowości człowieka i jej rozwoju, modele procesów poznawczych i procesy edukacyjne. Wreszcie kontekst lokalny procesu nauczania-uczenia się związany jest z konkretną sytuacją dydaktyczną, zachodzącą w określonym czasie i przestrzeni między konkretnym nauczycielem a uczniem. Układ ten tworzą uczestnicy wraz z ich przekonaniem, doświadczeniem, kompetencjami, wiekiem, osobowością oraz intencjami komunikacyjnymi, cele lekcji, charakter treści, sposób organizacji procesu (metody, techniki, strategie)<sup>73</sup>.

Nocoń podkreśla, że między opisanymi wyżej przestrzeniami kontekstu istnieje wzajemne oddziaływanie: „należałoby wspomnieć, że trzy wyróżnione przestrzenie kontekstu dyskursu dydaktycznego oddziałują na siebie w obie strony, zależność nie jest więc jednokierunkowa (z góry w dół). To powoduje, że cały układ staje się dynamiczny i podlega ciągłym przekształceniom, zachowując przy tym jednak swoją tożsamość”<sup>74</sup>.

Podsumowując przytoczone ujęcia, należałoby stwierdzić, że w zależności od przyjętej definicji edukacji pojęcie dyskursu edukacyjnego może mieć szersze lub węższe znaczenie. Ponadto istnieją terminy bardzo do siebie zbliżone, ujmujące różne aspekty tej samej rzeczywistości, np. dyskurs lekcyjny, szkolny, dydaktyczny, edukacyjny. Wszystkie one odnoszą się jednak do zachowań komunikacyjnych praktykowanych w określonym kontekście, na który wpływa wiele czynników wynikających ze swoistości przestrzeni edukacyjnej, a jednocześnie warunkujących różne wymiary jej funkcjonowania.

### 1.2.3 Dyskurs tożsamościowy

W niniejszej rozprawie przyjęto najszerszą definicję dyskursu rozumianego jako proces komunikowania obejmujący zarówno tekst, jak i jego kontekst. Natomiast dyskurs tożsamościowy jest rozumiany jako proces komunikowania, w którym poruszane są tematy ważne z perspektywy rozwoju tożsamości jednostki. W odniesieniu do pojęcia dyskursu tożsamościowego ważne wydają się wyodrębnione przez van Dijk wymiary dyskursu – użycie języka, przekazywanie idei oraz interakcja w sytuacjach społecznych. Jest to zatem użycie języka (stąd analizie może podlegać sposób doboru i definiowania pojęć w procesie edukacyjnym – zarówno przez podręcznik i nauczyciela, jak i przez ucznia), przekazywanie idei (zamierzone lub niezamierzone, różnie rozumiane, w zależności od możliwości

---

<sup>73</sup> Tamże, s. 28.

<sup>74</sup> Tamże., s. 31.

poznawczych osoby odbierającej komunikat) oraz interakcja w sytuacjach społecznych (z uwagi na temat niniejszej pracy – w sytuacji lekcyjnej osadzonej w szeroko rozumianym kontekście społecznym i kulturowym). Należy zwrócić uwagę na to, że dyskurs tożsamościowy, który ma wpływać na ucznia, jest jednocześnie przez niego współtworzony i dzieje się to w interakcji z Innym (drugim uczniem, nauczycielem, tekstem).

Zgodnie z ustaleniami przytaczanymi w poprzednim podrozdziale, na dyskurs tożsamościowy oddziałują różnorodne konteksty – zarówno globalne, jak i lokalne. Należy zwrócić uwagę, że w odniesieniu do tematu niniejszej rozprawy szczególnego znaczenia nabiera kontekst globalny. Z tego właśnie względu dyskurs tożsamościowy analizowany będzie w odniesieniu do dyskursu edukacyjnego, zaleźnego od wielu czynników.

Przyjęte powyżej ustalenia wydają się uwzględniać cechy dyskursu oraz specyfikę procesu kształtowania się tożsamości, a sformułowana definicja staje się użyteczna w odniesieniu do tematu niniejszej pracy, w której podejmuję zagadnienia dyskursu tożsamościowego w podręcznikach, a więc w tekstach stanowiących element komunikowania szkolnego.

### **1.3 Dyskurs tożsamościowy w kontekście zadań przypisywanych edukacji polonistycznej**

Obecność dyskursu tożsamościowego w edukacji polonistycznej uprawomocnia nie tylko tradycja kształcenia, ale też przyjmowane w szkolnej interpretacji tekstu koncepcje teoretyczne (metodologie). Zagadnienia tożsamościowe znalazły swoje miejsce także w obowiązujących dokumentach oświatowych.

#### **1.3.1 Dyskurs tożsamościowy a teorie literaturoznawcze wykorzystywane w dydaktyce**

Przytoczona przeze mnie koncepcja wymiarów przedmiotu Zenona Urygi traktuje rozwój psychospołeczny ucznia jako istotny aspekt kształcenia polonistycznego. Powinien on być zintegrowany z innymi wymiarami języka polskiego – historycznym, instrumentalnym i estetycznym. Wydaje się, że refleksja nad psychicznym funkcjonowaniem człowieka, jego emocjami, motywacją, zmianami zachodzącymi w toku jego rozwoju, a zatem też kształtowaniem się tożsamości, jest nieodłącznym elementem rozważań nad literaturą i językiem, zwłaszcza w odniesieniu do ucznia nastoletniego. Uprawomocnia ją także dominujący w dydaktyce języka polskiego sposób myślenia o procesie interpretacji.

Zmiany w sposobie rozumienia tekstu literackiego oraz, co za tym idzie, interpretowania go, zasadniczo wpływają na cele lekcji języka polskiego oraz przebieg zajęć. Przesunięcie w stronę hermeneutyki zaowocowało odmiennym niż dotychczas sposobem postrzegania ról nauczyciela i ucznia. Hermeneutyka, stawiająca pytanie o sens tekstu, ma trzy podstawowe wymiary: egzegetyczny, epistemologiczny oraz egzystencjalny. Z punktu widzenia edukacji szczególnie istotny wydaje się wymiar trzeci. Michał Markowski pisze o nim tak: „[...] istnieje egzystencjalny wymiar hermeneutyki, w którym interpretacja nie jest formą wiedzy, lecz życia. Nie chodzi tu o objaśnianie tekstów, lecz o to, jak w ogóle mogę żyć w świecie, który jest moim światem, i jak mogę istnieć wśród znaczeń wytwarzanych przez innych”<sup>75</sup>. Konsekwencją takiego spojrzenia na interpretację jest uwzględnienie w jej toku podmiotowości ucznia i zmiana funkcji nauczyciela. Relacje między nimi mogą być dwojakie:

- w pierwszej z nich nauczyciel przyjmuje postawę autorytarną, podporządkowującą sobie innych (dominacja), uczeń – rzeczywiście lub tylko pozornie (przymus szkolny!) przyjmuje postawę autorytarną, uległą wobec nauczyciela, podporządkowującą się głoszonym przez niego normom i zasadom, manifestowanym gustom etycznym itd. [...]

---

<sup>75</sup> A. Burzyńska, M. Markowski (red.), *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007, s. 189.

- w drugiej – relacje między nauczycielem i uczniem są oparte na autonomii obu, choć dalekie od anarchistycznego woluntaryzmu, indywidualizmu i subiektywizmu.<sup>76</sup>

Nauczyciel powinien stać się pośrednikiem i autorytetem – nie nadanym instytucjonalnie, ale sprawdzonym w działaniu i zaakceptowanym przez ucznia – który, poprzez dialog, wspiera dziecko w procesie rozumienia tekstu. Także Barbara Myrdzik poświęca wiele uwagi hermeneutyce - wylicza kilka modeli obcowania z tekstem literackim na lekcji, między innymi hermeneutyczny. Wśród jego najważniejszych założeń wymienia autonomię przeżycia estetycznego i autonomię dzieła literackiego oraz jego struktury. Ponadto podkreśla, że hermeneuci wskazują na niepoznawalność intencji twórcy - niemożliwe jest odtworzenie pierwotnej sytuacji komunikacyjnej. Przedmiotem interpretacji jest natomiast znaczenie samego tekstu. Rozumienie wymaga traktowania utworu literackiego jako wypowiedzi skierowanej do konkretnego czytelnika. Ponadto obcowanie z tekstem literackim jest formą obcowania z tradycją oraz przewyciężeniem dzielącego od niej dystansu<sup>77</sup>.

Już przytoczone wyżej podstawowe założenia interpretacji hermeneutycznej przeniesionej na grunt szkolny pozwalają dostrzec w uczniu podmiot dokonujący samodzielnych odkryć pod mądrym przewodnictwem nauczyciela. Myrdzik ujmuje to w słowach:

Hermeneutyczny model obcowania z tekstem zakłada, że zinterpretować tekst to przyswoić go sobie, uczynić bliskim, „swoim” coś, co było obce, „cudze”. Zaktualizować znaczenie tekstu to odkryć prawdę zawartą w nim (jakąś projekcję „bycia – w – świecie”) i odnieść ją do sytuacji egzystencjalnej interpretatora. W ten sposób interpretacja staje się formą samopoznania, wzbogacenia możliwości własnego sposobu istnienia.<sup>78</sup>

Hermeneutyczna interpretacja zakłada zatem spotkanie z „innym” (którym staje się tekst) i odnoszenie się do siebie. Michał Januszkiewicz pisze, że hermeneutyczne rozumienie jest byciem wobec „innego” i jednocześnie samorozumieniem siebie w obliczu „innego” – „w tym sensie wkraczamy [...] w wymiar tożsamościowy. Kim jestem w obliczu Innego? Kim jest ten, kto rozumie?”<sup>79</sup>. Lektura skłania czytelnika do zadawania pytań, szukania odniesień we własnym życiu, ustalania własnej tożsamości.

Implikacje idei hermeneutycznych dla procesu dydaktycznego są szeroko omawiane, jednak także inne zmiany, które zaszły w ostatnich latach na gruncie literaturoznawstwa, wpływają na kształt szkolnej polonistyki. Leszek Jazownik w tekście *Uczeń w roli badacza*,

---

<sup>76</sup> B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 39

<sup>77</sup> Tamże, s. 95.

<sup>78</sup> Tamże, s. 96.

<sup>79</sup> M. Januszkiewicz, *Kim jestem ja, kim jesteś ty?* dz. cyt., s. 11.

*krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy*<sup>80</sup> wylicza edukacyjne konsekwencje kolejnych zwrotów, do których doszło w literaturoznawstwie.

Zgodnie z założeniami zwrotu konstruktywistycznego wszelkie prawdy o świecie nie są odkrywane, a wytwarzane: „każdy rodzaj wiedzy, jakim dysponują istoty ludzkie, jest rodzajem konstrukcji i nie poddaje się ocenie za pomocą kryteriów zewnętrznych wobec samej tej konstrukcji, w szczególności za pomocą odwołania do rzeczywistości niezależnej od obserwatora”<sup>81</sup>. Według Jazownika w dydaktyce zwrot ten zaowocował uprawomocnieniem niekanonicznych ujęć tekstów oraz dowartościował czytanie dla przyjemności.

Zwrot polityczno-etyczny dał nauczycielom narzędzia do etycznej oceny wizji świata prezentowanej w lekturach – „przesądzeniom respektowanym przez autora tekstu i wcześniejszych jego interpretatorów czytelnik przeciwstawia własne, przy czym nie poszukuje dla nich uprawomocnień natury ontologicznej czy epistemologicznej, przeciwnie – wskazuje mające przemawiać na ich rzecz racje etyczne”<sup>82</sup>. Umożliwił też spojrzenie na czytanie jako na przygodę, niespodziankę. Dowartościował indywidualną lekturę, o czym pisze Krystyna Koziółek: „literatura, będąc zbiorem wypowiedzi jednostkowych, często skrajnie indywidualnych, otwiera się na indywidualny odbiór i prowokuje wręcz nastawienie jednostkowe podczas lektury”<sup>83</sup>.

Kolejne zmiany przyniósł zwrot narratywistyczny, który wpłynął nie tylko na literaturoznawstwo, ale też na filozofię, historiografię, psychologię czy psychoanalizę. Jednym z głównych założeń narratywizmu jest jedność życia i opowieści – „zagwarantowana [...] przez to, że ich sens nie jest nam dany w swej oczywistości, lecz zadany do interpretacji, będącej «rozumiejącym scalaniem» tego, co różnorodne, w jedną sensowną całość”<sup>84</sup>. Zwrot ten przyniósł zmianę poglądów dotyczących statusu podmiotu jako kategorii filozoficznej – wprowadził pojęcie „tożsamości narracyjnej”. Jak pisze Anna Burzyńska,

dzięki idei narracji myśl filozoficzna znalazła stosowne przesłanki dla przesunięcia od substancjalnego do dynamicznego ujęcia podmiotu, zaś szlak prowadzący od kartezjańskiego «myślę, więc jestem», poprzez hermeneutyczne «rozumiem, więc jestem» sfinalizował się w narratywistycznym «opowiadam, więc jestem»<sup>85</sup>.

<sup>80</sup> L. Jazownik, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy* [w:] K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków 2012.

<sup>81</sup> A. Skrendo, *Tożsamość w perspektywie konstruktywizmu*. „Teksty Drugie”, 2004, 1-2, s. 68.

<sup>82</sup> Tamże, s. 102.

<sup>83</sup> K. Koziółek, *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*. „Postscriptum Polonistyczne”, 2012, nr 2, s. 116.

<sup>84</sup> P. Bohuszewicz, *Tożsamość narracyjna: problemy*. „Teksty Drugie”, 2013, nr 1-2, s. 308.

<sup>85</sup> A. Burzyńska, *Kariera narracji. O zwrocie narratywistycznym w humanistyce*. „Teksty Drugie”, 2004, nr 1-2, s. 52.

Spojrzenie na tekst, jakie niesie zwrot narratystyczny, może być wykorzystywane, według Jazownika, do trojkiego rodzaju celów:

Po pierwsze, mogą one być narzędziem kształtowania na drodze konfrontacji z różnymi narracjami literackimi tożsamości uczniów i podnoszenia ich poziomu samorozumienia.

Po drugie, mogą stać się wykorzystywanym w toku edukacji polonistycznej instrumentem szczególnego typu terapii, zwanej „terapią narracyjną”, która [...] umożliwia przezwyciężanie deficytów rozwojowych ucznia, leczenie różnorodnych zaburzeń jego osobowości, a wreszcie – dopomaganie mu w radzeniu sobie z różnorodnymi problemami życiowymi.

Po trzecie wreszcie, narratologiczne sposoby doświadczania tekstów mogą stać się w ręku polonisty narzędziami analizy przejawów i skutków funkcjonującej w różnych typach społeczności „polityki narracyjnej”.<sup>86</sup>

Perspektywa narracyjna pozwala zatem dostrzec ucznia, który, tworząc własną opowieść życia, kreuje swoją tożsamość. Januszkiewicz pisze o niej w ten sposób: „Sobość [...] okazuje się także funkcją narracji, opowieści, które nieustannie konstruujemy, dekonstruujemy i rekonstruujemy na nasz własny temat, ale i na temat świata i innych”<sup>87</sup>. Nauczyciel natomiast staje się osobą, która nie tylko zapoznaje z różnymi opowieściami, ale też towarzyszy dziecku w tworzeniu jego własnej. Ułatwia uczniom zrozumienie własnych emocji, potrzeb, znaczenia przeszłych doświadczeń. O ile klasa szkolna nie jest miejscem prowadzenia wąsko rozumianej terapii, o tyle nastawienie terapeutyczne nauczyciela niewątpliwie zyskuje w ujęciu narratystycznym na znaczeniu<sup>88</sup>.

Jak pisze Jazownik, zwrot kulturowo-antropologiczny poszerzył natomiast horyzonty szkolnej polonistyki, dostarczając nowych kontekstów i sposobów odczytań. Pojawiły się zagadnienia nie podejmowane wcześniej przez nauczycieli, odnoszące się do literatury i społecznych kontekstów jej funkcjonowania. Powstała płaszczyzna do rozmowy na temat wartości wpisanych w dzieło – tych, po stronie których opowiada się tekst i tych, którymi kieruje się aktualny czytelnik<sup>89</sup>.

Dokonujące się obecnie zmiany prowadzą natomiast do uwzględnienia doświadczenia jako kategorii istotnej w procesie odbioru tekstów. Zofia Budrewicz twierdzi, że dzięki szkolnemu aktowi lektury udziałem ucznia staje się „podwójne doświadczenie” – siebie i inności tekstu. Psychosomatyczna i intelektualna odpowiedź ucznia na tekst, zależna zarówno od atrakcyjności sposobów literackiego uobecniania doświadczenia, jak i literacko-kulturowej świadomości ucznia, sprawia, że „czytelnik uczy się wrażliwości etycznej, rozumienia, co czują

---

<sup>86</sup> Tamże, s. 102-103.

<sup>87</sup> M. Januszkiewicz, *Kim jestem ja, kim jesteś ty?...* op cit., s. 17-18.

<sup>88</sup> Por. A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.

<sup>89</sup> L. Jazownik, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy...* dz. cyt., s. 104.

i jak myślą inni, a w konsekwencji zmienia lub modyfikuje sposób swojego myślenia”<sup>90</sup>. Według Jerzego Kaniewskiego doświadczenie lektury ma zatem charakter nie tylko epistemologiczny, gdyż dostarcza nowej wiedzy, ale także wpływa na osobowość czytelnika<sup>91</sup>.

Wszystkie zmiany zachodzące w badaniach nad literaturą skłaniają dydaktyków do przededefiniowania celów nauczania. Kaniewski stwierdza, że „[...] to od nauczycielskiej odpowiedzi na pytanie «Po co czytamy na lekcjach języka polskiego?» zależy przyjęta w praktyce szkolnej koncepcja pracy z tekstem literackim”<sup>92</sup>. Według przywołanego autora to formacyjne walory utworu stanowią uzasadnienie dla jego obecności w szkolnym programie – „to one w największym stopniu wpływają na kształtowanie szeroko rozumianej tożsamości młodego odbiorcy”<sup>93</sup>. Taka perspektywa jest podzielana przez wielu metodyków i znajduje swoje uzasadnienie w badaniach literaturoznawczych. Uwzględnienie poststrukturalnych założeń skutkuje dostrzeżeniem w uczniu osoby, która zmienia się pod wpływem obcowania z tekstem. Kontakt z „innym” sprawia, że uczeń podejmuje refleksję nad własnym systemem wartości, swoimi cechami, potrzebami, możliwościami, a więc kształtuje własną tożsamość. Nauczyciel natomiast zyskuje narzędzia pozwalające na towarzyszenie dziecku w tym procesie, a nawet wpływanie na jego przebieg.

### 1.3.2 Dyskurs tożsamościowy a dokumenty oświatowe

Opisane powyżej teoretyczne tło włączenia dyskursu tożsamościowego w obręb edukacji polonistycznej znajduje swoje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej. Podejmując refleksję nad miejscem dyskursu tożsamościowego na lekcji języka polskiego, nie sposób zatem nie odnieść się do dokumentów oświatowych. Spośród nich warto zacząć od przyjętej przez członków Unii Europejskiej koncepcji kompetencji kluczowych.

Parlament Europejski zdefiniował kompetencję jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”<sup>94</sup>. Kompetencje kluczowe są zatem zbiorem umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy w najistotniejszych obszarach – „to te, których wszystkie osoby potrzebują do zatrudnienia, samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej,

---

<sup>90</sup> Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot oświadczający* [w:] K. Biedrzyckiego i A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków 2012, s. 66.

<sup>91</sup> J. Kaniewski, *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy* [w:] K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz, *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków 2012.

<sup>92</sup> Tamże, s. 112.

<sup>93</sup> Tamże, s. 112-113.

<sup>94</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) [online]. [dostęp 26.03.2018]. Dostępne w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>.

a także bycia aktywnym obywatelem”<sup>95</sup>. Parlament Europejski wyróżnił osiem kompetencji kluczowych:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym,
- 2) porozumiewanie się w językach obcych,
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- 4) kompetencje informatyczne,
- 5) umiejętność uczenia się,
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie,
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość,
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.<sup>96</sup>

Widać wyraźnie, że niektóre z nich dotyczą podstawowych, rozwijanych w procesie dydaktycznym umiejętności, inne odnoszą się do społecznego funkcjonowania jednostki.

Chociaż dla języka polskiego szczególnie istotna wydaje się kompetencja pierwsza, to przecież wszystkie one mogą być rozwijane podczas lekcji tego przedmiotu (choć oczywiście w różnym stopniu). W kontekście tematu niniejszej rozprawy warto zwrócić uwagę na kompetencje społeczne i obywatelskie, które mają umożliwić jednostce uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym. Oprócz tego „obejmują zdolność do empatii, porozumiewania się w różnych środowiskach, negocjacji, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także radzenia sobie ze stresem”<sup>97</sup>. Ponadto w obrębie tych kompetencji znajduje się także świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie. Zadaniem szkoły jest zatem uświadomienie uczniom, jak kultura wpływa na tożsamość oraz jakie skutki ma różnorodność kulturowa Europy dla rozwoju tożsamości jednostek. Wydaje się, że to zadanie może być z powodzeniem realizowane podczas lekcji języka polskiego przy omawianiu tekstów szczególnie istotnych dla europejskiej kultury oraz analizowaniu utworów ukazujących odmienne od znanych uczniom zwyczaje, zachowania, tradycje.

Kolejnym istotnym dokumentem jest podstawa programowa. Z uwagi na temat niniejszej rozprawy szczegółowej analizie zostanie poddana podstawa programowa z języka polskiego dla trzeciego etapu edukacyjnego. W związku z reformą edukacji analizowany w niniejszej pracy dokument przestanie obowiązywać w roku 2019<sup>98</sup>.

---

<sup>95</sup> B. Żurawska, *Kompetencje kluczowe. Informator dla rodziców i opiekunów*, Olsztyn 2010, s. 8.

<sup>96</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego... dz. cyt.

<sup>97</sup> B. Żurawska, *Kompetencje kluczowe*... dz. cyt., s. 10.

<sup>98</sup> Zmiana struktury szkolnictwa w Polsce będzie natomiast skutkowałą edukacją osób w okresie wczesnej adolescencji w klasach 7,8 szkoły podstawowej oraz w klasie pierwszej liceum. Podstawa programowa z 2017 roku nie dotyczy zatem bezpośrednio tematu niniejszej rozprawy, choć obejmie uczniów, którzy przed reformą chodziliby do gimnazjum. Warto jedynie zaznaczyć, że w nowym dokumencie także uwzględnione jest wspieranie rozwoju tożsamości ucznia, ze szczególnym uwzględnieniem tożsamości narodowej.

W podstawie programowej z 2008 roku dla uczniów gimnazjum wśród treści nauczania znajdują się zagadnienia bezpośrednio związane z rozwojem tożsamości. Istotny wydaje się tutaj punkt II.4.:

Wartości i wartościowanie. Uczeń:

- 1) ze zrozumieniem posługuje się pojęciami dotyczącymi wartości pozytywnych i ich przeciwieństw oraz określa postawy z nimi związane, np. patriotyzm-nacjonalizm, tolerancja-nietolerancja, piękno-brzydota, a także rozpoznaje ich obecność w życiu oraz w literaturze i innych sztukach;
- 2) omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne;
- 3) dostrzega różnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość.<sup>99</sup>

W myśl powyższego zapisu aksjologia staje się ważnym elementem edukacji polonistycznej. Wartości uznawane przez jednostkę za istotne są nieodłącznym składnikiem tożsamości (zarówno w ujęciu tradycyjnym, jak i w myśl psychologii narracji). Uczeń ma ze zrozumieniem posługiwać się pojęciami dotyczącymi wartości, co przecież nie jest możliwe bez gruntownego ich zrozumienia i odniesienia do siebie. Lekcja języka polskiego może stać się także okazją do refleksji na temat zagadnień egzystencjalnych. Ustosunkowanie się do nich wydaje się ważne dla ustalenia własnej tożsamości.

W zakresie kształcenia językowego po ukończeniu gimnazjum uczeń ma operować słownictwem dotyczącym rozwoju psychicznego, moralnego i fizycznego. Zadaniem nauczyciela jest zatem dostarczenie adolescentowi słownictwa umożliwiającego opis zmian zachodzących w człowieku w cyklu życia. Niewątpliwie taka kompetencja będzie sprzyjała budowaniu samoświadomości ucznia.

Wśród lektur sugerowanych przez autorów podstawy programowej można też odnaleźć młodzieżową powieść obyczajową autorstwa Małgorzaty Musierowicz, Doroty Terakowskiej lub innych współczesnych autorów podejmujących problematykę dojrzewania<sup>100</sup>.

Nacisk na wspieranie rozwijającej się tożsamości uczniów położony jest także w „Zalecanych warunkach i sposobach realizacji” podstawy programowej, w których czytamy:

III etap edukacyjny (gimnazjum) przypada na okres w rozwoju ucznia, gdy kończy się czas bezwzględnej akceptacji świata, w tym autorytetu rodziców i szkoły, ufnego uczenia się zasad rządzących rzeczywistością, a zaczyna okres krytycyzmu oraz intensywnego budowania własnej tożsamości, a także szukania oparcia w grupie rówieśniczej [...] nauczyciel ma za zadanie pomóc mu [uczniowi – M.M.] w przejściu przez ten trudny okres,

---

<sup>99</sup> Podstawa programowa z komentarzami. *Język polski dz. cyt.*, s. 38.

<sup>100</sup> Tamże.

akceptując wzrastające w uczniu poczucie własnej podmiotowości, a nawet umiejętnie je podbudowując. Na III etapie edukacyjnym szczególnie ważne jest więc położenie nacisku na wychowanie ku samodzielności<sup>101</sup>.

Taki dołączony do podstawy programowej zapis uznaje rozwój tożsamości ucznia za kluczowy kontekst edukacji. Zalecenie to powinno znaleźć odzwierciedlenie nie tylko w treściach nauczania, ale przede wszystkim w sposobie traktowania ucznia w procesie edukacji i odpowiadania na jego potrzeby.

Kończąc analizę zapisów podstawy programowej, odwołam się jeszcze do towarzyszącego jej komentarza autorstwa Krzysztofa Biedrzyckiego. Zawiera on krótki fragment poświęcony charakterystyce psychologicznej ucznia gimnazjum. W tekście można przeczytać m. in., że „lata gimnazjum to czas, gdy człowiek staje u progu dorosłości”<sup>102</sup>. Biedrzycki podkreśla, iż polonista powinien być świadomy nowych kompetencji poznawczych uczniów i, co za tym idzie, zmiany stosunku do autorytetu. Zauważa on także, że obcowanie z tekstami kultury powinno prowadzić do refleksji i wartościowania. Wskazuje, że jest to istotne ze względu na etap rozwoju uczniów:

wiek gimnazjalny jest tym momentem w rozwoju, gdy zaczyna się coraz natarczywiej zadawać podstawowe pytania o dobro i zło, o sens istnienia, o przeżywanie uczuć, o doświadczenie sytuacji granicznych (nawet jeśli zna się je tylko z opowieści). Równocześnie wciąż jeszcze brakuje języka do mówienia o tym. Pojawia się nieśmiałość, wstyd, zakłopotanie. Lekcje języka polskiego mają dać narzędzia do mówienia o tych trudnych sprawach. Równocześnie literatura jest dobrym pretekstem do podejmowania takich zagadnień bez konieczności odwoływania się do osobistych doświadczeń ucznia, co niekiedy mogłoby być przez niego odbierane jako naruszenie jego sfery osobistej<sup>103</sup>.

Wydaje się zatem, że, zgodnie z postulatem Jędrychowskiej, podkreślającej nadrzędność rozwoju osobowości ucznia wobec innych celów kształcenia, autorzy podstawy programowej dostrzegli potrzebę wspierania nastolatka w procesie budowania tożsamości jako nieodłączny element procesu dydaktycznego. Biedrzycki podkreśla to także w ostatnim zdaniu swojego komentarza: „I najważniejsze: wychodzenie z okresu dojrzewania powinno być dla absolwenta gimnazjum czasem kształtowania osobowości, w czym ma mu pomóc szkolna formacja humanistyczna”<sup>104</sup>.

---

<sup>101</sup> Tamże, s. 41.

<sup>102</sup> Tamże, s. 72.

<sup>103</sup> Tamże, s. 80.

<sup>104</sup> Tamże, s. 81.

## **2. Rozwój tożsamości**

Celem niniejszego rozdziału jest zdefiniowanie tożsamości oraz ukazanie szeroko rozumianego kontekstu jej kształtowania się – zarówno procesów zachodzących wewnątrz jednostki, jak i przemian społecznych i wpływów kulturowych.

Tradycyjnie rozumiany kryzys tożsamości człowiek przechodzi na przełomie okresów wczesnej i późnej adolescencji, czyli około 16. roku życia, stąd ważna jest świadomość tego, jakie przemiany poprzedzają kryzys tożsamości (warunkują jego wystąpienie i przebieg) oraz jakie konsekwencje dla dalszego rozwoju ma osiągnięcie (lub nieosiągnięcie) tożsamości. W pierwszym podrozdziale ukazane zatem zostaną różnorodne zmiany zachodzące w okresie adolescencji. Opisany zostanie rozwój przebiegający w wielu obszarach: fizycznym, poznawczym, emocjonalnym, moralnym, społecznym. Wyodrębnione zostaną fazy okresu adolescencji – adolescencja wczesna i późna. Aby ukazać znaczenie profilaktyki i wspierania osób w okresie dojrzewania, scharakteryzowane zostaną zaburzenia, które często są diagnozowane u adolescentów.

W drugim podrozdziale przedstawione zostaną różne sposoby rozumienia tożsamości. Funkcjonujące w psychologii sposoby rozumienia tożsamości zostaną pogrupowane, natomiast szczególna uwaga zostanie poświęcona tradycyjnej teorii E. Eriksona oraz koncepcji tożsamości narracyjnej McAdamsa.

Trzeci podrozdział będzie dotyczył znaczenia kultury dla rozwoju tożsamości. Przytoczone zostaną różne koncepcje ukazujące wpływ kultury na osobowość i tożsamość. Uwaga zostanie też poświęcona tzw. tożsamości ponowoczesnej. Opisywane będą poglądy Z. Baumana, A. Giddensa, M. Castellsa.

## **2.1. Procesy rozwojowe w okresie wczesnej i późnej adolescencji**

Adolescencja jest okresem przejściowym, pomostem między dzieciństwem i dorosłością. To czas przemian prowadzących do dojrzałości fizycznej i psychicznej. Źródłosłowu tego terminu należy doszukiwać się w łacińskim „adolesco”, co znaczy „dorastać, wzrastać, rosnąć, przybierać, wzmacniać się”<sup>105</sup>. Adolescencja to szczególna faza w życiu człowieka, w której zmiany zachodzą na wielu różnych płaszczyznach. Rozwojowi fizycznemu

---

<sup>105</sup> K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1999, s. 15.

towarzyszy bowiem pojawienie się nowych oczekiwań społecznych, zmieniają się cele i wyznawane wartości, a ponadto na proces ten silnie wpływa kontekst kulturowy.

Pierwsze oznaki wkroczenia w okres dojrzewania można zauważyć już około 10 roku życia dziecka. Psychologowie przyjmują, że adolescencja kończy się około 20 roku życia, jednak są to cezury umowne<sup>106</sup>. Obserwuje się bowiem duże różnice pomiędzy płciami – skok pokwitaniowy, rozpoczynający okres dojrzewania, u chłopców rozpoczyna się około 2 lata później niż u dziewczynek, a nawet w obrębie tej samej płci za normę uznaje się odchylenie do 5 lat<sup>107</sup>. W początkowej fazie okresu dojrzewania różnice między dziećmi mogą być zatem bardzo wyraźne. Warto też zwrócić uwagę na zmiany w długości trwania adolescencji obserwowane przez ostatnie lata. Jak piszą Brzezińska, Appelt i Ziółkowska

badacze na przestrzeni ostatnich dziesiątków lat zauważają akcelerację rozwoju, jednak przyspieszenie to dotyczy głównie dojrzewania seksualnego i inicjacji seksualnej. Tym samym proces biologicznych zmian zwiastujących wejście dziecka w stadium adolescencji rozpocząć się może przed ukończeniem przez nie 10 lat, a z kolei współcześnie pełnię dojrzałości młodzi ludzie osiągają znacznie powyżej dwudziestego roku życia<sup>108</sup>.

Psychologowie dostrzegają też, że współcześnie młodzi ludzie potrzebują więcej czasu na podjęcie zadań charakterystycznych dla okresu tzw. wczesnej dorosłości – czyli zaangażowania w związek miłosny oraz w pracę zawodową<sup>109</sup>. Arnett wyróżnił nawet okres tzw. dorosłości wyłaniającej się – fazę przejściową między adolescencją a wczesną dorosłością<sup>110</sup>.

Nawet pomimo tak dużego zróżnicowania w zakresie czasu trwania okresu dojrzewania w przebiegu adolescencji można dostrzec pewne prawidłowości. Przez pierwsze lata tej fazy życia dominują zmiany na płaszczyźnie fizycznej. Dojrzewające ciało wymusza też zmianę emocjonalnego ustosunkowania się do siebie i świata. Jest to tzw. adolescencja wczesna, która przypada na okres między 10 a 16/17 rokiem życia. W tym czasie młody człowiek zyskuje zdolność do dawania życia. W związku z niejednoczesnym zachodzeniem zmian w różnych obszarach, wczesną adolescencję określa się jako „wiek poczwarki”<sup>111</sup>. Poszczególne części ciała osiągają bowiem wymiary charakterystyczne dla osoby dorosłej w różnym czasie, przez

---

<sup>106</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2000, s. 163-198.

<sup>107</sup> I. Obuchowska, *Zagubieni w dorastaniu* [w:] J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska (red.), *Zdrowie i choroba: problemy teorii, diagnozy i praktyki: prace dedykowane pani profesor Helenie Sęk*, Gdańsk 2008, s. 381-389.

<sup>108</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka: podręcznik*, Gdańsk 2011, t. 2, s. 233.

<sup>109</sup> B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 379-422.

<sup>110</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 264.

<sup>111</sup> I. Obuchowska, *Zagubieni...*, dz. cyt., s. 118.

co niektóre elementy wyglądu mogą przez pewien czas wydawać się „niepasujące” do innych. Fazę tę kończy tzw. kryzys tożsamości<sup>112</sup>, przypadający na 16 rok życia. Adolescencja późna, tzw. faza motyla, jest czasem, gdy młody człowiek powinien rozwinąć zdolność kształtowania własnego życia<sup>113</sup>. W tym okresie dominują zmiany na płaszczyźnie społecznej.

Należy zauważyć, że mimo wyróżnienia wczesnej i późnej adolescencji, pomiędzy zachodzącymi zmianami dostrzegalna jest pewna ciągłość. Rozwój fizyczny warunkuje bowiem dojrzewanie na płaszczyźnie psychologicznej. Ostatecznie młody człowiek powinien osiągnąć dojrzałość rozumianą jako biologiczną zdolność do dawania życia i gotowość do podejmowania własnych, niezależnych decyzji dotyczących swojej przyszłości<sup>114</sup>. Tylko wówczas adolescent może wykonać zadania przewidziane przez badaczy na tę fazę rozwojową, a polegające na:

- „(1) dojrzewaniu intelektualnym, emocjonalnym i społecznym,
- (2) budowaniu własnej filozofii życia,
- (3) poszukiwaniu osobistej i społecznej autonomii,
- (4) poszukiwaniu tożsamości płciowej,
- (5) poszukiwaniu tożsamości grupowej i osobistej,
- (6) akceptacji *zmieniającego się siebie*”<sup>115</sup>.

### **2.1.1. Psychologiczny portret nastolatka znajdującego się w fazie wczesnej adolescencji**

W artykule *Droga poprzez ciało. Z dziewczynki w kobietę* Jowita Wycisk napisała: „Może to i ja jestem po drugiej stronie [lustra – M.M.], lecz między mną a mną istnieje jeszcze patrzeć”<sup>116</sup>. Okres wczesnej adolescencji to czas, w którym lustrzane odbicie zmienia się radykalnie, prowadząc do nowego sposobu postrzegania siebie i świata.

Dostrzegalne przez dorastającą osobę zmiany w wyglądzie są poprzedzone niewidocznymi, lecz bardzo istotnymi procesami. Intensyfikuje się gospodarka hormonalna – produkcja testosteronu (u chłopców) i estrogenu (u dziewcząt) zwiększa się kilkakrotnie<sup>117</sup>. Dużą rolę odgrywają tu takie organy jak przysadka mózgowa, nadnercza i gruczoły płciowe. Rozwijają się pierwszorzędowe cechy płciowe – narządy wewnątrz ciała (macica, jajowody, jajniki, gruczoł krokowy, nasieniowody) oraz narządy zewnętrzne niedostępne obserwacji osób

<sup>112</sup> E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań 2000, s. 272.

<sup>113</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt.

<sup>114</sup> Tamże.

<sup>115</sup> R. J. Havighurst, *Developmental tasks and education*, New York 1981 za: Brzezińska i in, 2011, dz. cyt. s. 235

<sup>116</sup> J. Wycisk, *Droga przez ciało. Z dziewczynki w kobietę* [w:] I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, Poznań 2003.

<sup>117</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt, s. 238.

postronnych (piersi, srom, członek, jądra)<sup>118</sup>. Często pierwszym dostrzegalnym dla otoczenia sygnałem, że dziecko wkracza w okres dojrzewania, jest tzw. skok pokwitaniowy. Warto zwrócić uwagę, że zjawisko to wiąże się nie tylko rozrostem kości długich i wydłużeniem sylwetki, lecz także z przyrostem tkanki mięśniowej i tłuszczowej<sup>119</sup>.

Jak pokazują badania, chłopcy i dziewczęta inaczej reagują na zmiany związane z kształtem sylwetki, na co wpływ mogą mieć społeczno-kulturowe wzorce piękna. Według badań Mathieu Roy jedynie 38,6% dziewcząt w wieku 16 lat deklaruje zadowolenie z własnej sylwetki, a prawie 53% wyraża pragnienie posiadania sylwetki szczuplejszej<sup>120</sup>. Badacze nazywają to zjawisko „normatywnym niezadowoleniem”, ponieważ sylwetka chłopca po skoku pokwitaniowym zbliża się bowiem do propagowanego w mediach wzoru, podczas gdy figura dziewcząt oddala się od modelu szczupłości.

Płeć jest też czynnikiem wpływającym na sposób funkcjonowania w przypadku dojrzewania przyspieszonego bądź opóźnionego. Jak pisze Obuchowska, „u wcześniej dojrzewających dziewcząt (w porównaniu z późno dojrzewającymi), zaobserwowano występowanie większej liczby osobistych problemów, np. zakłopotanie wzrostem, sylwetką czy menstruacją”<sup>121</sup>. Ponadto dziewczęta wcześniej dojrzewające są bardziej narażone na molestowanie seksualne, częściej sięgają po używki i mają niższą samoocenę niż ich koleżanki. Może się to wiązać z szybką zmianą oczekiwań społecznych wobec młodej osoby. Dziewczynki dojrzewające później są natomiast dobrze postrzegane przez otoczenie, zachowują też bardziej pozytywny obraz własnego ciała. U chłopców zależność jest odwrotna – szybsze dojrzewanie wiąże się z prestiżem społecznym i kojarzone jest z cechami przywódczymi, co wzbudza podziw i aprobatę rówieśników. Chłopcy dojrzewający później są natomiast bardziej narażeni na krytyczne uwagi, przejawiają brak wiary w siebie i niskie poczucie własnej wartości, unikają podejmowania wyzwań i mają niższą samoocenę<sup>122</sup>.

Kolejne zachodzące po skoku pokwitaniowym zmiany dotyczą dalszego rozwoju zewnętrznych i wewnętrznych narządów płciowych, pojawienia się owłosienia pachowego i łonowego. Zgrubieniu ulegają rysy twarzy – niektóre części twarzy wydają się

---

<sup>118</sup> P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1988, s. 49.

<sup>119</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt.

<sup>120</sup> M. Levine, L. Smolak, *Body image development in adolescence*, za: Brytek-Matera, *Obraz ciała – obraz siebie*, Warszawa 2008, s. 135

<sup>121</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt.

<sup>122</sup> Tamże.

nieproporcjonalne. Pojawia się też trądzik młodzieńczy, co często bywa przyczyną kompleksów<sup>123</sup>.

Jednym z najważniejszych symptomów osiągnięcia dojrzałości płciowej jest pojawienie się miesiączki u dziewcząt oraz polucji nocnych u chłopców. Zjawiska te często wywołują bardzo silne emocje. Według Cross miesiączkowanie przysparza kobiecie wiele ambiwalentnych doznań – „ten sam obszar ciała jest bowiem odpowiedzialny za rozkosz i ból, za dumę z bycia kobietą i wstyd czy niechęć wobec własnej fizjologii”<sup>124</sup> (Wycisk, 2009). Wycisk pisze, że

pojawienie się krwi może być przez dziewczynę oczekiwane jako oznaka dojrzałej kobiecości i przez to budzić dumę i ekscytację. Nierzadko jednak wywołuje także niepokój, gdyż wiąże się z bólem i innymi dolegliwościami fizycznymi. Jednocześnie owo symboliczne przejście w dorosłość zwykle postrzega się jako coś złego, brudnego, czego należy się wstydzić i z czym należy się kryć [...] to, co sprawia, że dziewczynka staje się kobietą, wiąże się z jednej strony z nobilitacją, z drugiej zaś ze swoistą degradacją<sup>125</sup>

Istotne wydaje się zatem przygotowanie dziewczynki do zrozumienia zjawiska menstruacji – wtedy nastolatka będzie bardziej skłonna je zaakceptować. Warto zauważyć, że otoczenie może wywierać wpływ na moment pojawienia się pierwszej miesiączki. Jak pisze Obuchowska, „jej wystąpienie ma związek zarówno z konfliktami rodzinnymi, jak i z nieobecnością ojca w rodzinie”<sup>126</sup>. Ponadto obserwuje się także związek między statusem ekonomicznym a momentem wystąpienia pierwszej miesiączki – „dziewczęta z dużych miast i nielicznych rodzin miesiączkują wcześniej niż dziewczęta wiejskie oraz z rodzin wielodzietnych”<sup>127</sup>.

Dla chłopców istotnym symptomem dojrzewania jest mutacja głosu związana z powiększeniem się krtani<sup>128</sup>. Jak twierdzi Obuchowska, sam proces obniżania się głosu może być dla chłopców przykry i związany z silnym dyskomfortem<sup>129</sup>.

Dla funkcjonowania młodego człowieka w okresie dojrzewania istotne wdają się nieobserwowalne z zewnątrz zmiany zachodzące w układzie nerwowym. Rozmiary komórek nerwowych zwiększają się, a ich funkcje ulegają zróżnicowaniu. Ponadto pojawiają się nowe włókna, wzrasta liczba rozgałęzień dendrytów i neuronów. Układ nerwowy staje się w tym okresie szczególnie wrażliwy i pobudliwy<sup>130</sup>.

---

<sup>123</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 238.

<sup>124</sup> J. Wycisk, *Droga przez ciało...*, dz. cyt., s. 201.

<sup>125</sup> Tamże, s. 202.

<sup>126</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s.168.

<sup>127</sup> Tamże, s. 168.

<sup>128</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt, s. 238.

<sup>129</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt.

<sup>130</sup> P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny...*, dz. cyt, s. 49.

Świadomość procesów zachodzących w organizmie wydaje się istotna w kontekście pracy wychowawczej i dydaktycznej z gimnazjalistą. Zmiany w ciele, które zapoczątkowują okres dojrzewania, budzą bowiem w młodym człowieku różne reakcje. Adekwatna odpowiedź otoczenia na budzące się wątpliwości odnośnie własnego wyglądu niewątpliwie będzie czynnikiem profilaktycznym, przeciwdziałającym pojawieniu się zaburzeń. W kontekście tematu niniejszej rozprawy warto zauważyć, że wsparciem dla gimnazjalisty mogą być teksty zawarte w podręcznikach, prezentujące rozterki bohaterów literackich związane z dojrzewaniem, oraz odpowiednie pytania analityczne. Ukazanie postaci przejawiających niepewność w związku z własnym wyglądem może stanowić inspirację do dyskusji, a także uświadamiać, że wątpliwości są naturalną odpowiedzią na zmianę.

Zmiany w wyglądzie i dynamice funkcjonowania organizmu wiążą się nierozdzielnie z rozwojem w innych obszarach życia młodego człowieka. Szczególnie ważną sferą wydaje się rozwój poznawczy. Nastolatki zyskują bowiem wiele nowych możliwości, co przynosi zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki. Jak pisze Obuchowska, „sposób, w jaki dorastający rozwiązują problemy, jak rozumieją siebie samych oraz innych, wynika – zdaniem Piageta – z przejścia ze stadium operacji konkretnych do stadium operacji formalnych”<sup>131</sup>. Dorastający potrafi zatem oderwać się od bieżących, konkretnych problemów i rozumować na poziomie abstrakcyjnym. Jak piszą Brzezińska, Appelt i Ziółkowska:

Nowa jakość w procesie myślenia polega na umiejętności wyobrażania sobie sytuacji i stanów rzeczy, których młody człowiek nie doświadczył albo które w ogóle nie zaistniały. Skłania to nastolatków do podejmowania prób projektowania swojej przyszłości, wyobrażania sobie siebie w roli partnera, rodzica, pracownika i tym podobnie. Dzięki myśleniu formalnemu dorastający mogą samodzielnie planować na przykład swoją ścieżkę edukacyjną czy zawodową.<sup>132</sup>

Sygnalizowane tu zmiany stają się istotne w perspektywie edukacyjnej, dzięki nowym możliwościom adolescent zaczyna na przykład rozumieć metaforę i ironię. Z drugiej strony możliwość wielopłaszczyznowej analizy problemów niejednokrotnie stawia młodych ludzi w sytuacji trudnej – „młodzież zauważa, że realia nie przystają do jej wyobrażeń. Miłość nie jest idealna; dorośli łamią zasady, które wpajają dzieciom; nauczyciele nie są wszechwiedzący, a autorytety nie są doskonałe moralnie. Wyrazem rozczarowania są gwałtowne reakcje emocjonalne”<sup>133</sup>. Ponadto, jak pisze Obuchowska, „wraz z dorastaniem pojawia się świadomość, że nie wszystkie sytuacje są proste, a nie wszystkie problemy rozwiązywalne”<sup>134</sup>.

---

<sup>131</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 172-173.

<sup>132</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 240.

<sup>133</sup> Tamże, s. 240.

<sup>134</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 173.

Na rozwój poznawczy warto spojrzeć także z perspektywy procesów informacyjnych. Młodzież jest bowiem zdolna do coraz dokładniejszych spostrzeżeń, dalszemu rozwojowi podlega uwaga i pamięć dowolna. Pojawia się także tzw. „monitoring kognitywny” – zdolność do monitorowania i analizowania przebiegu własnych procesów poznawczych<sup>135</sup>.

Nowe możliwości poznawcze oraz gwałtowne zmiany zachodzące w obrazie własnego ciała wpływają na przebieg procesów emocjonalnych u młodego człowieka. Sposób emocjonalnego funkcjonowania nastolatków jest nierozzerwalnie związany z przekształcającymi organizm procesami neurohormonalnymi. U dojrzewającej młodzieży można zaobserwować dużą labilność emocjonalną, a także „sporą dysproporcję pomiędzy rzeczywistym znaczeniem pewnych sytuacji a uczuciami, jakie wywołują one w nastolatku”<sup>136</sup>. Przeżycia są niezwykle intensywne i „oscylują między nastrojami krańcowymi”<sup>137</sup>. Często młodzi ludzie reagują w sposób nadmiarowy, przeceniając znaczenie sytuacji, ponadto pojawiają się trudności w kontroli gwałtownych wybuchów emocjonalnych i zachowań<sup>138</sup>. Ujawnianie niezadowolenia wobec osób znaczących może przyjąć postać buntu, Jak zauważa Anna Cieślik, „twórczy charakter [buntu – M.M.] znajduje swoje potwierdzenie w procesie kształtowania tożsamości młodego człowieka, w którym to staje się elementem samorozwoju i przekraczania siebie, co ma doniosłe znaczenie dla skutecznego i konstruktywnego wychodzenia z młodzieńczego kryzysu”<sup>139</sup>.

Kolejnym ważnym aspektem dojrzewania w okresie wczesnej adolescencji jest rozwój moralny. Jak pisze Piotr Szczukiewicz, „szczególnie ważna i bliska dorastającej młodzieży staje się dziedzina etyki i moralności. Rozważania na temat kryteriów dobra i zła budzą w niej żywy oddźwięk”<sup>140</sup>. Warto spojrzeć na to zagadnienie z dwóch perspektyw teoretycznych – Jeana Piageta oraz Lawrence’a Kohlberga. Zgodnie z koncepcją Piageta młodzież osiąga stadium autonomii moralnej, cechujące się niezależnością postępowania od opinii otoczenia. Oceniając zachowanie, młodzież bierze pod uwagę intencje. Piaget wiąże rozwój moralny ze zmianami zachodzącymi w relacjach społecznych – to współdziałanie z rówieśnikami jest siłą, w wyniku której „powstaje wewnętrzna potrzeba traktowania innych ludzi w taki sam sposób, w jaki sami chcieliby [młodzi ludzie – M.M.] być traktowani”<sup>141</sup>. Kohlberg twierdzi natomiast,

---

<sup>135</sup> Tamże.

<sup>136</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 240.

<sup>137</sup> P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>138</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 240.

<sup>139</sup> A. Cieślik, *Skazani na bunt. „Charaktery”* 10 (117) 2006, s.20.

<sup>140</sup> P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>141</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 182.

że we wczesnym okresie dorastania większość nastolatków znajduje się na drugim poziomie rozwoju moralnego – czyli moralności konwencjonalnej. Wtedy to

dzieci odchodzą od sądów opartych na zewnętrznych skutkach i osobistych korzyściach na rzecz sądów opartych na regułach i normach grupy, do której należą, czyli rodziny, grupy rówieśniczej, kościoła czy narodu. To, co grupa odniesienia uzna za dobre albo złe, staje się dobre albo złe dla dziecka, które w znacznym stopniu przyswaja wewnętrznie te normy<sup>142</sup>

W obrębie tego poziomu Kohlberg wyróżnia dwa etapy. Ich zestawienie zawiera tabela 2:

Etap rozwoju moralnego	Charakterystyka etapu
Wzajemne oczekiwania interpersonalne, związki i godność międzyludzka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reguła: <i>Bądź dla innych taki, jaki chciałbyś, aby inni byli dla ciebie.</i></li> <li>• Chęć sprawienia satysfakcji innym</li> <li>• Umiejętność oceny intencji innych osób</li> </ul>
System społeczny i sumienie (prawo i porządek)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Świadomość: <i>Co by było, gdyby każdy tak zrobił?</i></li> <li>• Koncentracja na wypełnianiu obowiązków</li> <li>• Szacunek wobec autorytetów</li> <li>• Takie same zasady dla wszystkich</li> <li>• Drugorzędność potrzeb jednostki wobec konieczności utrzymania porządku społecznego</li> </ul>

Tabela 2: Etapy poziomu moralności konwencjonalnej wg Kohlberga

Źródło: Opracowanie własne na podstawie H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka: podręcznik*, Gdańsk 2011.

Warto pamiętać o istotnym dla dokonywanych przez młodzież sądów moralnych zjawisku rygoryzmu moralnego. Obuchowska twierdzi, że zjawisko to cechuje „ujmowanie powinności jako bezwzględnych, od których nie wolno odstępować”<sup>143</sup>. Z drugiej strony obserwacje nastolatków pozwalają dostrzec w nich silną potrzebę czynienia dobra, działania na rzecz drugiego człowieka, co badacze określają jako idealizm młodzieńczy. Należy jednak zwrócić uwagę, że między pragnieniem niesienia pomocy innym a rzeczywistymi działaniami często dostrzegalny jest dysonans. Czasem bowiem idealizm pełni jedynie funkcję kompensacyjną - stanowi ucieczkę od świata, w którym żyje nastolatek - lub umożliwia wytworzenie idealnej wizji świata, nie zakładając jej urzeczywistnienia<sup>144</sup>.

<sup>142</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 351.

<sup>143</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 182.

<sup>144</sup> S. Szuman, J. Pieter, H. Wieryński, *Psychologia światopoglądu młodzieży*, Warszawa 1933, za: I., Obuchowska, *Adolescencja*, dz. cyt.

Zmiany rozwojowe obejmują także inną ważną płaszczyznę życia – relacje społeczne. Obszar doświadczeń dzielonych z rodzicami we wczesnej adolescencji ulega zmniejszeniu. Poszerza się natomiast sfera autonomii<sup>145</sup>. Relacje rówieśnicze ulegają znacznym przekształceniom. Jeszcze na początku wczesnej adolescencji dość wyraźnie dostrzegalny jest tzw. antagonizm płciowy, definiowany przez Obuchowską jako „wzajemna niechęć do siebie osób płci odmiennej”<sup>146</sup>. Później, jak piszą Perleth, Schatz i Gast-Gampe:

Gdy dziecko wchodzi w wiek młodzieńczy, największy wpływ na jego postawę i cele – także w dziedzinie rozwoju talentów i osiągnięć – zaczynają wywierać rówieśnicy: przyjaciele i znajomi. Młodzi ludzie na ogół sami szukają towarzystwa i przyjaźni wśród podobnych sobie, wśród osób mających takie same zainteresowania i uzdolnienia; dzięki temu mogą razem pracować nad ich pogłębieniem<sup>147</sup>.

Grupa rówieśnicza staje się zatem niezwykle istotnym punktem odniesienia. Związki z rówieśnikami stają się coraz bardziej intymne – młodzi ludzie powierzają sobie tajemnice, rozmawiają o emocjach i trudnościach, cenią lojalność i zaufanie<sup>148</sup>. Zmianie ulega struktura związków rówieśniczych – kliki, czyli małe grupy silnie związanych ze sobą znajomych, stopniowo zamieniają się w paczki, czyli grupy o większej liczebności, składające się z przedstawicieli obu płci. Pojawiają się pierwsze związki miłosne – tzw. miłość szczenięca, która zwykle jest krótkotrwała i pojawia się gwałtownie. Relacje tego typu można jednak określić jako preintymne, ponieważ z jednej strony cechuje je duża gwałtowność uczuć, nietrwałość i podatność na zakłócenia, z drugiej brak poczucia bliskości i idąca za tym niezdolność do poświęceń<sup>149</sup>. Zmieniają się też oczekiwania wobec relacji przyjacielskich – adolescenci oczekują od przyjaciół zrozumienia i możliwości zwierzenia się, a także dzielenia zainteresowań. Istotne staje się również wzajemne zaufanie oraz wsparcie i pomoc<sup>150</sup>.

Niełatwe staje się utrzymanie satysfakcjonującej relacji z rodzicami. Bee zauważa, że „nastolatki w relacjach z rodzicami mają do wykonania dwa, z pozoru sprzeczne ze sobą, zadania: uniezależnić się od nich, a jednocześnie zachować poczucie związku z nimi”<sup>151</sup>. Konflikty stają się zatem nieodłącznym elementem życia, stąd ważne jest, by cała rodzina wypracowała wspólne rozwiązania problemów pojawiających się w tej fazie cyklu życia rodzinnego<sup>152</sup>.

---

<sup>145</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt. 241.

<sup>146</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt., s. 175.

<sup>147</sup> Ch. Perleth, T. Schatz, M. Gast-Gampe, D. Ringhande, *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci: każde dziecko ma talent*, Warszawa 2003, s. 25.

<sup>148</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt.

<sup>149</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 241

<sup>150</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 369.

<sup>151</sup> Tamże, s. 371.

<sup>152</sup> B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999.

Wczesną adolescencję kończy tzw. kryzys tożsamości, przypadający około szesnastego roku życia<sup>153</sup>. Z uwagi na znaczenie terminu *tożsamość* dla niniejszej pracy zagadnieniu temu zostanie poświęcony osobny podrozdział.

### 2.1.2. Psychologiczny portret nastolatka znajdującego się w fazie późnej adolescencji

Późna adolescencja to czas, kiedy zmiany zachodzące w ciele, choć nadal widoczne i ważne, nie determinują już w tak dużym stopniu sposobu funkcjonowania młodego człowieka. Nastolatek jest fizycznie gotowy do przekazywania życia, musi zatem zająć się innymi zadaniami rozwojowymi, jakie wiążą się z projektowaniem własnej przyszłości.

Wydaje się, że po emocjonalnie niestabilnym okresie wczesnej adolescencji, późna adolescencja przynosi opanowanie i większą kontrolę uczuć. Jak pisze Obuchowska, „rozwój uczuć, przypadający na wiek młodzieńczy, zmierza w kierunku dojrzałości uczuciowej, którą charakteryzuje przejście od zależności uczuciowej do niezależności, od niekontrolowanego uzewnętrzniania uczuć do poddania ich kontroli, od nieopanowanego ulegania uczuciom do ich opanowania, od egocentryzmu do socjocentryzmu”<sup>154</sup>. Młody człowiek uczy się zatem kontroli emocji, odróżniania i głębokiego rozumienia własnych stanów emocjonalnych, uwzględniania potrzeb i punktu widzenia innych osób. Warto jednak pamiętać o różnicach indywidualnych w przebiegu okresu adolescencji. Ponadto zdolność do kontroli emocji jest uwarunkowana wieloma czynnikami - dojrzewanie stanowi czynnik ważny, ale nie jedyny.

W obszarze rozwoju moralnego, zgodnie z przywoływanym już modelem Kohlberga, także można zaobserwować istotne zmiany. Młodzi ludzie powinni bowiem osiągnąć tzw. poziom postkonwencjonalny, cechujący się zinternalizowaniem norm i wartości, nieopieraniem się o cudze standardy<sup>155</sup>. Adolescent kontroluje swoje zachowanie, odnosząc się do własnych standardów i poglądów, jednocześnie dostrzega możliwość zaistnienia konfliktu między dwiema społecznie akceptowanymi wartościami<sup>156</sup>. W obrębie tego poziomu Kohlberg także

---

Szerszego opisu tego zagadnienia dostarczają systemowe koncepcje rozumienia zjawisk zachodzących w rodzinie. Duvall wśród faz cyklu życia rodzinnego wyróżnia na przykład fazę rodziny z nastolatkami (między 13 a 21 rokiem życia pierwszego dziecka).

<sup>153</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt.

<sup>154</sup> I. Obuchowska, *Psychologiczne aspekty dojrzewania*. [w:] A. Jaczewski, B. Woynarowska (red.), *Dojrzewanie*, Warszawa 1982.

<sup>155</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt.

<sup>156</sup> D. Papalia, S. Olds, *Child's world*, New York 1986, za: Brzezińska i in. dz. cyt.

wyróżnił dwa stadia, chociaż warto pamiętać, że według badań jedynie niewielki odsetek osób osiąga najwyższe stadium (Obuchowska, 2000). Stadia wyróżnione na poziomie moralności postkonwencyjnej zostały opisane w tabeli 3:

Etap rozwoju moralnego	Charakterystyka etapu
Moralność kontraktu, praw jednostki, demokratycznie akceptowanego prawa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zasady są postrzegane w kategoriach umowy społecznej</li> <li>• Wartości i prawa są względne</li> <li>• Reguły są ważne dla danego społeczeństwa, mogą jednak być zmienione</li> </ul>
Moralność uniwersalnych zasad etycznych	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samodzielne poszukiwanie reguł, uznanie ich stałości i uniwersalności</li> </ul>

Tabela 3: Etapy poziomu moralności postkonwencyjnej wg Kohlberga

Źródło: Opracowanie własne na podstawie I. Obuchowska, *Adolescencja* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2000, A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. STrelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka: podręcznik*, Gdańsk 2011.

Warto zaznaczyć, że Kohlberg dostrzegał powiązania między rozwojem moralnym i poznawczym, choć twierdził, że sam rozwój poznawczy nie warunkuje rozwoju w obszarze moralności, gdyż ważnym aspektem są też doświadczenia społeczne<sup>157</sup>.

Relacje społeczne w okresie późnej adolescencji ulegają dalszym przekształceniom. Grupy tworzone przez młode osoby najczęściej składają się z przedstawicieli obu płci, coraz częściej też nastolatki wchodzi w relacje miłosne. Adolescenci tworzą bliskie relacje z rówieśnikami - zdecydowana większość nastolatków amerykańskich na pierwszą randkę udaje się w wieku 15-16 lat, czyli na przełomie adolescencji wczesnej i późnej. Rozwija się tzw. miłość romantyczna, związana z procesem idealizacji drugiej osoby<sup>158</sup>. Często w okresie adolescencji młodzi ludzie rozpoczynają też aktywność seksualną, chociaż na wybór momentu inicjacji wpływ ma wiele różnych czynników<sup>159</sup>. Istotnym zagadnieniem w kontekście rozwoju społecznego w okresie późnej adolescencji staje się też określenie własnej orientacji seksualnej. Jak pisze Brzezińska

jakkolwiek w okresie dorastania tak zwana faza homofilna<sup>160</sup> może mieć charakter przejściowy i przybierać formę eksperymentowania z własną seksualnością, to nie możemy jednak zapominać o tym, że około 1%

<sup>157</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja...*, dz. cyt.

<sup>158</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 372.

<sup>159</sup> Tamże.

<sup>160</sup> Faza homofilna, czyli okres kultu własnej płci i negacji płci przeciwnej, jest zjawiskiem o charakterze normatywnymi stanowi okres przejściowy.

chłopców i 0,4% dziewcząt określa siebie jako homoseksualistów, a od 2 do 6% nastolatków deklaruje, że nie jest pewnych swojej orientacji seksualnej.<sup>161</sup>

Szczególnie ważne staje się zatem wsparcie osób znaczących i towarzyszenie adolescentowi w procesie odkrywania i akceptacji własnej orientacji seksualnej.

Duży odsetek nastolatków w okresie późnej adolescencji rozpoczyna także funkcjonowanie w zupełnie nowej roli społecznej – pracownika. Młodzi ludzie poszukują dorywczej pracy, rozwijając nowe kompetencje i zdobywając doświadczenie. Bee (2004) twierdzi jednak, że wyniki badań nie pokazują w sposób jednoznaczny, czy praca zarobkowa podjęta w okresie adolescencji przynosi pozytywne skutki dla rozwoju człowieka. Píše, że „nie do końca spójne doniesienia powinny nakłonić rodziców, by dokładnie rozważyli wszystkie «za i przeciw», zanim zdecydują się [...] zachęcać dzieci do pracy [...]”<sup>162</sup>.

Późna adolescencja jest też czasem rozwijania własnego światopoglądu. Młodzi ludzie wykształcają spójny system przekonań (choć jego stabilność w dużej mierze zależy od sposobu rozwiązania kryzysu tożsamości). Według Bardziejewskiej dojrzała tożsamość „czyni [...] jednostkę gotową do pozostawania wierną samej sobie oraz zdolną do trwałych satysfakcjonujących dla niej zobowiązań życiowych czy to w sferze zawodowej i osobistej, czy też w sferze wyznawanych przez nią wartości”<sup>163</sup>.

Anna Brzezińska, opisując proces rozwoju człowieka w cyklu życia, wyodrębniła cztery ery, wśród których dorastanie stanowi trzecią z kolei. Zrealizowanie zadań przypisanych późnej adolescencji powinno być zatem zasobem, z jakim człowiek wchodzi w erę czwartą – dorosłość<sup>164</sup>. Przejście do kolejnego etapu wiąże się z podjęciem odpowiedzialności za siebie, samodzielnymi decyzjami, planowaniem własnej aktywności i stabilnymi planami na przyszłość, a także niezależnością zawodową i finansową czy zaangażowaniem w długotrwały związek<sup>165</sup>.

W świetle przytoczonej literatury przedmiotu widać zatem, jak ogromne znaczenie dla przebiegu dorosłego życia ma okres dojrzewania. Znaleziona podczas jego trwania odpowiedź na pytanie „Kim jestem?” jest potencjałem, z jakim młody człowiek wkracza w dorosłe życie.

---

<sup>161</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 243.

<sup>162</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 392.

<sup>163</sup> M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 176.

<sup>164</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 144.

<sup>165</sup> J. Arnett, *The psychology of emerging adulthood* za: Brzezińska i in., dz. cyt.

### 2.1.3. Zaburzenia w okresie adolescencji<sup>166</sup>

Adolescencja jest czasem burzliwym, ale też niezwykle ważnym w kontekście całego życia człowieka. Pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości jest bowiem potencjałem, z którym młoda osoba wchodzi w dorosłość. Gwałtownie dokonujące się zmiany sprawiają jednak, że nastolatek staje się wrażliwy na różnego rodzaju czynniki mogące zaburzyć lub utrudnić rozwój.

Warto powtórzyć, że rozwój w okresie adolescencji następuje jednocześnie na wielu płaszczyznach, które wzajemnie na siebie wpływają. Pojawiające w organizmie zmiany wymuszają na adoleścencie nowe ustosunkowanie się do swojego wyglądu. Młody człowiek musi odnieść się do własnej seksualności. Ponadto pojawia się ambiwalencja emocjonalna, następuje zmiana w obszarze relacji z rówieśnikami. Wszystkie te czynniki sprawiają, że gimnazjalista staje się bardziej podatny na niektóre zaburzenia psychiczne.

Osoby znajdujące się w okresie adolescencji często podejmują tzw. zachowania autodestruktywne, definiowane jako „każde dobrowolne, intencjonalne i podejmowane mniej lub bardziej świadomie zachowanie, które stwarza zagrożenie dla zdrowia lub życia jednostki”<sup>167</sup>. Niektóre z zachowań autodestruktywnych mają charakter pośredni, czyli wywołują skutki nieoczywiste dla osoby oraz odległe w czasie. Należą do nich między innymi zaburzenia odżywiania (np. anoreksja i bulimia) oraz uzależnienie od alkoholu czy narkotyków<sup>168</sup>. Autodestruktywność bezpośrednia dotyczy natomiast zachowań mających natychmiastowy i oczywisty skutek – „dotyczy zatem każdej formy fizycznego ataku na własne ciało”<sup>169</sup>. Do tej grupy należą między innymi samouszkodzenia. Obok zachowań autodestruktywnych coraz powszechniejszym problemem dotyczącym młodych ludzi jest depresja młodzieńcza. Wszystkie te zaburzenia i zachowania staną się przedmiotem analizy

---

<sup>166</sup> Treść niniejszego podrozdziału nie wyczerpuje problematyki zaburzeń rozwoju w okresie dorastania. Krótko scharakteryzowane zostały jedynie wybrane zaburzenia, których selekcji dokonano na podstawie Brzezińska i in, 2011. Uwzględniono też problem samouszkodzeń ze względu na zasięg zjawiska.

<sup>167</sup> A. Suchańska, J. Wycisk, *Samouszkodzenia: istota, uwarunkowania, terapia*, Poznań 2006 s. 11.

<sup>168</sup> J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia: jak pomóc nastolatkom w szkole*, Warszawa 2009.

<sup>169</sup> Tamże, s. 42.

w niniejszym rozdziale. Warto zwrócić uwagę, że wymienione wyżej zaburzenia często współwystępują<sup>170</sup>.

Szczególnie częste u adolescentów są tzw. zaburzenia odżywiania, spośród których w rozwój młodych ludzi najbardziej godzą anoreksja i bulimia<sup>171</sup>. Jak pisze Cierpiałkowska, „jadłowstręt psychiczny (*anorexia nervosa*) zaczyna się bardzo często w okresie pokwitania i wczesnej dorosłości, między 14. a 20. rokiem życia, gdy zachodzą ważne zjawiska związane z dojrzewaniem płciowym i wyłanianiem się tożsamości”<sup>172</sup>. Bulimia natomiast może pojawić się później. Jak pisze Kendall, „bulimia, podobnie jak anoreksja, występuje dużo częściej u kobiet, jednak pojawia się ona w późniejszym okresie adolescencji w przeciwieństwie do anoreksji, która rozpoczyna się w anoreksji wczesnej”<sup>173</sup>. Symptomy anoreksji i bulimii zawiera tabela 4:

Anorexia nervosa	Bulimia nervosa
- odmowa utrzymania ciężaru ciała powyżej granicy minimalnej dla wieku i wzrostu	- powtarzające się epizody gwałtownego objadania się
- intensywny lęk przed przybraniem na wadze lub otyłością mimo utrzymującej się rzeczywistej niedowagi	- stosowanie nawracających zachowań kompensacyjnych, służących zapobieganiu przyrostowi masy ciała, takich jak prowokowanie wymiotów, poszczenie, intensywne ćwiczenia fizyczne
- zaburzenie sposobu doświadczania własnej wagi i kształtu ciała; osoba nie jest w stanie wpływać na ciężar i kształt ciała na podstawie własnej oceny lub zaprzecza znaczeniu niskiej masy ciała	- zarówno epizody objadania się, jak i nieprawidłowe zachowania kompensacyjne występują przeciętnie co najmniej dwa razy na tydzień przez trzy miesiące
- u kobiet w okresie po <i>menarche ammenorrhoea</i> (czyli po rozpoczęciu miesiączkowania) nieobecność przynajmniej trzech kolejnych cykli menstruacyjnych	- samoocena wyznaczana jest głównie przez kształt i wagę ciała

Tabela 4: Symptomy anoreksji i bulimii

Źródło: Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka: podręcznik*, Gdańsk 2011, s. 256-257.

Niepokojąca wydaje się wysoka śmiertelność wśród osób cierpiących na zaburzenia odżywiania. Guglas i Cichy piszą, że „w populacji wiekowej pomiędzy 13. a 16. rokiem życia

<sup>170</sup> Por. J. Wycisk, B. Ziółkowska *Samouszkodzenia umiarkowane a zaburzenia odżywiania* [w:] tamże, *Młodzież przeciwko sobie...*, op.cit.

<sup>171</sup> Zaburzenia odżywiania stanowią dużą klasę zaburzeń psychicznych, jednak z uwagi na temat niniejszej rozprawy przedstawione zostaną dwie najszerzej omawiane i szczególnie niebezpieczne choroby – anoreksja i bulimia – a pominięte zostaną inne (bulimoreksja, zespół jedzenia nocnego, anarchia żywieniowa, otyłość, jedzenie komulsywne, orthoreksja nervosa, anarchia jedzeniowa, bigorexia) (por. Cierpiałkowska, 2007, s. 430, Brzezińska i in., 2011, str. 257).

<sup>172</sup> L. Cierpiałkowska, *Psychopatologia*, Poznań 2007, s. 431.

<sup>173</sup> P. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk 2004, s. 133.

anoreksja jest trzecim co do częstości występowania schorzeniem. Przyjmuje się, że średni czas trwania choroby wynosi obecnie ok. 6 lat, zaś współczynnik śmiertelności jest dwukrotnie wyższy niż w pozostałych schorzeniach psychiatrycznych<sup>174</sup>.

Etiologia zaburzeń odżywiania jest złożona. W okresie dojrzewania zwiększa się wrażliwość na bodźce zewnętrzne w postaci oceny społecznej, mody, nacisków rówieśniczych oraz na czynniki wewnętrzne, związane z intensywnie rozwijającym się organizmem. Poczucie chaosu i niepewności może być kompensowane próbą utrzymania kontroli nad ciałem i otoczeniem społecznym właśnie w sferze odżywiania<sup>175</sup>. Anoreksja i bulimia mogą zatem stać się sposobem zapanowania nad nieodwracalnymi i szybko postępującymi zmianami, a także drogą do przywrócenia utraconego poczucia bezpieczeństwa. Nie można jednak nie dostrzec kulturowych uwarunkowań zaburzeń odżywiania. Współcześnie bowiem tożsamość postrzega się przez pryzmat ciała. Prezentowany w mediach wizerunek ciała wywiera silny wpływ na dojrzewające młode osoby. Jak piszą Marzena Dytych i Lidia Marszałek, „w kulturze postmodernizmu to nie telewizja jest zwierciadłem społeczeństwa – jest odwrotnie – to społeczeństwo jest lustrem, które odzwierciedla w różnych złożonych procesach to, co się dzieje na ekranie”<sup>176</sup>. Szczupła sylwetka przedstawiana w mediach jako ideał piękna dla większości kobiet jest nieosiągalna, a w młodych osobach wywołuje frustrację i niepokój związany z nieprzystawaniem do wzorca. Anna Cwojdzińska twierdzi, że

wiele kobiet silnie doświadcza niezgodności między obecnym w kulturze «szczupłym ideałem», a wyglądem i odczuciem własnego ciała. Owa sprzeczność wiąże się z ryzykiem obniżenia poczucia własnej wartości, z negatywną oceną własnego ciała oraz zwiększoną podatnością na depresję i często – co zależy od indywidualnych predyspozycji – na anoreksję i bulimie<sup>177</sup>.

Kolejną grupą trudności, które nasilają się w okresie adolescencji, stanowią uzależnienia. Wśród młodych ludzi od kilku lat obserwuje się wzrost spożycia środków odurzających i alkoholu<sup>178</sup>. Należy ponadto pamiętać, że adolescencja jest okresem rozwojowym, w którym wzrasta podatność na uzależnienie od alkoholu i narkotyków. Młode osoby doświadczające rozproszenia tożsamości mogą sięgać po używki, by poczuć odprężenie i poprawić nastrój. Taki wzorzec łatwo ulega utrwaleniu. Młody człowiek niekoniecznie musi

---

<sup>174</sup> N. Guglas, W. Cichy, *Jadłowstręt psychiczny a adolescencja*. „Nowiny Lekarskie”, 2007, nr 76(1), s. 45.

<sup>175</sup> Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 258.

<sup>176</sup> M. Dytych, L. Marszałek, *Mass media i reklama a choroby cywilizacyjne : anoreksja i bulimia*. „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2011, nr 30, s. 151.

<sup>177</sup> A. Cwojdzińska, *Nowe spojrzenie na anoreksję psychiczną*. [w:] B. Ziółkowska (red.), *Opętanie (nie) jędrzem*, Warszawa 2009, s. 109.

<sup>178</sup> A. Elliot, J. Place, *Dzieci i młodzież w kłopotach. Poradnik nie tylko dla psychologów*, Warszawa 2000, za: Brzezińska i in, dz. cyt.

doświadczając jawnych szkód wynikających z nadużywania substancji, ale to na tym etapie można dopatrywać się początków uzależnienia<sup>179</sup>.

Według klasyfikacji ICD-10, aby zdiagnozować chorobę alkoholową, trzeba stwierdzić wystąpienie przynajmniej trzech spośród siedmiu objawów dostrzegalnych przez pewien okres w ciągu ostatniego roku. Objawy te przedstawiono w tabeli 5:

Zespół uzależnienia od alkoholu
1. Silne, niepohamowane pragnienie przyjmowania substancji bądź poczucia przymusu jej przyjmowania
2. Upośledzenie zdolności kontroli ilości przyjmowanej substancji, czasu i okoliczności rozpoczęcia i zakończenia picia
3. Fizjologiczne (w rozumieniu somatyczne) objawy zespołu abstynencyjnego przejawiające się albo wystąpieniem zespołu abstynencyjnego, po przerwaniu lub zmniejszeniu ilości wypijanego alkoholu, albo przez użycie tej samej lub podobnie działającej pod względem farmakologicznym substancji w celu zmniejszenia lub zniesienia objawów odstawienia
4. Istnienie tolerancji charakteryzującej się zmniejszeniem doznań psychofizycznych po użyciu tej samej dawki co uprzednio lub koniecznością jej zwiększania dla uzyskania stanu podobnego (np. zwiększenie ilości spożytego alkoholu)
5. Zaniedbywanie i utrata ważnych dotychczas, alternatywnych wobec picia alkoholu, źródeł przyjemności i aktywności związanej z posiadanymi zainteresowaniami; wydłużanie czasu na zdobywanie i odwracanie skutków użycia substancji
6. Uporczywe przyjmowanie substancji, pomimo wyraźnych dowodów, że jest to szkodliwe, bo powoduje na przykład uszkodzenie wątroby, stany depresyjne [...]
7. Polekowe obniżenie zdolności poznawczych

Tabela 5: Objawy zespołu uzależnienia od alkoholu

Źródło: ICD-10 (ŚOZ, 1993/1998, za: L. Cierpiałkowska, M. Ziarko, *Psychologia uzależnień – alkoholizm*, Warszawa 2010, s. 89).

Warto zauważyć, że obok uzależnienia psychologowie i psychiatrzy wyróżniają także tzw. szkodliwe używanie substancji psychoaktywnych, które należy odróżnić od picia obyczajowego<sup>180</sup>. Hejmanowski pisze, że „szczególnie w odniesieniu do alkoholu stosunkowo rzadko spotyka się młode osoby, które są «prawdziwymi» alkoholikami, ale wśród tych ostatnich bardzo znaczący odsetek stanowią ci, którzy regularnie w dużych ilościach spożywali alkohol już w bardzo młodym wieku”<sup>181</sup>. Wydaje się zatem, że wczesne dostrzeżenie problemu i wdrożenie działań korekcyjnych może skutecznie pomóc młodym ludziom zagrożonym alkoholizmem. Zarówno w kwestii alkoholu jak i narkotyków ważne jest zwrócenie uwagi na

<sup>179</sup> Sz. Hejmanowski, *Portrety psychologiczne człowieka. Okres dorastania: zagrożenia rozwoju*. „Remedium”, 2004, nr 1 (131), s. 5.

<sup>180</sup> L. Cierpiałkowska, M. Ziarko, *Psychologia uzależnień – alkoholizm*, Warszawa 2010.

<sup>181</sup> Sz. Hejmanowski, *Portrety psychologiczne człowieka...*, dz. cyt., s. 5.

czynniki zwiększające ryzyko sięgnięcia po używki przez młodzież. Zostały one przedstawione w tabeli 6:

Czynniki zwiększające ryzyko sięgnięcia po używki przez młodzież
<ul style="list-style-type: none"><li>• Przyzwolenie na spożywanie alkoholu przez osoby nieletnie ze strony dorosłych: rodziców, nauczycieli i innych osób</li><li>• Brak stabilnej sytuacji rodzinnej: np. konflikty w rodzinie, rozwód rodziców, uzależnienie któregoś z rodziców</li><li>• Brak więzi łączącej dorastającego z rodziną: brak uwagi, zrozumienia i emocjonalnego wsparcia ze strony rodziców</li><li>• Reklama alkoholu w mediach zachęcająca do „sięgania” po niego i promująca „lekki” styl życia</li><li>• Niechęć do szkoły na skutek trudności w nauce bądź poczucia niezrozumienia i braku akceptacji ze strony nauczycieli</li><li>• Poczucie alienacji jako rezultat trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami</li></ul>

Tabela 6: Czynniki zwiększające ryzyko sięgnięcia po używki przez młodzież

Źródło: Hejmanowski, 2004, s. 5

W kontekście opisanych wyżej czynników wydaje się, że oparta na zrozumieniu i akceptacji relacja z opiekunem stanowi podstawę przeciwdziałania uzależnieniom wśród młodzieży. Ponadto, jak pisze Brzezińska

czytelny, konsekwentnie przestrzegany przez dorosłego zakaz oraz jego uzasadnienie, nawet gdyby miały prowadzić do pewnych napięć w relacji z nastolatkiem, ostatecznie służyć będzie raczej budowaniu autorytetu dorosłego u młodych ludzi niż zrywaniu więzi i nasilaniu się negatywnych, autodestrukcyjnych zachowań<sup>182</sup>.

Coraz częściej spotykanym wśród nastolatków problemem są samouszkodzenia rozumiane jako „akt polegający na celowym zadawaniu bólu i/lub ran swemu ciału, pozbawiony jednakże intencji samobójczej. Najczęstsza forma samouszkodzeń to nacinanie skóry ramion i dłoni, niekiedy nóg, rzadziej zaś twarzy, torsu, piersi czy genitaliów”<sup>183</sup>. Zjawisko to dotyczy głównie osób młodych – nastolatków, dwudziesto- i trzydziestolatków. Jak twierdzą Babiker i Arnold

osoby w młodym wieku często w mniejszym stopniu panują nad okolicznościami własnego życia aniżeli ludzie starsi. Nie mają wielkiego wyboru w sprawach takich, jak praca czy zakwaterowanie, pieniędzy posiadają też raczej niewiele. Jednocześnie można się spodziewać, że będą szczególnie zaprzętni kwestiami niezależności i separacji/indywidualności. W takim kontekście samouszkodzenie może się okazać nieodpartą pokusą, po części jako sposób na osiągnięcie poczucia kontroli w życiu, a ponadto jako metoda dochodzenia swej niezależności i tożsamości<sup>184</sup>.

<sup>182</sup> Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 261.

<sup>183</sup> G. Babiker, L. Arnold, *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*, Gdańsk 2002, s. 21.

<sup>184</sup> Tamże, s. 76.

Motywy kierujące młodymi ludźmi dokonującymi samouszkodzeń są różne. Bywa, że zachowania autoagresywne wynikają z chęci podbudowania własnej wartości, zyskania akceptacji w grupie rówieśniczej. Czasem też do samouszkodzeń dochodzi w związku z bardzo silnym dążeniem do ulgi w stanie skrajnego napięcia emocjonalnego<sup>185</sup>. Odpowiednia wiedza i przygotowanie osób pracujących z dziećmi i młodzieżą powinny pozwolić na wczesne dostrzeżenie problemu. Wydaje się to szczególnie istotne ze względu na fakt, że samouszkodzenia prawie zawsze są reakcją na pojawiający się w życiu adolescenta problem, np. wykorzystanie seksualne<sup>186</sup>.

Ostatnim zaburzeniem, jakie zostanie omówione w niniejszej pracy, jest depresja młodzieńcza. Jak zauważa Kołodziejek, „rozpowszechnienie zaburzeń depresyjnych, w tym dużej depresji, dotyczy częściej adolescentów (2-15%) niż dzieci, które nie wkroczyły w wiek dorastania (0,2-2%)”<sup>187</sup>. Przejawy depresji zmieniają się wraz z wiekiem dziecka. Przedstawia je tabela 7:

Przejawy depresji u dzieci i młodzieży	
Nastrój	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depresyjny nastrój</li> <li>• Niezdolność do odczuwania przyjemności</li> <li>• Irytacja</li> <li>• Lęk i obawa</li> </ul>
Zachowanie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobudzenie lub opóźnienie reakcji psychomotorycznych</li> <li>• O tępienie depresyjne</li> </ul>
Związki	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozpad więzi rodzinnych</li> <li>• Wycofanie się ze związków rówieśniczych</li> <li>• Słabe wyniki w nauce</li> </ul>
Stan somatyczny	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zmęczenie</li> <li>• Zaburzenia snu</li> <li>• Bóle</li> <li>• Utrata apetytu lub nadmierny apetyt</li> <li>• Zmiana wagi ciała</li> <li>• Zmiany nastroju w ciągu dnia (gorsze rano)</li> <li>• Zanik zainteresowania seksem</li> </ul>
Zdolności poznawcze	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negatywna ocena siebie, świata i przyszłości</li> <li>• Zwiększone poczucie winy</li> </ul>

<sup>185</sup> J. Wycisk, *Młodzież przeciwko sobie...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>186</sup> G. Babiker, L. Arnold, *Autoagresja...*, dz. cyt., s. 31-32.

<sup>187</sup> M. Kołodziejek, *Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo-behawioralna*. „Psychoterapia”, 2008, nr 2., s. 15.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Myśli samobójcze</li> <li>• Iluzje wywołane nastrojem</li> <li>• Zaburzenia poznawcze</li> <li>• Niemożność koncentracji</li> <li>• Nieumiejętność podejmowania decyzji</li> </ul>
Percepcja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skupienie na negatywnych aspektach sytuacji</li> <li>• Omamy wywołane nastrojem</li> </ul>

Tabela 7: Przejawy depresji u dzieci i młodzieży

Źródło: A. Carr, *Depresja i próby samobójcze młodzieży*, Gdańsk 2004, s. 13.

W związku z częstym występowaniem atypowej postaci depresji wśród młodzieży właściwa diagnoza często nastęrcza trudności. Ponadto niepokojące zachowania mogą być interpretowane jako charakterystyczne dla okresu dojrzewania, przez co otoczenie może bagatelizować stan nastolatka, tłumacząc go procesami rozwojowymi<sup>188</sup>. Warto zwrócić uwagę, że w depresji mogą pojawiać się tendencje samobójcze. Carr pisze, że „depresja jest najsilniejszym zdrowotnym czynnikiem ryzyka w przypadku samobójstwa. Choroba ta jest mocno związana z poczuciem beznadziejności, które prowadzi prostą drogą do samobójstwa”<sup>189</sup>. W tym kontekście niezwykle ważna wydaje się prawidłowa diagnoza i szybko udzielona pomoc

Adolescencja jest trudnym i burzliwym okresem w rozwoju. Obok szans, jakie daje dorastającym ludziom, niesie też zagrożenia. Przemiany na poziomach biologicznym, społecznym i tożsamościowym nieuchronnie prowadzą do załamania wypracowanych dotychczas sposobów radzenia sobie oraz do kryzysu<sup>190</sup>. Młode osoby stają się zatem szczególnie wrażliwe i podatne na zagrożenia. Opisane w niniejszym rozdziale zagrożenia – zaburzenia odżywiania, uzależnienia, samouszkodzenia, depresja młodzieńcza – nie wyczerpują listy zaburzeń, z powodu których mogą cierpieć adolescenti. Uświadamiają jednak, jak ważna jest baczna obserwacja dorastającej osoby oraz towarzyszenie jej w pokonywaniu trudności.

<sup>188</sup> A. Carr, *Depresja i próby samobójcze młodzieży*, Gdańsk 2004, s. 57.

<sup>189</sup> Tamże, s. 58.

<sup>190</sup> Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 256.

## 2.2. Pojęcie tożsamości

Czym jest tożsamość? Na to pytanie próbowali odpowiedzieć przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych. Powstało zatem wiele definicji na różnym poziomie ogólności.

Jak pisze Piotr Oleś, „tożsamość w logice oznacza relację identyczności, gwarantującą poznawalność rzeczy”<sup>191</sup>. Zaraz także wyjaśnia, że „w przypadku człowieka relację identyczności można wyrazić stwierdzeniem «ja to ja». Być tożsamym z sobą to również być jedynym w swoim rodzaju, w znaczeniu - «ja to nikt inny»”<sup>192</sup>. Tożsamość zawiera w sobie zatem dwa elementy – zgodność ze sobą i odróżnianie siebie od innych. Warto zwrócić uwagę, że na poziomie podmiotowym to sama osoba określa swoją tożsamość w kontekście własnych celów, potrzeb, możliwości oraz wymogów społecznych<sup>193</sup>.

Przyjmuje się, że o tożsamości mówi się od okresu adolescencji, u dziecka natomiast mamy do czynienia z przedrefleksyjnym poczuciem tożsamości. Dopiero w okresie dorastania młody człowiek musi sobie odpowiedzieć na dwa pytania:

„Kim jestem?” – w odpowiedzi ma [adolescent – M.M.] skonstruować spójną autodefinicję, a czyni to na podstawie poczucia tożsamości i wiedzy o sobie, niejednokrotnie rozbudowanej i złożonej;

„Dokąd zmierzam, czyli co jest dla mnie ważne?” – w odpowiedzi ma dokonać wyboru orientacji wartościującej, która wyznaczy sens decyzji życiowo dorosłych oraz wynikających z nich działań, w tym też kontaktów z ludźmi<sup>194</sup>.

Przyjmuje się, że kryzys tożsamości zwykle pojawia się między wczesną a późną adolescencją. Obuchowska zaznacza natomiast, że „młodzieńczy kryzys tożsamości, będący kulminacją procesu kształtowania tożsamości, nie zawsze występuje, a przechodzenie z jednej fazy w drugą może przebiegać niemal niezauważalnie”<sup>195</sup>.

Powyższe ustalenia były na gruncie psychologii rozmaicie konkretyzowane - powstało wiele różnorodnych koncepcji tożsamości. Każda z nich inaczej definiuje pojęcie tożsamości. Jak pisze Anna Cierpka, „wielość klasyfikacji rodzajów tożsamości jest niezbitym dowodem na istnienie potrzeby rozpatrywania problematyki tożsamości z rozmaitych perspektyw, punktów odniesienia”<sup>196</sup>.

---

<sup>191</sup> P. Oleś, *O różnych rodzajach tożsamości* [w:] P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Lublin 2008, s. 42.

<sup>192</sup> Tamże.

<sup>193</sup> Tamże, s. 43.

<sup>194</sup> Tamże, s. 45.

<sup>195</sup> Obuchowska, 2000, za: A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, A. Doliński (red.), *Psychologia akademicka: podręcznik*, Gdańsk 2011, t. 2, s. 244.

<sup>196</sup> A. Cierpka, *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa 2013, s. 13.

Piotr Oleś porządkuje powstałe na gruncie psychologii koncepcje, wyróżniając cztery najważniejsze definicje tożsamości. Po pierwsze, tożsamość może być rozumiana jako określona kondycja psychiczna wynikająca z poczucia ciągłości, odrębności, spójności i posiadania pewnych ważnych właściwości. Po drugie, można ją definiować jako „posiadanie określonych reprezentacji poznawczych Ja”. Trzecia definicja, stworzona przez Eriksona, mówi, że tożsamość to „system orientacji w postaci przekonań na temat Ja, świata, ludzi i wybieranych wartości życiowych”. Wreszcie ostatnia koncepcja, narracyjna, zakłada, iż tożsamość to złożona historia życia, dzięki której jawi się ono jako spójne, sensowne i celowe<sup>197</sup>. Z uwagi na temat niniejszej rozprawy w rozdziale zostaną przedstawione najbardziej znaczące i ważne z perspektywy dalszych rozważań teorie – koncepcja Eriksona i jej implikacje oraz koncepcja tożsamości narracyjnej.

### 2.2.1. Koncepcja Erika Eriksona

Jednym z najważniejszych badaczy zajmujących się zagadnieniem tożsamości jest Erik Erikson. Jego koncepcja, która wyrosła na gruncie neopsychoanalizy<sup>198</sup>, do dziś stanowi podwaliny sposobu myślenia o tożsamości jednostki. Zgodnie z ideą Eriksona, rozwój człowieka można podzielić na osiem stadiów. Podstawową zasadą rządzącą tym procesem jest epigeneza, zakładająca, że „cokolwiek, co wzrasta, ma swój podstawowy plan (*ground plan*) i [...] według tego planu powstają części, a każda z części ma sobie właściwy czas powstawania, dotąd aż ukształtują się wszystkie części, aby uformować funkcjonalną całość”<sup>199</sup>. W każdej fazie rozwoju obecne są zatem wszystkie części, ale mają one różny okres dominacji. Erikson tłumaczy, że

każdy organ ma sobie właściwy czas „narodzin” i jest on równie ważny jak miejsce powstania. Jeśli organ nie pojawi się w odpowiednim momencie, wtedy właściwie przesądza swój własny byt, a jednocześnie stanowi zagrożenie dla całego hierarchicznego systemu organów. W odniesieniu do całości rozwoju oznacza to, że różne jego aspekty mają swój czas dominacji w pewnym okresie życia. Każdy okres ma zaś swoje specyficzne zagrożenia.<sup>200</sup>

W każdej fazie rozwoju człowiek zaangażowany jest w trzy poziomy organizacji - po pierwsze, pewne procesy zachodzą w samym organizmie; po drugie, dochodzi do interakcji między

---

<sup>197</sup> P. Oleś, *O różnych rodzajach...*, s. 48

<sup>198</sup> P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny...* dz. cyt., s. 13.

<sup>199</sup> E. Erikson, *Growth and Crises of the „Health Personality*, za: Szczukiewicz, dz. cyt., s. 21.

<sup>200</sup> P. Szczukiewicz, dz. cyt., s. 22.

organizmem a środowiskiem; po trzecie, doświadczenie zewnętrzne i wewnętrzne jest organizowane na poziomie indywidualnego *ego*. Dzięki temu procesowi jednostka może rozwijać swoją spójność i indywidualność<sup>201</sup>.

Przejście od jednej fazy rozwoju do drugiej dokonuje się poprzez kryzys. Nie należy rozumieć go jednak w kategoriach zjawiska negatywnego. Kryzys według Eriksona stanowi normatywny element życia, prowadzący do rozwoju jednostki. Może on zostać rozwiązany pozytywnie lub negatywnie.

Pozytywne rozwiązanie kryzysu wiąże się ze zdobyciem określonej cnoty – „schematu niezbywalnych sił wewnętrznych, zasobu umiejętności, które stanowią o realizowaniu podstawowych jakości ludzkiej egzystencji”<sup>202</sup>. Przedstawiono je w tabeli:

Kryzys rozwojowy	Fazy rozwoju psychoseksualnego	Cnota
Podstawowa ufność a podstawowa nieufność	Oralno-czuciowa	Nadzieja
Autonomia a wstyd i zwątpienie	Mięśniowo-analna	Wola
Inicjatywa a poczucie winy	Lokomotoryczno-genitalna	Przedsiębiorczość
Pracowitość a poczucie niższości	Latencji	Kompetencja
Tożsamość a niepewność roli	Dojrzewania płciowego	Wierność
Intymność a izolacja	Wczesny okres dorosłości	Miłość
Kreatywność a stagnacja	Dorosłość	Troska
Integralność ego a rozpacz	Dojrzałość	Mądrość

Tabela 8: Koncepcja faz i kryzysów rozwojowych Erika Eriksona

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. Erikson, 2000, Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2011, Szczukiewicz, 1998.

Kryzys tożsamości przypada w tej koncepcji na okres adolescencji. Wówczas to, jak pisze Erikson, „wszystko, co dotąd było identyczne i trwałe, na czym można było polegać, ulega w mniejszym lub większym stopniu zakwestionowaniu z powodu szybkiego wzrostu ciała, równie szybkiego jak we wczesnym okresie dzieciństwa, oraz ze względu na dojrzałość płciową”<sup>203</sup>. Zdobyte dotychczas doświadczenia podlegają weryfikacji - „w poszukiwaniu nowego poczucia ciągłości i tożsamości młodzi ludzie muszą ponownie stoczyć wiele bitew z okresu dzieciństwa, nawet jeśli z tego powodu muszą życzliwym im ludziom przypisywać

<sup>201</sup> Tamże, s. 24.

<sup>202</sup> Tamże, s. 39.

<sup>203</sup> E. Erikson, *Dzieciństwo...* dz. cyt., s. 272.

role swoich przeciwników”<sup>204</sup>. Tożsamość, którą adolescent musi „ustalić”, kształtuje się na kilku płaszczyznach:

1. rozwój perspektywy czasowej – wyznacza zdolność percypowania swej egzystencji w czasie; pewność siebie – jest rezultatem zgodności między obrazem «ja» dla siebie i innych;
2. wypróbowanie ról – umożliwia znalezienie własnej drogi życiowej;
3. przewidywanie osiągnięć – umożliwia ustalenie tożsamości zawodowej;
4. identyfikacja seksualna – stanowi warunek podjęcia roli seksualnej odpowiedniej dla swojej płci;
5. polaryzacja przywództwa – jest związana ze zdolnością podporządkowania się przywódcy i bycia przywódcą;
6. polaryzacja ideologiczna – jest warunkiem określenia własnej przynależności ideologicznej.<sup>205</sup>

Rozwiązanie tożsamości skutkuje zatem poczuciem tożsamości *ego* – „jest to nic innego jak integracja przeszłych i teraźniejszych ról społecznych oraz wszystkich doświadczeń w spójną całość gotową przez to do podejmowania nowych ról i zdobywania nowych doświadczeń”<sup>206</sup>. Społeczeństwo daje adolescentowi czas na ustalenie własnej tożsamości, jest to tzw. moratorium. Jak twierdzi Erikson, niesie ono ze sobą niebezpieczeństwa, jakimi są zamęt tożsamościowy, rozumiany jako nadmierne przedłużanie się moratorium, dyfuzja tożsamości (czyli nierozwiązanie kryzysu) oraz rozwinięcie tożsamości negatywnej<sup>207</sup>, która polega na przyjęciu roli przedstawianej wcześniej jako niepożądanego lub niebezpiecznego.<sup>208</sup> Warto zauważyć, że niektóre postacie negatywnej tożsamości są symptomem normalnego, prawidłowego rozwoju, o ile mają charakter przejściowy<sup>209</sup>. Zagrożenie pojawia się wtedy, gdy środowisko nie może zaproponować adolescentowi innych rozwiązań. W środowisku, które nie dostarcza odpowiednich wzorców, młody człowiek nie ma wyboru. Agnieszka Dyrda-Jaworska pisze, że „poczucie stanu nieumiejętności określenia siebie budzi tak silne napięcie wewnętrzne, że przyjęcie choćby negatywnej tożsamości jest jedynym możliwym sposobem jego rozładowania. Lepiej bowiem być «kimkolwiek» niż «nikim»”<sup>210</sup>.

Najbardziej znanym kontynuatorem myśli Eriksona był James Marcia, który „uważany jest za twórcę podejścia (często określanego wręcz jako paradygmat) opartego na pojęciu statusu tożsamości (*identity-status paradigm*)”<sup>211</sup>. W myśl tej koncepcji tożsamość powstaje w dwóch etapach. Pierwszy z nich zakłada angażowanie się w działania o charakterze orientacyjno-poszukiwawczym. Został on nazwany eksploracją. Drugi natomiast wiąże się

---

<sup>204</sup> Tamże.

<sup>205</sup> Szubert, 1976, za: D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości a adolescencji*. „Studia z psychologii w KUL”, t. 14, s. 80.

<sup>206</sup> E. Karwacka, *Kształtowanie tożsamości*. „Edukacja i Dialog”, 2004, nr 163 (10), s. 15.

<sup>207</sup> D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*. „Studia z psychologii w KUL”, t. 14, s. 73-92.

<sup>208</sup> B. Ziółkowska *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, dz. cyt., s. 404-405.

<sup>209</sup> A. Dyrda-Jaworska, *Negatywna tożsamość... nie jest zła*. „Edukacja i Dialog”, 2005, nr 6, s. 45.

<sup>210</sup> Tamże, s. 46.

<sup>211</sup> A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 244.

z podjęciem decyzji i dokonaniem wyboru idei ważnej dla jednostki – jest to tzw. podejmowanie zobowiązania<sup>212</sup>, które zwiera dwa elementy:

Pierwszy to osobiste zaangażowanie w działania wynikające z podjętych wyborów, na przykład udział w manifestacjach ekologów czy feministek, udział w ulicznych zbiórkach pieniędzy, wolontariat w hospicjum dla dzieci [...] Drugi to świadomość konsekwencji podejmowanych decyzji i gotowość do ich przyjęcia oraz zgoda na nie, na przykład aresztowanie w czasie protestu alterglobalistów, pobicie przez przeciwników małżeństw homoseksualnych na manifestacji [...].<sup>213</sup>

Obecność lub nieobecność jednego z powyższych aspektów stała się podstawą wyróżnienia tzw. statusów tożsamości, które przedstawia tabela 9:

Rodzaj tożsamości	Etap I – eksploracja	Etap II – zobowiązanie
Osiągnięta	+	+
Moratoryjna	+	-
Nadana	-	+
Rozproszona	-	-

Tabela 9: Zobowiązanie i eksploracja a rodzaj tożsamości

Źródło: A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.) *Psychologia akademicka: podręcznik*, Gdańsk 2011, t. 2, s. 244.

Pierwszy status, tzw. tożsamość rozproszona, wiąże się z brakiem kryzysu i brakiem zobowiązania – młody człowiek nie eksploruje w poszukiwaniu nowych rozwiązań i nie podejmuje żadnych decyzji. Jak pisze Helen Bee, rozproszenie może oznaczać albo wczesny etap (przed kryzysem), albo niepowodzenie w przyjęciu zobowiązania po kryzysie<sup>214</sup>. O tożsamości nadanej (lustrzanej) mówimy wówczas, gdy młody człowiek podjął zobowiązanie, ale nie doświadczył kryzysu. Adolescent nie przeanalizował dawnych ról i zadań, zaakceptował jedynie zobowiązanie wyznaczone przez rodziców lub kulturę<sup>215</sup>. Miał poczucie zobowiązania społecznego dotyczącego nowej roli i w związku z tym podjął decyzję o sobie<sup>216</sup>. Tożsamość moratoryjna charakteryzuje osoby pozostające w kryzysie, które nie podjęły jeszcze zobowiązań, natomiast osiągnięta dotyczy młodych ludzi po doświadczeniu kryzysu, którzy przyjęli zobowiązanie. Warto zwrócić uwagę, że poszczególne statusy tożsamości nie muszą się pojawiać kolejno po sobie – często występuje fiksacja lub powrót do statusu niższego niż aktualnie zajmowany<sup>217</sup>. Marcia, na podstawie wyników badań

<sup>212</sup> Tamże.

<sup>213</sup> A. I. Brzezińska i in, dz. cyt., s. 245.

<sup>214</sup> H. Bee, *Psychologia...* dz. cyt., s. 366.

<sup>215</sup> Tamże.

<sup>216</sup> E. Karwacka, *Kształtowanie tożsamości*, dz. cyt., s. 16.

<sup>217</sup> A. I. Brzezińska i in, dz. cyt., s.

empirycznych, wykazał związki tożsamości osiągniętej z bardziej stabilnym i pozytywnym obrazem siebie, mniejszym poziomem niepokoju, lepszym radzeniem sobie w warunkach stresu, realistycznym poziomem aspiracji oraz udanymi relacjami intymnymi<sup>218</sup>.

Ludzie różnią się pod względem intensywności i przebiegu procesów kształtowania się tożsamości. Jak piszą Anna Suchańska i Maria Ligocka, „na skutek zdarzeń i ważnych doświadczeń osobistych ich [procesów – M.M.] czas i dynamika mogą się zmieniać w ciągu życia”<sup>219</sup>. Koncepcję Marcii rozwinął Alan Waterman, który zastanawiał się nad czynnikami wpływającymi na tempo przechodzenia od jednego statusu do drugiego. Dostrzegł, że głównym czynnikiem jest jakość społecznego otoczenia jednostki, w tym przede wszystkim „(1) przyzwolenie na eksperymentowanie (eksplorację), (2) tworzenie młodym ludziom okazji do dokonywania wyborów, (3) zachęcanie do nich, (4) przy jednoczesnym oczekiwaniu gotowości do ponoszenia za nie odpowiedzialności”<sup>220</sup>. Waterman zaproponował własną koncepcję, zgodnie z którą zmiany w obszarze tożsamości mogą mieć także regresywny charakter<sup>221</sup>.

Warto zauważyć, że poczynione przez Eriksona założenie dotyczące pewnej stabilności i wystarczalności tożsamości osiągniętej podczas stadialnego rozwoju zostało podważone przez późniejsze koncepcje, których twórcy nie zgadzają się z tym, że raz ukształtowane poczucie tożsamości ma wystarczać na całe życie i ulegać jedynie rozbudowaniu, ugruntowaniu i poszerzeniu<sup>222</sup>. Jak pisze Anna Cierpka, „współcześnie badacze skłaniają się raczej ku procesualnemu ujmowaniu i badaniu tożsamości, rozpatrując ją w kategoriach dynamicznych – jako stale zmieniającą się w ciągu życia”<sup>223</sup>. Przyjmuje się tezę, że osiągnięta w młodości tożsamość może okazać się niewystarczająca w kontekście wyzwań dalszego dorosłego życia<sup>224</sup>. Wśród wyzwań niejako wymuszających na jednostce przepracowanie i reorganizację tożsamości Piotr Oleś wymienia bliski związek z drugim człowiekiem lub identyfikację z nową ideą, świadomość czasowej ograniczoności życia, narastającą u progu wieku średniego czy wyczerpywanie się możliwości organizmu<sup>225</sup>.

---

<sup>218</sup> Tamże.

<sup>219</sup> A. Suchańska, M. Ligocka, *Inklinacja narracyjna a złożoność Ja i tożsamość*. „Studia Psychologiczne”, 2011, z. 2, s. 21.

<sup>220</sup> Tamże, s. 245.

<sup>221</sup> Tamże.

<sup>222</sup> P. Oleś, *O różnych rodzajach...*, s. 46.

<sup>223</sup> A. Cierpka, dz. cyt., s. 16.

<sup>224</sup> P. Oleś, *O różnych rodzajach...*, s. 46.

<sup>225</sup> Tamże, s. 46-47.

### 2.2.2. Tożsamość narracyjna

Zmienny charakter tożsamości jest akcentowany przez psychologów narracji. U podstaw ich sposobu myślenia leży założenie, że narracja, czyli opowieść, to sposób nadawania znaczeń. Pisze o tym Jerome Bruner: „Narracja naśladuje życie, życie naśladuje narrację. Życie w tym sensie to ten sam rodzaj konstruktów ludzkiej wyobraźni, co „narracja”. Jest ono konstruowane przez istoty ludzkie poprzez aktywne rozumowanie, ten sam rodzaj rozumowania, za pomocą którego budujemy narracje”<sup>226</sup>.

Sam termin *narracja* może być różnie definiowany. Elżbieta Dryll opisuje trzy podstawowe sposoby rozumienia narracji: „(1) jako konkretnej realizacji językowej (tekst jednostkowy); (2) jako sposobu porządkowania znaczeń w umyśle człowieka (tekst osobny) oraz (3) jako wzoru kultury (tekst kultury)”<sup>227</sup>. Psychologowie uznają natomiast, że narracją jest jedynie taka historia, w której „bohater z określonymi intencjami napotyka na trudności, które, w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych celów, zostają bądź nie zostają przewyżczone”<sup>228</sup>. Bazą dla tworzenia narracji są schematy narracyjne, składające się z dwóch elementów – reprezentacji rzeczywistości i procedur interpretacyjnych<sup>229</sup>. Dan McAdams wyraźnie akcentuje, że narracje wzajemnie na siebie wpływają – „[...] tworzy się niepowtarzalna, misterna sieć powiązań, opowieści, splotów akcji – sieć świata narracji. Poprzez nasze osobiste historie bierzemy udział w tworzeniu świata, który nas otacza i który jednocześnie zwrótnie nas kształtuje”<sup>230</sup>.

W świetle powyższych założeń „tożsamość człowieka nie może być opisana substancjalnie, przez nadanie mu raz na zawsze stałych własności [...] W takim kontekście tożsamość jednostki staje się czymś nie danym, a zadaniem, konstytuującym się dopiero poprzez samorozumienie jednostki”<sup>231</sup>. Narracyjny sposób kształtowania tożsamości to zatem konstruowanie historii wyjaśniających i nadających znaczenie doświadczeniu. Taka opowieść

---

<sup>226</sup> J. Bruner, *Życie jako narracja*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990, nr 4, s. 4.

<sup>227</sup> E. Dryll, *Homo narrans – wprowadzenie* [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Warszawa 2004, s. 9.

<sup>228</sup> J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] tenże, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, s. 22.

<sup>229</sup> Tamże, s. 34.

<sup>230</sup> D. P. McAdams, *The histories we live by. Personal Myths and the Making of the Self*. za: A. Cierpka, *Tożsamość i narracje*, dz. cyt., s. 21.

<sup>231</sup> B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*. „Analiza i Egzystencja”, 2011, nr 4, s. 124.

pozwala zrozumieć motyw, intencje i podejmowane przez osobę aktywności w kategoriach doświadczenia osobistego<sup>232</sup>. Poczucie tożsamości, jak pisze Jerzy Trzebiński

nie wynika z niezmienności własnych atrybutów, ale ze zrozumiałego przebiegu ważnej dla jednostki historii, którą ona przeżywa i ramach której dobrze ona rozumie swoje cechy, w tym również ich zmienność, a także dobrze pojmuje swoje postępowanie, jego motyw oraz reakcje innych wobec własnej osoby<sup>233</sup>.

Bruner stwierdza wręcz, że „życie nie jest «takie jakie jest», ale takie, jak się je interpretuje i reinterpretuje, opowiada i jeszcze raz opowiada”<sup>234</sup>. Narracyjna interpretacja przeżyć jednostki pozwala jej uchwycić poczucie czasu oraz zyskać świadomość zmienności własnego życia<sup>235</sup>. Opowiadanie swojej historii życia nie ogranicza się jednak do relacjonowania – to także zdobywanie umiejętności dystansowania się wobec własnego życia, samorozumienia, odnajdywania sensu we własnych doświadczeniach<sup>236</sup>.

Jak pisze Cierpka, idea tożsamości narracyjnej pojawia się w różnych modelach teoretycznych: Ricoeura, Gergena, Keena, Hermansa i McAdamsa<sup>237</sup>. W niniejszej pracy omówiona zostanie koncepcja McAdamsa, w której

tożsamość narracyjna jest definiowana jako zinternalizowana i rozwinięta historia życia lub mit osobisty<sup>238</sup>, który spaja zrekonstruowaną przeszłość, spostrzeganą teraźniejszość i przewidywaną lub oczekiwaną przyszłość w konfigurację narracyjną, tak aby nadać życiu poczucie spójności, ciągłości i celu.<sup>239</sup>

Punktem wyjścia dla teorii McAdamsa jest rozróżnienie Ja podmiotowego i przedmiotowego, dokonane przez Williama Jamesa<sup>240</sup> - „Ja podmiotowe, źródło nadawania znaczeń otaczającej rzeczywistości, uczestniczy aktywnie w procesie odkrywania Ja przedmiotowego, opracowywanego w ramach samowiedzy i w pojawiających się kolejno koncepcjach siebie”<sup>241</sup>. Ja podmiotowe „domaga się” obdarzenia tożsamością Ja przedmiotowego. W tym celu osoba (Ja) układa opowieść o sobie – taką, która pozwoli nadać

---

<sup>232</sup> A. Cierpka, *Tożsamość i narracje*, dz. cyt., s. 21.

<sup>233</sup> J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, dz. cyt., s. 37.

<sup>234</sup> J. Bruner, *Życie jako narracja*, dz. cyt., s. 17.

<sup>235</sup> B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, dz. cyt., s. 128.

<sup>236</sup> Tamże, s. 131.

<sup>237</sup> A. Cierpka, *Tożsamość i narracje*, dz. cyt., s. 23.

<sup>238</sup> Porównując narracyjną tożsamość do mitu, McAdams zwraca uwagę na możliwość łączenia elementów prawdziwych i fikcyjnych, gdyż dla kształtowania się tożsamości ważny jest nie tyle stopień prawdziwości narracji, ile jej funkcja integrująca.

<sup>239</sup> D.P. McAdams, *The Person: An Introduction to Personality Psychology*. za: A. Cierpka, *Tożsamość i narracje*, dz. cyt., s. 24.

<sup>240</sup> M. Puchalska-Wasył, P. Oleś, *Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa* [w:] P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Lublin 2008, s. 247.

<sup>241</sup> A. Cierpka, *Tożsamość i narracje*, dz. cyt., s. 24.

życiu znaczenie, spójność i cel<sup>242</sup>. Tak rozumiana tożsamość rozwija się, według McAdamsa, w trzech stadiach:

- premityczne (*premythic*) – obejmuje okres niemowlęcy, dzieciństwo i wczesną adolescencję, kiedy zbierany jest materiał na przyszłą opowieść o życiu;
- mityczne (*mythic*) – rozpoczyna się zwykle w adolescencji i trwa przez całą dorosłość, kiedy to mit osobisty jest tworzony i przekształcany;
- postmityczne (*postmythic*) charakteryzuje późną dorosłość, kiedy podmiot dokonuje rewaluacji własnej historii życia, która już dłużej nie może być modyfikowana. Jest to odpowiednik ostatecznego Eriksonowskiego stadium rozwoju: „integracja – rozpacz”.<sup>243</sup>

Emocjonalny klimat przyszłej opowieści zaczyna się rozwijać już od niemowlęctwa, jest to tzw. narracyjny ton, efekt rodzaju przywiązania między niemowlęciem a opiekującą się nim osobą. W okresie przedszkolnym powstaje symbolika narracji – „obrazy, dźwięki, smaki i zapachy oraz wyrażane w słowach metafory i porównania, które nadadzą przyszłej historii niepowtarzalną atmosferę”<sup>244</sup>. W wieku szkolnym dzieci zaczynają postrzegać opowieść jako organizację ludzkich intencji w czasie, pojawia się temat – „powtarzalny wzorzec motywacyjny bohatera historii”<sup>245</sup>, w obrębie którego można wyróżnić dwie linie: motyw siły/władzy i intymności/miłości. W okresie dorastania i dorosłości temat budowania silnego Ja wyraża się w czterech wersjach autonarracji o:

- „(1) znakomitym panowaniu nad sobą i autonomii [...]
- (2) własnym statusie [...]
- (3) osiągnięciach i odpowiedzialności [...]
- (4) poszerzaniu swego oddziaływania i eksponowaniu siły [...]
”<sup>246</sup>

Temat wspólnoty wyraża się natomiast w opowiadaniach o:

- „(1) miłości i przyjaźni [...]
- (2) prawdziwym dialogu [...]
- (3) trosce i pomocy komuś [...]
- (4) jedności z innymi ludźmi [...]
”

Adolescencja jest czasem, kiedy powstaje tzw. ideologiczne tło lub układ odniesienia, czyli zbiór fundamentalnych przekonań i wartości, które tworzą religijny i etyczny kontekst dla historii życia. Młody człowiek rozwija też historię wyjaśniającą to, kim był, kim jest i kim będzie, a jej podstawą stają się tzw. epizody jądrowe – kluczowe wydarzenia i momenty zwrotne biografii. Okres wczesnej dorosłości to czas, kiedy człowiek tworzy i stopniowo

---

<sup>242</sup> M. Puchalska- Wasyl, P. Oleś, *Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa*, dz. cyt., s. 248.

<sup>243</sup> McAdams, *Narrating the self in adulthood* [w:] J. E. Birren, G.M. Kenyon, J. E. RUTH, J.J.F. Schroots, T. Svensson (red.), *Aging and biography. Explorations in adult development*, za: M. Puchalska- Wasyl, P. Oleś, *Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa*, dz. cyt., s. 250.

<sup>244</sup> M. Puchalska- Wasyl, P. Oleś, *Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa*, dz. cyt., s. 251.

<sup>245</sup> Tamże.

<sup>246</sup> Tamże, s. 252

doskonali imago – wyidealizowaną personifikację własnego ja, która funkcjonuje jako główny bohater historii życia. Jest ono szersze niż rola społeczna, odnosi się do szerokiego zakresu aktywności życiowej<sup>247</sup>. McAdams mówi o imago w następujący sposób: „*imago* mogą uosabiać to, kim uważasz, że jesteś aktualnie, kim mógłbyś się stać w przyszłości, kim pragniesz być albo kim boisz się, że możesz się stać”<sup>248</sup>. Biorąc pod uwagę realizację motywów intymności i siły, McAdams wyróżnił cztery podstawowe typy imago:

- 1- imago charakteryzowane przez motyw siły (np. wojownik, podróżnik, mędrzec, działacz);
- 2- imago realizujące zarówno motyw siły, jak i intymności (np. nauczyciel, doradca, humanista, rozjemca, lekarz);
- 3- imago związane z motywem intymności (np. kochanek, przyjaciel, opiekun);
- 4- imago nieznajdujące zaspokojenia żadnego z dwu motywów (np. eskapista, ocalony/pozostały przy życiu).<sup>249</sup>

W wielu opowieściach można odkryć także anty-imago – postać stanowiąca opozycję wobec imago i znajdująca się z nim w relacji otwartego konfliktu. Dojrzała tożsamość, według McAdamsa, wiąże się „z pełną ekspresją poszczególnych imago oraz z ich integracją, czyli uzgodnieniem tych wśród nich, które pozostają ze sobą w stałym konflikcie”<sup>250</sup>.

Powyżej zostały opisane najważniejsze zmiany, jakie zaszły w sposobie rozumienia tożsamości. Ten pobieżny przegląd definicji pozwala dostrzec, że tożsamość nie jest pojęciem jednoznacznym i łatwym do zdefiniowania. Przedstawiona najpierw teoria tożsamości Eriksona, choć wpisana w epigenetyczną koncepcję rozwoju człowieka w cyklu życia, zakłada pewną stałość osiągniętej tożsamości. Idea McAdamsa, przedstawiona później, akcentuje dynamiczny charakter tożsamości, która może się zmieniać. Suchańska i Ligocka piszą nawet, że „mimo że te koncepcje mają różną historię i odmienne zakotwiczenie paradygmatyczne, mogą opisywać zjawiska toczące się równolegle”<sup>251</sup>. Przywołuję zatem obie teorie, ponieważ wzajemnie się uzupełniają.

## **2.3. Tożsamość w świetle przemian społeczno-kulturowych**

### **2.3.1 Relacja między kulturą a osobowością i tożsamością**

---

<sup>247</sup> Tamże, s. 524.

<sup>248</sup> D.P. McAdams, *The Person: An Introduction to Personality Psychology*. za: M. Puchalska- Wasyl, P. Oleś, *Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa*, dz. cyt., s. 255.

<sup>249</sup> D.P. McAdams, *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. za: M. Puchalska- Wasyl, P. Oleś, *Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa*, dz. cyt., s. 256.

<sup>250</sup> D.P. McAdams, *The development of a narrative identity* za: M. Puchalska- Wasyl, P. Oleś, *Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa*, dz. cyt., s. 257.

<sup>251</sup> A. Suchańska, M. Ligocka, *Inklinacja narracyjna a złożoność Ja i tożsamość*, dz. cyt., s. 21.

O wpływie kultury na rozwój tożsamości człowieka powiedziano już dużo. Ralph Linton przytacza wnioski wyciągnięte przez antropologów:

1) Normy osobowości różnią się w rozmaitych społeczeństwach. 2) Członkowie każdego społeczeństwa wykazują zawsze znaczne indywidualne odmiany osobowości. 3) We wszystkich społeczeństwach można znaleźć wiele takich samych skal zmienności i wiele podobnych typów osobowości<sup>252</sup>.

Chociaż Linton pisze o osobowości, a nie o tożsamości<sup>253</sup>, to pokazuje silną zależność kondycji człowieka od uwarunkowań kulturowych. Żyjemy w dynamicznie zmieniającym się świecie, który wpływa na nasze spostrzeganie samych siebie. Aleksandra Kunce napisała:

Jesteśmy beznadziejnie kulturowi, zakorzenieni w małych kulturach, w swych małych roszczeniach, we własnych praktykach moralnych (które nierzadko traktuje się jako absolutne), czyli w pieczołowicie wznoszonym i potwierdzanym kulturowo *locum*. Z drugiej strony to *locum* nieustannie jest dyslokowane<sup>254</sup>.

Powyżej sformułowane obserwacje znajdują odzwierciedlenie w wielu koncepcjach tłumaczących różnice w postrzeganiu siebie i świata przez osoby z różnych kręgów kulturowych. Przykładem może być koncepcja Ja niezależnego i Ja współzależnego. Jak piszą Anna Kwiatkowska i Halina Grzymała-Moszczyńska, „dominujące w kulturach Zachodu Ja niezależne jest rozumieniem Ja jako autonomicznej, niezależnej jednostki, z dobrze określonymi granicami, przy czym konfiguracja wewnętrznych atrybutów jednostki stanowi niepowtarzalną, zamkniętą całość”<sup>255</sup>. Taka konstrukcja Ja sprzyja poczuciu odpowiedzialności za własne życie, pozwala na formułowanie własnych celów i ich realizację. Ja współzależne jest natomiast charakterystyczne dla kultur Wschodu. Przedstawia ono jednostkę jako związaną z innymi ludźmi:

niepowtarzalność Ja tworzy się dzięki specyficznym konfiguracjom relacji, jakie każda jednostka nawiązuje. W procesie regulacji zachowań jednostki osobiste cechy odgrywają drugorzędną rolę, muszą być stale kontrolowane, tak by można było realizować cel nadrzędny, jakim jest współzależność<sup>256</sup>.

Przyjęcie określonego konstruktu Ja niesie dla jednostki konsekwencje w obszarze poznawczym, emocjonalnym i motywacyjnym.

Przytoczona wyżej koncepcja jest tylko jedną z wielu teorii ukazujących zależność jednostki od kulturowych uwarunkowań. Warto podkreślić, że kultura nie jest czymś stałym, sama także podlega przemianom, do których ludzie muszą się ustosunkować.

---

<sup>252</sup> R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975, s. 145.

<sup>253</sup> Pojęcia te są ze sobą ściśle związane, chociaż nie tożsame. Ukształtowanie osobowości wpływa na przebieg i sposób rozwiązania kryzysu tożsamości.

<sup>254</sup> A. Kunce, *Zlokalizować tożsamość* [w:] W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2004, s. 80.

<sup>255</sup> A. Kwiatkowska, H. Grzymała-Moszczyńska, *Psychologia międzykulturowa* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, s. 469.

<sup>256</sup> Tamże.

### 2.3.2 Tożsamość ponowoczesna

Postęp cywilizacyjny, którego wszyscy jesteśmy świadkami, nieuchronnie prowadzi do zmian w postrzeganiu tożsamości i jej przeżywaniu. Proces ten od lat jest przedmiotem naukowych rozważań. Zachodzące współcześnie zmiany sprawiają, że zainteresowanie pojęciem tożsamości wzrasta.

Autorem jednej z koncepcji jest Kazimierz Obuchowski, wyodrębniający trzy fazy zmian cywilizacji, które wprowadzają istotnie nowe rodzaje pozycji jednostki. Umiejscawia współczesnego człowieka w fazie trzeciej. Pierwsza z faz to okres, kiedy „jednostka ludzka nie mogła przeciwstawić siebie światu, nie mogła mu nie ulegać, gdyż była niczym więcej niż składnikiem tej rzeczywistości społecznej, w której przypisano jej rolę”<sup>257</sup>. Jednostka nie podejmowała zatem refleksji nad własną tożsamością, ponieważ przyjmowała przewidzianą dla siebie rolę społeczną. Dlatego właśnie Obuchowski określa osoby żyjące w tej fazie mianem „ludzi roli”, którzy nie mają poczucia dystansu ani wobec świata zewnętrznego, ani wobec siebie. Są uprzedmiotowieni<sup>258</sup>. W drugiej fazie jednostka potrafiła już wyróżnić siebie jako fragment świata, zaczęła postrzegać siebie jako przedmiot mający pewne właściwości niezależne od roli, jaką przypisało mu społeczeństwo. Pojawiła się zatem zdolność aktywnego odniesienia się do swojej roli, którą można zanegować. Osoby kategorii uformowanej w fazie drugiej Obuchowski nazywa „ludźmi uczenia się”. Potrafią oni wyzwolić się od nacisku roli i są zdolni do samookreślenia. Nie potrafią jednak uzyskać dystansu psychicznego wobec siebie, a jedynie wobec świata zewnętrznego. Obuchowski podkreśla, że przejście z fazy pierwszej do drugiej skutkuje także pojawieniem się nowego rodzaju problemów – „w fazie II mogły już się pojawić nerwice, nie do pomyślenia w fazie I. Ze względu na wiedzę jednostki o stawianych jej wymaganiach, miały one głównie charakter lękowy”<sup>259</sup>. Wreszcie faza trzecia przyniosła upodmiotowienie się jednostki, która tworzy własną koncepcję świata i siebie. Osoby zaliczone do tej kategorii Obuchowski nazywa „ludźmi autorami”. Wyróżnia ich zdolność utrzymywania psychicznego dystansu wobec siebie i zdolność do stworzenia koncepcji „ja pożądanego”. Dzięki temu mogą rozwijać swoją osobowość względnie niezależnie od procesów dojrzwania i starzenia się. Podstawowym mechanizmem zmiany jest tutaj adaptacja twórcza, która polega, według Obuchowskiego, na „dostosowaniu się całego

---

<sup>257</sup> K. Obuchowski, *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i o autorach siebie* [w:] W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2004, s. 107.

<sup>258</sup> Tamże., s. 109.

<sup>259</sup> Tamże., s. 108.

układu programującego osobowości do zmian stanowiących wynik tworzenia, modyfikacji i realizacji osobistych zadań dalekich”<sup>260</sup>. Zagrożeniem w tej fazie są natomiast uzależnienia i depresja, „związane z koniecznością podejmowania prób brania we własne ręce losów swoich, a więc i świata, i ponoszenia wynikających z tego konsekwencji dla innych ludzi”<sup>261</sup>. Przejście od fazy człowieka uprzedmiotowionego poprzez fazę pośrednią przedmiotu świadomego swojej odrębności i własnych właściwości aż do etapu człowieka kreującego siebie jako osobę wiąże się nie tylko ze zwiększaniem stopnia swobody, jaką dysponuje jednostka, ale także ze wzrostem poczucia odpowiedzialności za siebie i swoje działania wobec świata.

Koncepcja Obuchowskiego, chociaż odnosi się do rozwoju osobowości a nie tożsamości, ukazuje zależność jednostki od przemian cywilizacyjnych i zarysowuje zadania stojące przed współczesnymi ludźmi. Możliwość (czy konieczność) samookreślenia z jednej strony daje wolność, z drugiej wymusza przejście odpowiedzialności. Dodatkowo sytuację komplikuje zmienność współczesnego świata.

Szczególną uwagę sytuacji człowieka w ponowoczesnym świecie poświęca Zygmunt Bauman., który diagnozuje współczesny świat, a jego spostrzeżenia ewoluują i zmieniają się adekwatnie do wydarzeń.

Współczesny socjolog zauważa, że ramy, w obrębie których człowiek żyje i funkcjonuje, przestały być tak trwałe jak kiedyś. Co więcej, upływ czasu niejako nie jest już procesem ciągłym:

zamiast linii ciągłej – zbiór epizodów, które wprawdzie następują po sobie, ale z równym powodzeniem mogą być pomyślane jako zachodzące obok siebie; ich kolejność chronologiczna nie ma w sobie nic z konieczności; nie określa też ona ich treści ani nie determinuje ich przebiegu<sup>262</sup>.

Ponadto zmienność prowadzi też do konfrontacji z przemijaniem, co jest według Baumana, charakterystyczne dla tzw. płynnej nowoczesności<sup>263</sup> – „życie w epoce płynnej nowoczesności przypomina codziennie o powszechnej przemijalności wszystkiego bez wyjątku. Nie ma na świecie niczego trwałego”<sup>264</sup>. Nieuchronnie prowadzi to do postrzegania zdarzeń życiowych, stanów czy osiągnięć jako tymczasowych, chwilowych, mogących ulec zmianie. Raz zdobyty zawód nie musi być wykonywany przez całe życie, stanowisko pracy można zmienić, zatrudnienie jest dorywcze. Bauman dostrzega, że dla omawianego w niniejszej pracy problemu tożsamości ma to dwojakie konsekwencje. Po pierwsze,

---

<sup>260</sup> Tamże, s. 111.

<sup>261</sup> Tamże, s. 108.

<sup>262</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*. „Studia Socjologiczne” nr 2, 1993, s. 12.

<sup>263</sup> Płynność jest według Baumana charakterystyczną cechą późnej fazy nowoczesności.

<sup>264</sup> Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2006, s. 152.

wykonywana na bieżąco funkcja ma niewielką wartość dla samookreślenia. Nie warto określać siebie przez zawód czy stanowisko, które za chwilę może zostać zmienione. Po drugie, taki stan rzeczy sprawia, że adaptacyjne stają się cechy jeszcze niedawno postrzegane jako niesprzyjające sukcesom życiowym. Konsekwencja w działaniu, przywiązanie do określonego celu przestają być istotne. Ważna natomiast staje się elastyczność, gotowość do zmiany, giętkość przystosowawcza i umiejętność uczenia się. Bauman stwierdza nawet, że

kontekst ponowoczesny forytuje więc, rzecz można, brak ściśle określonej tożsamości; im mniej dokładnie tożsamość jest zdefiniowana, tym lepiej dla jej posiadacza[...] Osobowość isticie ponowoczesna wyróżnia się brakiem tożsamości. Jej kolejne wcielenia zmieniają się równie szybko i gruntownie, co obrazy w kalejdoskopie<sup>265</sup>.

Podobnie jak z pracą rzecz ma się z relacjami międzyludzkimi. Coraz rzadziej ludzie wchodzą w związki z myślą, że będą one trwały aż do śmierci.

W kontekście przytoczonych wyżej cech charakterystycznych epoki ponowoczesnej Zygmunt Bauman wyróżnił cztery typy osobowości – wzory kulturowe ponowoczesnego życia. Pierwszy z nich to spacerowicz. Jest on jednym z wielu przechodniów, wmieszany w tłum. Dokonuje jedynie powierzchownego oglądu, karmiąc się domysłami i fantazjami. Spacerowicze są anonimowi, często zakładają maski, przez co nie można poznać ich prawdziwego oblicza. Bauman pisze, że ich spacer jest „przeżyciem wolności, wolności pełnej, od woli czy kaprysów innych ludzi niezależnej – ale też wolności wyobrażonej, umownej, bezzębnej, nie pozostawiającej śladów na kształcie świata”<sup>266</sup>. Spacerowicz jest niejako aktorem w spektaklu, który reżyserują producenci towarów przeznaczonych dla mas. Drugi typ osobowości to włóczęga - „żyje na stacji, bo każdy stan, w jakim się znajduje, traktuje jako przystanek, na którym długo nie zabawi, który wkrótce opuści, by się przenieść na inne miejsce, jakie znów nie będzie niczym więcej niż przystankiem”<sup>267</sup>. Życie jest dla niego ruchem i zmianą. Ważny staje się nie tyle cel, co droga. Włóczęga szuka odmiany. Wie, od czego ucieka, ale ma jedynie mglistą wizję tego, do czego zmierza. Świat jest dla niego zbiorem szans, z których warto korzystać. Kolejny typ osobowości, według Baumana, to turysta. On także podróżuje, w czym przypomina włóczęgę. Nie musi jednak tego robić. Jeździ, ponieważ chce. Jest klientem – płaci i wymaga. Jak pisze Bauman, turysta „postrzega świat jako tworzywo posłuszne jego dłoniom – i, co najważniejsze, woli”<sup>268</sup>. Zbiera wrażenia, które muszą być nowe, odmienne od tego, czego doświadcza się w domu (bo w odróżnieniu od włóczęgi turysta dom

---

<sup>265</sup> Bauman Z., *Ponowoczesne wzory...* dz. cyt., s. 13.

<sup>266</sup> Tamże, s. 18.

<sup>267</sup> Tamże, s. 20.

<sup>268</sup> Tamże, s. 24.

posiada). W obcych miejscach czuje się bezpiecznie. Ostatni typ osobowości wyróżniony przez Baumana to gracz. Żyje on w świecie, którego organizacyjną zasadą jest ryzyko. O zwycięstwie decyduje łut szczęścia. Na sukces może wpłynąć jedynie spryt – gracz nie może zmienić karty, którą otrzymał, ale może zadecydować, jak ją rozegra. Życie gracza jest serią spotkań, rozgrywek – zawsze przecież można się odegrać.

Bauman podkreśla, że wszystkie wymienione przez niego wzorce osobowe nie są „wynałazkiem” ponowoczesności – funkcjonowały już wcześniej. Ponowoczesność jednak wydobyla je z sytuacji marginesowej – stały się niejako przejawem normalności. Ponadto współcześnie wzorce te mogą dotyczyć tego samego człowieka, a nawet tego samego momentu życia – „ci sami ludzie, w tym samym czasie, wiodą życie, które zawiera elementy każdego ze wzorów”<sup>269</sup>. Wzory stapiają się, ale sam Bauman pyta, czy idealne stopienie jest możliwe. Typy osobowości, o ile mają wiele punktów wspólnych, istotnie się też od siebie różnią. Wierność jednemu z modeli prowadzi do konfliktu z wymogami pozostałych. Człowiek ponowoczesny nigdy zatem nie może być pewien swojej decyzji - każdy wybór jednocześnie czegoś dostarcza i pozbawia. Życie jest fragmentaryczne, epizodyczne i wieloznaczne, co, według Baumana, ma swoje przyjemne i nieprzyjemne konsekwencje. Z jednej strony jednostka może doświadczyć poczucia wolności, nieskrępowania, nieostateczności żadnej z klęsk i wielości potencjalnych rozwiązań. Z drugiej strony przyszłość jest niepewna, świat jawi się jako pełen zamętu, niejednoznaczny. Stąd pojawia się silne pragnienie uproszczenia – „marzenie o symplifikacji jest najbardziej dotkliwą psychozą czasów ponowoczesnych, przyrodzoną i nagminną dolegliwością ponowoczesnego trybu życia”<sup>270</sup>.

Obserwacja wydarzeń, jakie mają miejsce we współczesnym świecie, skłoniła Baumana do poszerzenia swoich refleksji – w tekście *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie*, uwzględniając najnowsze wydarzenia na świecie (a było to tuż po ataku terrorystycznym na World Trade Center), charakteryzuje, jak zmieniła się sytuacja człowieka współczesnego. Twierdzi, że dające kiedyś poczucie bezpieczeństwa granice obecnie zacierają się. Odległość stała się nieistotna – liczy się jedynie zmniejszający się nieustannie dystans czasowy. Żyjemy w zasadniczo nieprzewidywalnym świecie, w którym zdarzenia trudno przewidzieć, a jeszcze trudniej im zapobiec<sup>271</sup>. Dająca kiedyś poczucie bezpieczeństwa wspólnota współcześnie kruszy się, pozostawiając jednostkę bez porządkujących życie reguł i stawiając ją w sytuacji ryzyka. Właśnie taka sytuacja według Baumana wymusza „odkrywanie tożsamości”, która nie

---

<sup>269</sup> Tamże, s. 29.

<sup>270</sup> Tamże, s. 31.

<sup>271</sup> Z. Bauman, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie* [w:] W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2004, s. 25-26.

jest już *dana*, lecz *zadana*<sup>272</sup>. Co więcej, „nie da się jej osiągnąć raz na zawsze, ale trzeba ją brać w posiadanie wciąż na nowo, za każdym razem wybierając z innego zestawu możliwości, o jakim wiadomo, że będzie się zmieniał, ale nie wiadomo w jakim kierunku”<sup>273</sup>. Tożsamość nie jest zatem czymś, co jednostka osiąga raz na całe życie. Jest ona w ciągłym ruchu, wymaga nieustannego redefiniowania:

tożsamości nie dostaje się ani w prezencie, ani z wyroku bezapelacyjnego; jest ona czymś, co się konstruuje, i co można (przynajmniej w zasadzie) konstruować na różne sposoby, i co nie zaistnieje w ogóle, jeśli się jej na któryś ze sposobów nie skonstruuje. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, i zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki”<sup>274</sup>.

Bauman pisze, że „w płynnie-nowoczesnym świecie wypadałoby [...] powiedzieć, że ‘takożsamość’<sup>275</sup> osiąga się nie *mimo*, lecz *poprzez* (dzięki!) nieustającej ani na chwilę renegotjacji ‘jedyności’. Na zerwanie negocjacji świat nie pozwoli. Powoływanie na dawniej zawarte porozumienia na nic się nie zda”<sup>276</sup>. Narracja tożsamościowa jest więc nieustannie tworzona i nigdy nie może zostać uznana za skończoną.

Niewątpliwie naukowcem, którego nazwiska nie można pominąć podczas omawiania zagadnienia tożsamości ponowoczesnej, jest Anthony Giddens. Dokonał on głębokiej analizy zjawisk zachodzących we współczesnej kulturze, ukazując, w jaki sposób wpływają one na tożsamość człowieka. Porównując nowoczesność z czasami przednowoczesnymi, Giddens z jednej strony dostrzegł rodzące się szanse, z drugiej pojawiające się zagrożenia:

rozwój nowoczesnych instytucji społecznych oraz ich ogólnoswiatowy zasięg stwarzają ludziom nieporównywalnie większe możliwości przeżycia bezpiecznego i przynoszącego satysfakcję życia niż w którymkolwiek z systemów przednowoczesnych. Nowoczesność ma jednak także mroczną stronę, która stała się wyraźnie widoczna w obecnym stuleciu<sup>277</sup>.

Jednostka jest zagubiona pomiędzy globalnymi aspiracjami nowoczesności a lokalnym wymiarem egzystencji, doświadcza konsekwencji rozdzielenia czasu i przestrzeni, reorganizacji stosunków społecznych, zmagania z procesami marginalizacji, różnicowania i wykluczenia. Giddens podkreśla też znaczenie doświadczenia zapośredniczonego i jego nowych wymiarów związanych z rozwojem technologicznym. Właściwie całe nasze doświadczenie jest zapośredniczone przez socjalizację, a w szczególności przez język. Postęp technologiczny sprawia natomiast, że informacja rozprzestrzenia się bardzo szybko, a przez to

---

<sup>272</sup>Tamże, s. 29.

<sup>273</sup>Tamże, s. 29.

<sup>274</sup> Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, dz. cyt., s. 7-31.

<sup>275</sup> Bauman nawiązuje tutaj do koncepcji Paula Ricoeura, który, pytając o tożsamość, miał na myśli ‘jedyność, niepowtarzalność’ oraz ‘takożsamość’ (czyli z jednej strony to, co nas wyróżnia, z drugiej to, co czyni nas tym samym bytem na przekór zmianom postaci).

<sup>276</sup> Tamże, s. 30-31.

<sup>277</sup> A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008, s. 5.

odległe wydarzenia stają się częścią codziennych doświadczeń jednostki. Co ważne, „[...] w warunkach nowoczesności środki przekazu nie tyle odzwierciedlają rzeczywiste zdarzenia, ile częściowo je tworzą”<sup>278</sup>. Wysoko rozwinięta nowoczesność jest też nazywana przez Giddensa „rzeczywistością szans i ryzyka”<sup>279</sup>. Ryzyko podlega nieustannej kontroli, chociaż zaabsorbowanie nim nie ma bezpośrednio nic wspólnego z faktycznym zagrożeniem życia. Giddens uważa, że

„w warunkach nowoczesności myślenie w kategoriach ryzyka i szacunek ryzyka jest na dobrą sprawę zajęciem, któremu nieustannie, choć może niedostrzegalnie oddają się zarówno laicy, jak i eksperci. [...] nowoczesna atmosfera ryzyka niepokoi wszystkich. Nikt nie może się czuć bezpieczny”<sup>280</sup>.

W opisanych powyżej okolicznościach człowiek musi kształtować swoją tożsamość. Giddens zauważa, że nowoczesność w centrum zainteresowania stawia konkretną osobę, podczas gdy kultury przednowoczesne nie traktowały jednostki jako osoby z wyjątkowymi możliwościami i charakterem<sup>281</sup>. Tożsamość nierozzerwalnie związana jest z wyborem. Nowoczesność stawia jednostkę w sytuacji, w której musi ona wybierać spośród całej gamy rozmaitych możliwości, jednocześnie nie udziela wskazówek dotyczących tego, na co warto się zdecydować. Prowadzi to do sytuacji, w której kluczowy staje się styl życia, o którym Giddens pisze:

mniej lub bardziej zintegrowany zespół praktyk, które podejmuje jednostka nie tylko dlatego, że są użyteczne, ale także dlatego, że nadają materialny kształt poszczególnym narracjom tożsamościowym [...] Im bardziej postradycyjny jest porządek, w którym porusza się jednostka, tym silniej styl życia dotyczy samego rdzenia tożsamości, jej kształtowania i przekształcania<sup>282</sup>.

Kształtowanie tożsamości jest zatem procesem wymagającym refleksji, a zmiana osobista przeplata się w nim ze społeczną.

Nowe światło na zagadnienie wpływu przemian społecznych na rozwój tożsamości rzucają także rozważania Manuela Castellsa. Analizowany w nich schemat społeczeństwa sieciowego zakłada, że informacja i informatyka stały się nieodłącznym elementem życia jednostki i społeczeństwa. System społeczny uzależnia się od informacji i technologii i zyskuje charakter translokalny. Teoria społeczeństwa sieci oparta jest na trzech filarach: produkcji, doświadczeniu i władzy<sup>283</sup>. Gospodarka się umiędzynarodawia, rozwijają się globalne rynki finansowe, przedsiębiorstwa sieciowe, dochodzi do indywidualizacji pracy. W ramach

---

<sup>278</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późniejszej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 39.

<sup>279</sup> Tamże, s. 150.

<sup>280</sup> Tamże, s. 170-171.

<sup>281</sup> Tamże, s. 104.

<sup>282</sup> Tamże, s. 113.

<sup>283</sup> F. Stalder, M. Castells, *Teoria społeczeństwa sieci*, Kraków 2012.

doświadczenia Castellsa pisze o ruchach społecznych, które, poprzez celowe działania zbiorowe, przekształcają wartości i instytucje społeczeństwa, a także wpływają na tożsamość jednostki. Jeśli chodzi o władzę, dostrzegalny jest natomiast kryzys państwa narodowego, a wśród jego przyczyn można wymienić utratę suwerenności i legitymizacji przez instytucje liberalnej demokracji. Istotnym elementem koncepcji Castellsa są przeobrażenia dotyczące czasu. Rozwój technologii umożliwił błyskawiczne przesyłanie informacji, natychmiastową komunikację. Czas przestał być kategorią obiektywną, a stał się zasobem, którym trzeba zarządzać. Wszystkie te zmiany składają się na powstanie społeczeństwa sieciowego, w którym sieć informacyjna przyjmuje zorganizowaną formę i umożliwia komunikację w informacyjnym świecie. Dla prawidłowej komunikacji niezbędna jest także kultura, ustalająca protokoły i wartości<sup>284</sup>.

W kontekście tematu niniejszej rozprawy warto przytoczyć jeszcze poglądy Agnieszki Suchockiej i Iwony Królikowskiej, które piszą o wpływie obserwowanych zmian na tożsamość współczesnego nastolatka. Twierdzą, że dochodzi do unifikacji tożsamości młodego pokolenia nastolatków – „powstaje kategoria «globalnego nastolatka», którego tożsamość jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji”<sup>285</sup>. Nie wszyscy jednak ulegają tej tendencji. Młody Europejczyk, chcąc ustalić własną tożsamość, musi znaleźć odpowiedzi na pytania: „1. Kim jestem (w sferze osobowości)? 2. Jak być (w sferze przynależności etnicznej, wyznaniowej, kulturowej czy narodowej)? 3. Jak istnieć i uczestniczyć w kulturze europejskiej?”<sup>286</sup>. Nie jest to jednak łatwe w obliczu niepewnych powiązań współczesnego świata. Według Suchockiej i Królikowskiej mechanizmem obronnym staje się zjawisko trybalizmu<sup>287</sup>, czyli „utrzymywanie się w społeczeństwach narodowych dawnych podziałów i odrębności klanowych lub plemiennych”<sup>288</sup>.

Powyższe rozważania ukazują, jak silny związek łączy tożsamość jednostki z przemianami społeczno-kulturowymi. Jednocześnie przytoczone przeze mnie koncepcje akcentują aktywność jednostki w procesie kształtowania tożsamości. Podkreślają, że współcześnie osiągnięcie tożsamości jest zadaniem, którego osoba musi się podjąć. Wybór stał się

---

<sup>284</sup> Tamże.

<sup>285</sup> Tamże, s. 3.

<sup>286</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 337.

<sup>287</sup> A. Suchocka, I. Królikowska, *Kreowanie tożsamości kulturowej...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>288</sup> *Słownik języka polskiego*, hasło: trybalizm, dostępne w Internecie: <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2578794> [dostęp: 6.08.2017].

koniecznością, a jednocześnie warunki, w jakich trzeba go dokonać, zmieniają się i komplikują w obliczu postępu technologicznego. W tym kontekście jeszcze bardziej zasadna wydaje się refleksja nad tym, w jaki sposób edukacja może pomagać człowiekowi w rozwoju tożsamości.

### **3. Podręcznik szkolny jako narzędzie wspierające rozwój ucznia**

Celem niniejszego rozdziału jest ukazanie podręcznika jako narzędzia, którym posługuje się zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Poniższe rozważania pozwolą na umieszczenie analiz podręcznikowych w kontekście funkcji przypisywanych podręcznikowi. Informacje o strukturze pozwolą doprecyzować, co będzie obszarem badań.

Na początku przedstawione zostaną różne definicje podręcznika szkolnego, przeanalizowana będzie skomplikowana sytuacja nadawczo-odbiorcza związana z korzystaniem z podręcznika, wynikająca z istnienia wielu różnych autorów książki i kilku jej adresatów. Następnie krótkiej analizie zostaną poddane różne uwarunkowania, jakim podlega podręcznik – kontekst polityczny, zmiany w systemie dydaktyczno-wychowawczym, tło społeczne i kulturowe, zmiany w obrębie dziedziny wiedzy, której podręcznik dotyczy, stan rozwoju techniki. Podręcznik przekazuje też pewne treści w sposób niejawni, w ramach „ukrytego programu” – zagadnienie to także zostanie krótko omówione. Następnie przedstawione zostaną najważniejsze koncepcje funkcji podręcznika szkolnego. Na koniec refleksji poddam stosunek ucznia i nauczyciela do podręcznika.

Drugi podrozdział zostanie poświęcony strukturze i typom podręczników. Przywołam w nim różne typologie elementów struktury podręcznika. Przeanalizowane zostaną typologie książki szkolnej – ze względu na szczebel kształcenia, obecne w podręczniku komponenty, przyjętą koncepcję dydaktyczną, adresata, nośnik, przedmiot nauczania. Na koniec omówiona będzie zależność między strukturą podręcznika a pełnionymi przez niego funkcjami.

### 3.1. Definicja i funkcje podręcznika szkolnego

Podręcznik szkolny to jeden z podstawowych gatunków typowych dla dyskursu dydaktycznego<sup>289</sup>. Doczekał się wielu definicji, akcentujących jego różne właściwości.

Jak pisze Barbara Koszewska, podręcznik to „podstawowa książka dla ucznia, która przedstawia szczegółowe treści kształcenia wyznaczone programem określonego przedmiotu i poziomu nauczania”<sup>290</sup>. Czesław Maziarz natomiast twierdzi, że

podręcznik jest osobnym, swoistym rodzajem piśmiennictwa naukowego, mającym pewne cechy dzieła popularnego, a ponadto jeszcze jest swoistym dziełem «pedagogicznym» z tego tytułu, że jest on przeznaczony do systematycznego i obowiązkowego zdobywania wiedzy przez uczniów szkół wszelkich typów i stopni, umownie nazywamy go dziełem naukowodydaktycznym<sup>291</sup>.

---

<sup>289</sup> J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie...*, dz. cyt., s. 38.

<sup>290</sup> B. Koszewska, *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*, Warszawa 1980, s. 9.

<sup>291</sup> Cz. Maziarz, *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa 1965, s. 29.

Według Jolanty Nocoń podręcznik można zaliczyć do tzw. *użytkowych gatunków tekstów*, ponieważ jest on wykorzystywany jako narzędzie w procesie dydaktycznym, które ma pomóc w nauczaniu i uczeniu się<sup>292</sup>.

Podręcznik można też zdefiniować poprzez podanie cech wyróżniających ten gatunek spośród innych. Tak właśnie robi Tadeusz Parnowski, rozróżniając cechy konstytutywne (główne) oraz konsekwentne (pochodne)<sup>293</sup>. Wśród cech konstytutywnych Parnowski wyróżnia:

- a) specyficzny dobór i charakter treści merytorycznych (określony m.in. przez program nauczania),
- b) realizację celów wychowania,
- c) sposób podania materiału zgodny z przyjętymi przez obowiązującą teorię zasadami dydaktycznymi,
- d) charakterystyczne opracowanie edytorskie, służące optymalizacji procesu percepcji wiedzy<sup>294</sup>

Parnowski zauważa zależność między podręcznikiem a innymi dokumentami oświatowymi, determinującymi treść zawartą w książce. Dostrzega to też Wojciech Kojs – „z definicji podręcznika wiemy, że jest to książka ściśle związana z programem nauczania, tzn. przeznaczona jest do realizacji zadań przeznaczonych w programie. Można powiedzieć, że zadania programowe wyznaczają zadania (funkcje) podręcznika”<sup>295</sup>.

Powyższe definicje wydają się spójne, ale jednocześnie pokazują, jak wiele czynników wpływa na kształt podręcznika i warunkuje jego użyteczność oraz adekwatność do potrzeb uczniów i nauczycieli. Złożona sytuacja nadawczo-odbiorcza, kontekst polityczny i społeczno-kulturowy, rozwój danej dziedziny wiedzy oraz rozwój technologiczny czynią z podręcznika specyficzny tekst pełniący wiele funkcji odmiennie ujmowanych w różnych koncepcjach teoretycznych.

Wszystkie definicje akcentują ucznia jako podstawowego (choć nie jedyne) adresata podręcznika szkolnego. Podstawowym adresatem książki jest jednak nie tyle uczeń, ile raczej jego reprezentacja stworzona w umyśle autora. Posiada ona pewien zakres wiedzy oraz kompetencję językową na poziomie założonym przez autora podręcznika<sup>296</sup>. Warto jednak zauważyć za Nocoń, iż „podręcznikowa reprezentacja ucznia ma [...] charakter indywidualny (inaczej mówiąc – autorski), stąd możliwe są różnice między jego wyobrażeniami nawet w podręcznikach do tego samego przedmiotu i tej samej klasy, ale różnych autorów”<sup>297</sup>. Ponadto jedynie część uczniów w realnej sytuacji odbiorczej przystaje do wyobrażenia autora

---

<sup>292</sup> J. Nocoń, *Podręcznik szkolny...* op cit., s. 45.

<sup>293</sup> T. Parnowski, *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Warszawa 1976.

<sup>294</sup> Tamże, s. 23.

<sup>295</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975, s. 38.

<sup>296</sup> Tamże, s. 47.

<sup>297</sup> Tamże, s. 48.

podręcznika. Agnieszka Rypel zauważa: „autor podręcznika nie może przecież zagwarantować, że prezentowane przez niego treści zostaną w ten sam sposób zrozumiane przez wszystkich odbiorców”<sup>298</sup>. Istotne zatem wydaje się zbudowanie przez autora jak najbardziej zbliżonego do rzeczywistości obrazu ucznia oraz staranny dobór podręcznika przez nauczyciela, uwzględniający kompetencje konkretnego zespołu klasowego czy dziecka<sup>299</sup>.

Obok dziecka czy nastolatka adresatem podręcznika jest także nauczyciel, który z pomocą książki ma organizować proces dydaktyczny<sup>300</sup>. Każdy podręcznik ukonkretnia bowiem pewien określony model edukacji, w pewnym sensie planując za nauczyciela przebieg nauczania zarówno w skali roku, jak i w obrębie pojedynczej jednostki lekcyjnej<sup>301</sup>. Sytuacja nauczyciela jest jednak bardziej skomplikowana, gdyż można go także zaliczyć do autorów książki. Jak pisze Halina Grzmil-Tyluki, w obrębie komunikacyjnego nadawcy podręcznika mieszczą się, obok osoby, która książkę napisała i firmuje ją swoim nazwiskiem, także autorzy programu, pracownicy instytucji zatwierdzających go jako obowiązującą normę, autorzy tekstów źródłowych, słowników, encyklopedii, twórcy twierdzeń, a także korzystający z podręcznika nauczyciel<sup>302</sup>.

Również sam proces odbiorczy w podręcznikach nie przebiega w sposób standardowy. Czytanie może być rozciągnięte w czasie, często powtarza się też w określonym rytmie. Podręcznik nie musi być czytany linearnie, nauczyciel może bowiem wskazywać określone partie tekstu, pomijając inne fragmenty<sup>303</sup>. Dobór podręcznika nie determinuje zatem przebiegu procesu kształcenia, ale na pewno znacząco na niego wpływa.

Warto wspomnieć, że kształt i treść podręcznika są nierozzerwalnie związane z kontekstem jego powstawania – społecznym, historycznym czy politycznym.

O kontekście politycznym pisze, analizując oświeceniowy dyskurs podręcznikowy, Tadeusz Parnowski: „teza o zależności podstawowych założeń podręcznika od zdarzeń i dążeń czasu, w którym powstaje, egzemplifikowana tutaj na przykładzie działalności Komisji Edukacji Narodowej, jest, naturalnie, do udowodnienia także w czasie nam współczesnym”<sup>304</sup>.

---

<sup>298</sup> A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu...*, dz. cyt., s. 103.

<sup>299</sup> Tamże, s. 48.

<sup>300</sup> Tamże, s. 45.

<sup>301</sup> Tamże, s. 45.

<sup>302</sup> H. Grzmil-Tyluki, *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Kraków 2007, s. 155, za: J. Nocoń, *Podręcznik szkolny...* op cit., s. 46.

<sup>303</sup> J. Nocoń, *Podręcznik szkolny...* op cit., s. 48.

<sup>304</sup> T. Parnowski, *Na drodze rozwoju teorii podręcznika* [w:] tenże, *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, Warszawa 1973, s.16.

W zależności od ustroju i polityki państwa funkcje oraz treść podręczników ulegają przekształceniom. W Polsce było to wyraźnie widoczne po roku 1989, kiedy zrezygnowano z odgórnie narzuconego jednego podręcznika do danego przedmiotu i umożliwiono nauczycielom dokonywanie wyboru spośród książek alternatywnych (choć zgodnych z jednym obowiązującym programem nauczania, a potem z tzw. minimum programowym). Ostateczne uwolnienie rynku wydawnictw nastąpiło wraz z reformą w roku 1998. Od tego czasu nauczyciel może wybrać nie tylko podręcznik, ale także program nauczania. W efekcie w wyniku przemian politycznych podręczniki zaczęły podlegać działaniom marketingowo-reklamowym i stały się towarami na sprzedaż<sup>305</sup>. Warto zaznaczyć, że w latach 2014-2017 powrócono do idei jednego podręcznika, którym, w klasach I-III, był „Nasz elementarz”. Od września 2017 przywrócono możliwość wyboru książki na pierwszym etapie edukacyjnym.

Podręcznik jest zakorzeniony w obowiązującym systemie dydaktyczno-wychowawczym, który nie jest stały i niezmienny – podlega przeobrażeniom w związku z rozwojem myśli pedagogicznej oraz zmianami społecznymi<sup>306</sup>. Warto zatem rozpatrywać miejsce i funkcje podręcznika w dyskursie dydaktycznym, uwzględniając szeroki kontekst społeczno-kulturowy. W zależności bowiem od obowiązującego systemu dydaktyczno-wychowawczego i dominujących w pedagogice koncepcji, rola podręcznika znacząco się zmieniała – jak pisze Nocoń

poglądy na rolę podręcznika w historycznie zmieniających się systemach dydaktyczno-wychowawczych wahać się mogą od wyznaczania mu miejsca centralnego jako głównego źródła informacji o charakterze kognitywnym [...] po zepchnięcie na margines działalności dydaktycznych [...], a nawet całkowitą negację potrzeby korzystania z tego środka kształcenia”<sup>307</sup>.

Dla przykładu, w okresie międzywojennym podręcznik pełnił jedynie funkcję uzupełniającą, polegającą na utrwalaniu treści zdobytych inną drogą<sup>308</sup>. Współcześnie można natomiast zauważyć w dydaktyce tendencję do wzmacniania podmiotowości ucznia. Agnieszka Rypel zauważa, że „współczesne warianty podręczników wyrażają intencję, którą ująć można w formułę: «chcę, abyś wybrał i sam zdefiniował wiedzę oraz opanował umiejętności»”<sup>309</sup>. Niewątpliwie istnieje zatem zależność między kształtem i treścią podręcznika a powszechnymi w danym okresie koncepcjami pedagogicznymi oraz aktualną wiedzą na temat przebiegu procesu uczenia się.

---

<sup>305</sup> J. Nocoń, *Podręcznik szkolny*, dz. cyt., s. 40.

<sup>306</sup> J. Nocoń, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole 1997, s. 13.

<sup>307</sup> J. Nocoń, *Polecenia i pytania...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>308</sup> J. Balicki, *Rola podręcznika w nauczaniu języka ojczystego*, Warszawa 1932, s. 6-7.

<sup>309</sup> A. Rypel, *Ideologiczny wymiar*, dz. cyt., s. 102.

Podręczniki mogą także przekazywać treści ideologiczne, promując pewne wartości lub określony styl życia. Są one narzędziem transmisji wiedzy na temat funkcjonowania społeczeństwa, dostarczają wzorów ról społecznych, postaw i zachowań<sup>310</sup>. Są zatem silnie zakorzenione w kontekście społecznym i kulturowym, aprobującym pewne postawy i odrzucającym inne oraz wyznaczającym normy.

Oprócz bezpośredniego wpływu, jaki kontekst społeczno-kulturowy oraz polityczny wywiera na kształt podręcznika, niektóre treści przekazywane są w sposób niejawni, a czasem nawet nieświadomy. Philip Jackson wprowadził pojęcie „programu ukrytego” i zdefiniował je jako „to, co szkoła czyni (wpaja, uczy, daje) młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo że to «coś» wcale nie zostało zaplanowane”<sup>311</sup>. Wiele przekonań czy wartości dociera do uczniów, mimo że nie są one wprost wykładane na żadnej lekcji. Problematykę tę podejmuje Agnieszka Rypel, pisząc, iż „język podręcznika oraz wspierająca go ikonografia niosą także wiele [...] konkretnych przekazów ukrytych. Niewyrażone *expressis verbis* przesłania odwołują się do głęboko zakorzenionych punktów odniesienia, które w świadomości społecznej przekształcają się w swoiste toposy”<sup>312</sup>. Podręczniki są zatem nośnikami stereotypów, uprzedzeń i ideologii, a treści w nich zawarte można uznać za społeczny konstrukt. Jak pisze Joanna Bielecka-Prus, „świat reprezentowany w podręcznikach to świat zinterpretowany”<sup>313</sup>.

Także w obrębie dziedziny wiedzy, której dotyczyć ma podręcznik, zachodzą dynamiczne zmiany wpływające na kształt i funkcje książki szkolnej. W przypadku języka polskiego, jak zauważa Rypel,

pod wpływem tradycyjnego podziału na historię i teorię literatury oraz na językoznawstwo w nauczaniu języka polskiego wykształciły się trzy główne typy podręczników: podręcznik do historii literatury, wypisy oraz podręcznik do nauki o języku. Pojawienie się nowych paradygmatów badawczych sprawiło, że warianty te zaczęły się stopniowo różnicować<sup>314</sup>.

Obok obowiązującego systemu nauczania i wychowania oraz powszechnych norm społeczno-kulturowych, na treść oraz budowę podręcznika wpływa także stan rozwoju

---

<sup>310</sup> K. Banach, *Obraz rodziny w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej – krzywe zwierciadło czy rzeczywistość?* [online]. [Dostęp: 9.08.2016]. Dostępne w Internecie: [http://www.academia.edu/12756610/Obraz\\_rodziny\\_w\\_podr%C4%99cznikach\\_szkolnych\\_do\\_edukacji\\_wczesnoszkolnej\\_krzywe\\_zwierciad%C5%82o\\_czy\\_rzeczywisto%C5%9B%C4%87](http://www.academia.edu/12756610/Obraz_rodziny_w_podr%C4%99cznikach_szkolnych_do_edukacji_wczesnoszkolnej_krzywe_zwierciad%C5%82o_czy_rzeczywisto%C5%9B%C4%87).

<sup>311</sup> P. Jackson, *Life in the classroom*, 1968, za: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998, s. 50.

<sup>312</sup> A. Rypel, *Ideologiczny wymiar*, op.cit., s. 287.

<sup>313</sup> J. Bielecka-Prus, *Iluzoryczny świat życia codziennego w podręcznikach do nauki języka angielskiego* [w:] J. Szymczyk, M. Zemło, A., Jabłoński (red.), *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej*, Lublin 2012.

<sup>314</sup> A. Rypel, *Ideologiczny wymiar*, dz. cyt., s. 103.

techniki<sup>315</sup>. Postępująca cyfryzacja i dostęp do nowych technologii zmuszają autorów podręczników do rewizji dotychczasowych założeń, jednocześnie stanowią szansę na stworzenie pomocy dydaktycznych „bliskich” uczniowi zakorzenionemu w świecie nowych mediów. Już Leon Leja przedstawił wizję podręcznika „audiowizualnego”, którego założeniem było „ściśle zespolenie podręcznika z obrazem, czyli integrowanie podręcznika z innymi środkami dydaktycznymi, a w szczególności ze środkami audiowizualnymi i tekstami programowanymi”<sup>316</sup>. Późniejszy rozwój techniki przyniósł ideę podręcznika multimedialnego, którą rozwijali m.in. Józef Skrzypczak, Wojciech Walat, zespół prof. Andrzeja Burewicza<sup>317</sup>. Warto zauważyć za Krystyną De Mezer-Brelińską i Józefem Skrzypczakiem, że

każdy z kanałów przekazu posługuje się swoistymi środkami wyrazowymi, ma swoiste reguły gramatyczne, własną stylistykę i estetykę. Aby więc w sposób kompetentny tworzyć i oceniać jakość oraz wartość wprowadzanych do multimedialnego podręcznika komunikatów dźwiękowych czy filmowych, a także tworzonych z wykorzystaniem możliwości programowania komputerowego, należy poznawać podstawy języków tych odmian komunikatów, czego pedagogzy dopiero się uczą<sup>318</sup>.

Kolejnym krokiem było powstanie tzw. e-podręczników, definiowanych jako

środowisko uczenia się i nauczania, w którym różnego typu treści generowane są w sposób dynamiczny w stosunku do potrzeb osoby uczącej się i/lub nauczającej z wykorzystaniem e-podręcznika. Poziom merytoryczny, metodyczny, multimedialny oraz poziom dostępności e-podręcznika skorelowane są z grupą wiekową, potrzebami edukacyjnymi odbiorcy, stylami uczenia się oraz podstawą programową<sup>319</sup>.

Warto zaznaczyć, że istnieje wiele możliwości opracowania e-podręcznika – „od statycznych rozwiązań, stanowiących najczęściej zdigitalizowaną wersję podręcznika tradycyjnego, po inteligentny podręcznik dający nauczycielowi możliwość doboru treści do lekcji, jaką tworzy z biblioteki dostępnych zasobów treści, co umożliwia również tworzenie lekcji multiprzedmiotowych”<sup>320</sup>. Szybki rozwój technologiczny niewątpliwie otwiera przed autorami podręczników nowe możliwości, stąd można spodziewać się w tym obszarze kolejnych propozycji.

Specyfika gatunku, jakim jest podręcznik szkolny, sprawia, że książka ta pełni wiele różnych funkcji. Samo pojęcie funkcji dydaktycznej można rozumieć jako „zdolność podręcznika do realizacji określonych zadań w procesie dydaktycznym lub jako kompleks funkcji bardziej szczegółowych”<sup>321</sup>. Dymitr Zujew zauważa, że funkcje dydaktyczne

---

<sup>315</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych...*, dz. cyt., s. 38.

<sup>316</sup> K. de Mezer-Brelińska, J. Skrzypczak, *Ewolucja podręczników szkolnych* [online]. [Dostęp: 7.08.2016]. Dostępne w Internecie: [http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14\\_Brelinska\\_2012.pdf](http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14_Brelinska_2012.pdf), s. 3.

<sup>317</sup> Tamże, s. 5.

<sup>318</sup> Tamże, s. 5.

<sup>319</sup> *Podręczniki multimedialne w polskich szkołach Raport z badania*, Warszawa 2013, s. 7.

<sup>320</sup> Tamże, s. 6.

<sup>321</sup> J. Nocoń, *Polecenia i pytania...*, dz. cyt., s. 15.

podręcznika możemy rozpatrywać jako system właściwości hierarchicznie powiązanych i wzajemnie się przenikających, a nie istniejących równoległe<sup>322</sup>. W teorii procesu dydaktycznego powstało wiele typologii funkcji podręcznika szkolnego.

Ważną koncepcję funkcji podręcznika szkolnego stworzył Wincenty Okoń, wyróżniając funkcje informacyjną, badawczą, transformacyjną i samokształceniową<sup>323</sup>. Książka pełni funkcję informacyjną, gdy dostarcza uczniowi opisu lub wyjaśnienia zdarzeń lub rzeczy. Może to robić poprzez tekst, ale też fotografię, rysunek, schemat, model czy polecenie. Sam Okoń pisze, że podawana przez podręcznik informacja nie zawsze jest gotowa, może to też być wskazówka „jak zdobywać dalsze informacje czy to ze świata «rzeczy», czy za pośrednictwem własnych rozumowań, czy z innych źródeł”<sup>324</sup>. Ponadto zadaniem podręcznika jest podawanie informacji w sposób usystematyzowany<sup>325</sup>.

Jak pisze Okoń, „zły to podręcznik, który podając uczniowi dorobek nauki w gotowej postaci, utwierdza go w przekonaniu, że wiadomości są po to, aby je tylko zapamiętać”<sup>326</sup>. Książka ma bowiem pełnić także funkcję badawczą, czyli zachęcać do samodzielnego odkrywania rzeczywistości. Przejawia się ona poprzez nadawanie podręcznikowym opisom ujęcia problemowego. Podręcznik powinien pokazywać metodę dochodzenia do wiedzy i poznawania świata, może także zwierać pytania i dyrektywy badawcze<sup>327</sup>. Zadaniem książki jest zatem pobudzanie do samodzielnego rozwiązywania problemów i badania rzeczywistości (na dostępną mu skalę).

Trzecia funkcja podręcznika to funkcja transformacyjna. Uczniowie powinni nie tylko poznawać rzeczywistość, ale także ją przetwarzać i w tym celu muszą rozwijać różne sprawności poprzez ćwiczenia i zadania. Rolą podręcznika jest zatem dostarczanie stosownego materiału do ćwiczeń, a także dawanie impulsów do działań praktycznych<sup>328</sup>.

Ostatnia z wyróżnionych przez Okonia funkcji to samokształceniowa. Książka powinna rozwijać zainteresowania ucznia i sprzyjać budowaniu pozytywnej motywacji w procesie uczenia się. Według Okonia

---

<sup>322</sup> D. Zujew, *Podręcznik szkolny*, Warszawa 1986, s. 38.

<sup>323</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 296-299.

<sup>324</sup> W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego* [w:] T. Parnowski (red.), *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, Warszawa 1973, s. 77.

<sup>325</sup> Tamże, s. 76.

<sup>326</sup> Tamże, s. 77.

<sup>327</sup> Tamże, s. 77.

<sup>328</sup> Tamże, s. 78.

tym postulatом może sprostać podręcznik, w którym przejawia się odpowiednia inwencja w doborze treści, w łączeniu teorii z praktyką, w bogactwie «otwartych» sytuacji, które zaciekawiają, pobudzają do samodzielnego myślenia i działania, dając zarazem uczniowi wiele satysfakcji i stwarzając tym samym przesłanki do dalszego wysiłku twórczego<sup>329</sup>.

Warto też, by podręcznik zawierał wskazówki dotyczące podstawowych technik uczenia się.

Należy wspomnieć, że zaproponowana przez Okonia klasyfikacja została zbudowana na podstawie teorii kształcenia wielostronnego i koncepcji dróg uczenia się, a każdej z funkcji możemy przypisać odpowiednią drogę uczenia się: funkcji informacyjnej – uczenie się przez przyswajanie, funkcji badawczej – uczenie się przez poszukiwanie, funkcji transformacyjnej – uczenie się przez działanie, funkcji samokształceniowej – uczenie się przez przeżywanie<sup>330</sup>. Ponadto w późniejszym okresie Czesław Kupisiewicz wzbogacił teorię Okonia, dodając funkcje kontrolno-oceniającą oraz autokorektywną. Podkreślił przez to, że książka szkolna ma za zadanie także służyć kontroli oraz autokontroli poziomu opanowania materiału<sup>331</sup>.

Nieco inną, choć w dużej mierze zbieżną z założeniami Okonia, koncepcję stworzył Konstanty Lech, według którego podręcznik powinien:

- 1) podawać materiał nauczania w sposób odpowiednio uporządkowany, oszczędny, przejrzysty i dokładny – czy to za pomocą odpowiednich ilustracji i schematów, czy też opisów i wyjaśnień [...];
- 2) ułatwić uczniom pracę poznawczą na lekcjach przez uwalnianie ich od konieczności dokonywania mechanicznych zapisów, streszczeń, rysunków, przez umożliwienie im sprawnego nawracania do przerobionego materiału, przypomnianie poznanych zagadnień w skrótowej formie;
- 3) zaznajamiać z metodą, a zwłaszcza z modelowymi przykładami prac, jakie uczniowie będą później wykonywać samodzielnie, zarówno indywidualnie jak i zespołowo, zarówno w pracy szkolnej jak i domowej;
- 4) umożliwiać nauczycielowi i uczniom – za pomocą odpowiednich tekstów – szybkie sprawdzenie, czy wszyscy właściwie zrozumieli część lekcji;
- 5) usprawniać zadawanie i sprawdzanie pracy domowej [...];
- 6) uczyć zdobywania wiedzy za pośrednictwem książki: samodzielnego czytania tekstów o charakterze naukowym, rozumienia skondensowanych treści, wyróżniania w nich twierdzeń naukowych;
- 7) ukierunkowywać samodzielną pracę uczniów przy dokonywaniu syntezy przerobionego materiału w różnych układach i na różnych poziomach ogólności<sup>332</sup>.

Kolejnej klasyfikacji dokonał Leon Leja, wyróżniając sześć funkcji podręcznika szkolnego:

- 1) funkcję informacyjną,
- 2) funkcję ćwiczeniową (praktyczną),
- 3) funkcję sterowniczą (kierowanie procesem dochodzenia do wiedzy),
- 4) funkcję stymulatywną (wzbudzanie motywacji),
- 5) funkcję badawczą (metodologiczne ukierunkowanie ucznia),

---

<sup>329</sup> Tamże, s. 78.

<sup>330</sup> W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987.

<sup>331</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyczne uwarunkowania podręczników szkolnych* [w:] F. Filipowicz (red.), *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, Warszawa 1977, s. 106.

<sup>332</sup> K. Lech, *System nauczania*, Warszawa 1964, s. 104.

6) funkcję wychowawczą<sup>333</sup>.

Warto nadmienić, że według Lei szczególny status posiada funkcja wychowawcza, która nadbudowuje się ponad pozostałe funkcje<sup>334</sup>.

Autorem interesującej klasyfikacji jest Czesław Kupisiewicz, który wyróżnił trzy funkcje odpowiadające trzem głównym ogniom procesu nauczania:

- 1) funkcję motywacyjną (*know-why*) - uświadomienie uczniom celów i zadań, wzbudzenie zainteresowań;
- 2) funkcja informacyjna (*know-what*) – zaznajomienie z nowym materiałem;
- 3) funkcja ćwiczeniowa (*know-how*) – utrwalenie, kontrola i ocena<sup>335</sup>.

Przedstawione przeze mnie koncepcje, choć odmiennie nazywają pełnione przez podręcznik funkcje, wydają się zbliżone. Niektóre z nich, jak np. klasyfikacja Lecha, są według mnie zbyt szczegółowe. Ciekawe wydaje się zaproponowane przez Okonia połączenie funkcji podręcznika z koncepcją dróg uczenia się. Ukazuje ono ścisłą zależność między poglądami na temat procesu uczenia się a zadaniami wyznaczanymi podręcznikom szkolnym. Liczba powstałych koncepcji funkcji podręcznika wskazuje natomiast na znaczenie, jakie ma w procesie dydaktycznym nie tylko książka szkolna, ale też teoretyczna refleksja nad nią.

Na koniec warto przyrzeć się także stosunkowi nauczyciela i ucznia od podręcznika. Sposób traktowania książki przez nauczyciela w zasadniczy sposób wpływa bowiem na spełnianie lub niespełnianie postulowanych w powyżej przywołanych koncepcjach funkcji. Współcześnie podręcznik został uznany za element niezbędny w procesie kształcenia, ale nie centralny<sup>336</sup>. Wojciech Kojs jednoznacznie stwierdza, że „podręcznik jest narzędziem w rękach nauczyciela i nie może go zastępować [...] każdorazowe naruszenie pomocniczej roli podręcznika w pracy szkolnej grozi jednostronnością kształcenia i może prowadzić do tego, że tylko niektóre z postulowanych funkcji podręcznika będą spełnione”<sup>337</sup>. Fetyszyzacja podręcznika wydaje się niebezpieczna. Okoń wśród zagrożeń wymienia także dominację funkcji informacyjnej. Twierdzi, że podręcznik często staje się jedynym źródłem wiedzy ucznia – „przedmiotem poznania przestaje być, jak o tym mówią cele ogólnego wykształcenia, świat przyrody, świat społeczny, świat kultury ludzkiej, stają się nim natomiast podręczniki”<sup>338</sup>. Wydaje się, że współcześnie dostęp do informacji sprawia, że książka szkolna jest tylko jednym

---

<sup>333</sup> L. Leja, *O niektórych tendencjach w zakresie konstruowania modelu dydaktycznego podręczników szkolnych. – Podręcznik akademicki. Metodologia. Funkcje dydaktyczne. Edytorstwo. Polityka wydawnicza*, Warszawa 1973, s. 72-74.

<sup>334</sup> Tamże, s. 74.

<sup>335</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyczne uwarunkowania...*, dz. cyt., s. 73.

<sup>336</sup> J. Nocoń, *Polecenia i pytania...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>337</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>338</sup> W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika...*, dz. cyt., s. 74.

z wielu źródeł wiedzy dla dzieci. Coraz częstsze korzystanie z Internetu sprawia wręcz, że uczniom łatwiej jest się odnaleźć w świecie wirtualnym niż w podręcznikowym spisie treści. Stanowi to kolejne wyzwanie zarówno dla autorów podręczników, jak i dla nauczycieli.

## 3.2 Struktura podręcznika szkolnego i jego typy

### 3.2.1 Struktura podręcznika szkolnego

Podręcznik szkolny to szczególny rodzaj środka dydaktycznego. Nie jest on prosty jak pojedyncza plansza dydaktyczna - to środek złożony, stanowiący wewnątrznie uporządkowany zbiór informacji<sup>339</sup>. Warto zauważyć za Józefem Skrzypczakiem, że podręcznik „nie jest tylko środkiem dydaktycznym, lecz ponadto zawsze proponuje swoim kształtem określoną metodę przyswajania tych treści, które zawiera”<sup>340</sup>. W przywołanym kontekście analiza książki szkolnej to badanie jej „wnętrza” - nie tylko funkcji, ale także struktury.

Według J. Kmity struktura jest „dowolnym układem określonych elementów powiązanych ze sobą takimi, a nie innymi relacjami oraz – ewentualnie – charakteryzującym się pewnymi elementami wyróżnionymi”<sup>341</sup>. Analizowanie struktury zbioru wymaga zatem odniesienia się do całości zbioru, jego elementów oraz związków zachodzących między tymi elementami.

Jeśli chodzi o strukturę podręczników szkolnych, Skrzypczak zauważa:

wbrew oczekiwaniom penetracja literatury w poszukiwaniu tego pojęcia [struktury – M.M.] przynosi zawód, ponieważ poszczególni autorzy dość chętnie wyliczają różne elementy tego, co ich zdaniem winno stanowić strukturę podręcznika, nie próbując zastanowić się nad różnymi sensownymi układami tych elementów, a więc nad sensem struktury jako pojęcia nadrzędnego<sup>342</sup>.

Koncepcje struktury podręcznika wydają się zdecydowanie bardziej rozbudowane niż funkcjonujące w dydaktyce definicje tego pojęcia. W niniejszej pracy przytoczone zostaną najpopularniejsze teorie dotyczące struktury książki szkolnej. Pozwoli to dostrzec problemy pojawiające się podczas tworzenia takiej typologii oraz uchwycić elementy wspólne różnych koncepcji.

---

<sup>339</sup> J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena...*, dz. cyt., s. 53.

<sup>340</sup> Tamże, s. 53.

<sup>341</sup> J. Kmita, *Kilka uwag o możliwości wykorzystania pojęć teorii grafów w procesie nauczania. Neodidagmata*, nr 1, 1970 za: J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena...*, dz. cyt., s. 54.

<sup>342</sup> J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena...*, dz. cyt., s. 54.

Jednym z badaczy zajmujących się strukturą podręcznika szkolnego był Zujew. Zaproponował on ogólną klasyfikację komponentów strukturalnych podręcznika, które zdefiniował jako „niezbędny blok strukturalny (system elementów), który cechuje ścisła wzajemna więź z innymi komponentami danego podręcznika (tworząc z nimi jednolity system), posiada określoną formę i realizuje swoje funkcje za pomocą tylko jemu właściwych środków”<sup>343</sup>. Wszystkie elementy strukturalne Zujew podzielił na dwa działy: tekst oraz elementy pozatekstowe. W ich obrębie wyróżnił natomiast trzy poddziały, co doprowadziło do postawienia pełnej klasyfikacji elementów strukturalnych podręcznika:

- I. Teksty:
  1. Tekst podstawowy
  2. Teksty uzupełniające:
    - a) Przedmowy, odezwy,
    - b) Dokumentalne materiały zebrane na zasadzie wpisów,
    - c) Materiały nadobowiązkowe.
  3. Teksty wyjaśniające:
    - a) Przypisy, odsyłacze,
    - b) Słowniki,
    - c) Alfabety.
- II. Elementy pozatekstowe (obudowa)
  1. System organizujący proces przyswajania wiadomości:
    - a) Pytania, problemy,
    - b) Zadania,
    - c) Tablice (chronologiczne, synchroniczne i inne),
    - d) Odpowiedzi.
  2. Ilustracje:
    - a) Fabularne: kolorowe i czarno-białe,
    - b) Fotografie,
    - c) Rysunki (techniczne i instruktażowe, naukowo-poglądowe, kopie, szkice, schematy, diagramy),
    - d) Mapy.
  3. System informacji:
    - a) Wstępy, przedmowy,
    - b) Tytuły,
    - c) Rubryki i wyróżnienia (kolorowe i o różnej wielkości czcionki),
    - d) Symbole informacyjne.<sup>344</sup>

Według Skrzypczaka powyższa klasyfikacja, chociaż dość konsekwentna, budzi wątpliwości. Zujew umieszcza na przykład pytania i tablice w „elementach pozatekstowych”, mimo że są odmianą tekstów.

Próby unowocześnienia powyższej koncepcji dokonała Wanda Nowak, która wyodrębniła, podobnie jak Zujew, dwie duże grupy elementów strukturalnych – „Teksty” i „Obudowę metodyczną” (odpowiednik „Elementów pozatekstowych” u Zujewa). Dużą

---

<sup>343</sup> D. Zujew, *Podręcznik szkolny*, dz. cyt., s. 71-72.

<sup>344</sup> D. Zujew, *Funkcje elementów strukturalnych podręcznika* [w:] T. Parnowski (red.), *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, dz. cyt., s. 177-178.

zmianą w stosunku do klasyfikacji Zujewa było uporządkowanie elementów obudowy dydaktycznej. Tutaj Nowak wyróżniła system sterowania przyswajaniem i odkrywaniem (a w nim: tekst motywacji, pytania kierujące czytaniem i myśleniem heurystycznym, przepisy heurystyczne i algorytmy, instrukcje, uwagi i ostrzeżenia, tekst rozwiązania zadań matematycznych, fragmenty syntetyzujące, zestawienia i tablice, streszczenia), system utrwalania i kontroli (pytania utrwalające i kontrolne, zadania i ćwiczenia, wskazówki rozwiązania, odpowiedzi, testy kontrolne i kryteria ocen) system informacji (przedmowa, spis treści, tytuły rozdziałów i podrozdziałów, nagłówki informujące o rodzaju tekstu, akapity, podpisy, zróżnicowany druk, podkreślenia, skorowidze, symbole informacyjne) oraz ilustracje (ilustracje obsługujące tekst oraz ilustracje związane z systemami sterowania, kontroli i informacji)<sup>345</sup>. Skrzypczak uznaje tę koncepcję za dojrzałą od pierwotnej wersji Zujewa, wciąż jednak wskazuje na nieścisłości. Świadoma ich jest sama autorka<sup>346</sup>.

Inną klasyfikację proponuje Kojs, wyróżniający w obrębie struktury (nazywanej metodyczną) :

- a) Problemowe i nieproblemowe ujęcie wykładanego materiału;
- b) Kształtowanie pojęć;
- c) Sposób omawiania praw i teorii naukowych;
- d) Sposób omawiania zagadnień technicznych i produkcyjnych;
- e) Podział podręcznika na części, rozdziały, paragrafy itd.;
- f) Sposób opracowania rozdziałów przeznaczonych do samodzielnej pracy ucznia i do pracy pod kierunkiem nauczyciela;
- g) Ilustracje, rysunki, schematy, tabele, mapy i ich stosunek do tekstu;
- h) Pytania, polecenia, ćwiczenia i zadania;
- i) Wskazówki dotyczące opracowania materiału, rozwiązywania zadań i wykonywania ćwiczeń;
- j) Sposób wyodrębniania treści ważnych<sup>347</sup>.

Jego klasyfikacja wydaje się mało przejrzysta. Skrzypczak twierdzi, że trudno jednoznacznie określić, który z elementów wskazanych przez Kojsa należy do struktury, a który stanowi rodzaj związku pomiędzy elementami<sup>348</sup>.

Na podstawie prac Zujewa oraz Gajdy i Słodzińskiego Jolanta Nocoń wyróżniła trzy komponenty strukturalne podręcznika: komponent informacyjny, komponent organizacji procesu przyswajania informacji dydaktycznej oraz komponent orientacyjny. Jak pisze Nocoń,

---

<sup>345</sup> W. Nowak, *Model akademickiego podręcznika logiki matematycznej dla studentów nauczycielskich*, Poznań 1975, s. 76-77.

<sup>346</sup> . Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena...*, dz. cyt., s. 59.

<sup>347</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, dz. cyt., s. 154-155.

<sup>348</sup> J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena...*, dz. cyt., s. 56.

dwa pierwsze z nich „służą bezpośrednio realizacji celów dydaktycznych, ich oddziaływanie jest więc skierowane na zewnątrz tekstu”<sup>349</sup>.

W obrębie komponentu informacyjnego można wyróżnić dwa subkomponenty – werbalny i niewerbalny. Pierwszy z nich obejmuje tekst podstawowy, czyli zawierający obowiązkowe treści, tekst uzupełniający (treści fakultatywne) oraz tekst objaśniający w postaci przypisów, słowniczków, objaśnień i komentarzy do tabel. Komponent niewerbalny składa się natomiast z materiału ilustracyjnego, fotografii i rysunków<sup>350</sup>.

Komponent organizacji procesu przyswajania informacji dydaktycznej pełni dwie funkcje: „po pierwsze – sterowanie zachowaniami poznawczymi ucznia (głównie za pośrednictwem pytań i poleceń dydaktycznych), po drugie – ułatwienie rozumienia i zapamiętania wiadomości (m.in. poprzez operowanie elementami graficznymi oraz wszelkiego rodzaju systematyzujące zestawienia)”<sup>351</sup>. Z jednej strony komponent ten steruje zatem procesem uczenia się, z drugiej ułatwia odbiorcy uczenie się z tekstu<sup>352</sup>.

Komponent orientacyjny pełni raczej funkcję metatekstową i metakomunikacyjną, nie przysługują mu natomiast funkcje dydaktyczne. Tworzą go wstęp, przedmowa, spis treści, odsyłacze, bibliografia, tytuły rozdziałów i podrozdziałów<sup>353</sup>.

Warto zauważyć, że w obrębie poszczególnych struktur podręcznika można wyróżnić składowe elementy. Maziarz zauważa, że:

Jeśli traktować podręcznik jako układ, to łatwo zauważyć, że ilość możliwych do wyróżnienia podukładów, np. części lub rozdziałów jest duża, a jeszcze większa jest ilość możliwych do wyróżnienia podukładów niższego rzędu [...]. Tak więc można mówić o strukturze podręcznika jako całości i o strukturze jego elementów.<sup>354</sup>

Pojęcie struktury odnosi się zatem nie tylko do logiki układu rozdziałów, ale także do uporządkowania wewnątrz poszczególnych fragmentów książki szkolnej. Maziarz dzieli też struktury na statyczne i dynamiczne. Struktury statyczne są „zamknięte, oparte na wiedzy

---

<sup>349</sup> J. Nocoń, *Polecenia i pytania...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>350</sup> Tamże, s.19.

<sup>351</sup> Tamże, s. 19.

<sup>352</sup> J. Nocoń, *Podręcznik szkolny...*, dz. cyt., s. 52.

<sup>353</sup> Tamże.

<sup>354</sup> Cz. Maziarz, *Zagadnienia metodologiczne modelowania podręczników w aspekcie dydaktycznym* [w:] Z. Krzemianowski, J. Skrzypczak (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty metodologii badań podręczników szkolnych*, Koszalin 1986, s. 16.

skanonizowanej, tj. pozbawionej sprzeczności i wątpliwości”. Struktury dynamiczne natomiast można określić jako „otwarte, które cechuje ciągła zmienność treści i funkcji”<sup>355</sup>.

Skrzypczak podkreśla, że tworzenie klasyfikacji elementów strukturalnych podręcznika jest zadaniem trudnym i wymagającym<sup>356</sup>. Trudności Zujewa, a także innych badaczy, wynikać mogą z prób „pogodzenia w jednej klasyfikacji cech dwóch w zasadzie struktur podręcznika, a mianowicie struktury jego treści (co podręcznik zawiera), którą nazwać by można strukturą wewnętrzną podręcznika oraz struktury formy, w jakiej owa treść została przedstawiona (jak wybrane treści są prezentowane)”<sup>357</sup>. Strukturę podręcznika powinniśmy zatem oglądać w dwóch wymiarach – treści oraz formy. Problem ten dostrzega także Kojs, który zauważa, że „niekiedy różna struktura znaków może przedstawiać tę samą strukturę znaczeń. Możliwe funkcje podręcznika zależą od jego struktury treści i układu, struktury materiału merytorycznego i metodycznego; zależą od poszczególnych elementów, tzn. znaczących dawek informacji (kroków, porcji) i wzajemnego układu tych dawek<sup>358</sup>”. Jeśli natomiast chodzi o wewnętrzną strukturę podręcznika, organizującą jego treść, należy zwrócić uwagę na to, że każda książka szkolna powinna odwoływać się do konkretnej teorii nauczania-uczenia się i do teorii doboru treści kształcenia<sup>359</sup>.

Powyższe rozważania ukazują trudność, jaką napotykają badacze próbujący sklasyfikować elementy strukturalne podręcznika. Wielość komponentów i ich różne funkcje sprawiają, że jednoznaczne przyporządkowanie ich do określonej kategorii wydaje się trudne. Warto też dostrzec, że w świecie rozwijającej się dynamicznie technologii istotnym zagadnieniem jest modyfikowanie struktury podręcznika tak, by był on otwarty na inne środki o charakterze multimedialnym. Wydaje się, że dostępne na rynku propozycje podręcznikowe zakładają korzystanie z różnych materiałów cyfrowych. Zjawisko to wymaga jednak dalszych badań.

### 3.2.2 Typy podręcznika szkolnego

Z uwagi na dużą liczbę podręczników ich szczegółowa i wyczerpująca typologia nie powstała. Książki szkolne można dzielić ze względu na różne kryteria, wśród których

---

<sup>355</sup> J. Bruner, *Proces kształcenia*, Warszawa 1964, za: Cz. Maziarz, *Zagadnienia metodologiczne...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>356</sup> J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena...*, dz. cyt., s. 57.

<sup>357</sup> Tamże, s. 59.

<sup>358</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych...*, dz. cyt., s. 46.

<sup>359</sup> J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena...*, dz. cyt., s. 61.

Skrzypczak wyróżnia m. in. szczebel kształcenia, dla którego książki są przeznaczone, przyjętą koncepcję dydaktyczną, adresata, rodzaj nośnika, na którym zapisany jest podręcznik oraz przedmiot nauczania<sup>360</sup>.

Biorąc pod uwagę szczebel kształcenia, książki można podzielić na podręczniki szkolne i akademickie<sup>361</sup>. W obrębie książek szkolnych dalszy podział proponuje Wincenty Okoń, wyróżniając cztery typy podręczników właściwych:

- 1) Podręcznik uniwersalny, zawierający tekst systematyczny, prezentujący daną dziedzinę rzeczywistości, a obok tego problemy do rozwiązania, pomysły badawcze, ćwiczenia i zadania praktyczne;
- 2) Podręcznik systematyczny obejmujący uporządkowaną wiedzę, w zasadzie odpowiadającą rocznemu programowi jakiegoś przedmiotu. Podręczniki tego typu spotyka się na terenie szkoły podstawowej, lecz właściwym miejscem ich zastosowania powinny być szkoły szczebli wyższych;
- 3) Podręcznik do ćwiczeń i zajęć praktycznych, który może mieć charakter podręcznika zwarteo lub kartkowego; przykładem mogą być podręczniki do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych, zbiory zadań z matematyki, fizyki;
- 4) Podręcznik programowany, który może obejmować część rocznego kursu danego przedmiotu lub jego całość.<sup>362</sup>

Nocoń proponuje natomiast, by wyróżnić trzy typy podręcznika ze względu na obecność lub brak komponentu informacyjnego i/lub organizacji materiału. Proponuje podział na podręczniki uniwersalne zawierające zarówno komponent informacyjny, jak i organizacji przyswajania, podręczniki systematyczne zawierające wyłącznie komponent informacyjny (czyli tzw. kompendia wiedzy) oraz podręczniki do ćwiczeń i zajęć praktycznych zawierające jedynie komponent organizacji przyswajania<sup>363</sup>.

Podręczniki można podzielić także ze względu na przyjętą koncepcję dydaktyczną na konwencjonalne, programowane oraz tzw. kombinowane<sup>364</sup>. Konwencjonalne książki szkolne są oparte „na założeniach dydaktyki tradycyjnej, będących głównie zbiorem wiadomości, które trzeba sobie przyswoić”<sup>365</sup>. Podręczniki programowane związane są natomiast z automatyzacją procesu nauczania i uczenia się, zawierają materiał dydaktyczny opracowany szczegółowo i przeznaczony do samodzielnego przyswajania. Tego typu książki szkolne są przeznaczone do samokształcenia. Według Maziarza podręczniki kombinowane, najbardziej efektywne

---

<sup>360</sup> Tamże, s. 25.

<sup>361</sup> Tamże, s. 25.

<sup>362</sup> W. Okoń, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 255.

<sup>363</sup> J. Nocoń, *Polecenia i pytania...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>364</sup> Cz. Maziarz, *Metodologiczne problemy nowoczesnego podręcznika akademickiego* [w:] F. Januszkiewicz, M. Rogulski (red.), *Podręcznik akademicki dostosowany do potrzeb studentów pracujących i uwzględniający specyficzne właściwości nowoczesnej technologii kształcenia*, Warszawa 1976.

<sup>365</sup> Tamże, s. 43.

dydaktycznie, łączą teksty konwencjonalne z nowoczesnymi ujęciami – problemowymi, programowanymi, audiowizualnymi, manipulacyjnymi.

Tadeusz Parnowski zwraca uwagę, że „układ typologiczny książki szkolnej przewiduje [...] różne publikacje, które koncentrują się w zasadzie koło konkretnego podręcznika jako punktu odniesienia. Kryterium rozróżniającym jest ich adresat oraz funkcja dydaktyczna”<sup>366</sup>. W tym kontekście można wskazać następujące typy podręczników: podręcznik dla ucznia, podręcznik dla nauczyciela, książka pomocnicza dla ucznia (ćwiczenia, zadania itp.), materiały pomocnicze dla nauczyciela (o charakterze merytorycznym i dydaktycznym). Adresat podręcznika stanowi zatem także kryterium podziału książek szkolnych. Nie chodzi jednak wyłącznie o rozróżnienie podręczników dla nauczyciela oraz dla ucznia. Podręczniki powinny być także dostosowane do dojrzałości psychofizycznej adresata<sup>367</sup>. Odmienne potrzeby oraz możliwości poznawcze, a także sposób uczenia się dzieci i dorosłych wymuszają na autorach podręczników różnicowanie struktury i treści podręczników w zależności od wieku adresata.

W kontekście obserwowanego współcześnie dynamicznego rozwoju technologicznego istotnym kryterium podziału podręczników wydaje się nośnik, na którym książka jest zapisana. Można zatem wyróżnić podręczniki w formie książkowej, zapisane na papierze<sup>368</sup>. Coraz częściej pojawiają się jednak podręczniki komputerowe, multimedialne.

Oczywistym kryterium wydaje się przedmiot nauczania, którego dany podręcznik dotyczy. Warto tutaj zwrócić uwagę na ścisłą zależność między specyfiką przedmiotu a strukturą i typami podręczników.

Agnieszka Rypel dokonała klasyfikacji podręczników do języka polskiego, biorąc pod uwagę ich przeznaczenie. Wśród podręczników do kształcenia literackiego wyróżniła wypisy (czytanki) – antologię tekstów literackich, wypisy z obudową metodyczną tekstów edukacyjnych, gdzie obok tekstów znajdują się ćwiczenia i objaśnienia, syntezy, czyli książki zawierające tekst informacyjny o tematyce historycznoliterackiej, kompendia materiałowe łączące tekst informacyjny z objaśnieniami i tekstem literackim oraz podręcznik uniwersalny. Wśród książek do kształcenia literacko-kulturowego Nocoń wyróżniła natomiast wypisy z obudową metodyczną oraz podręcznik uniwersalny. Wśród książek do nauki o języku znaleźć można podręczniki do nauki o języku (zawierające tekst informacyjny i ćwiczenia), podręczniki programowane, w których zadania są ułożone w systemie liniowym, rozgałęzionym albo

---

<sup>366</sup> T. Parnowski, *Merytoryczne i edytorskie...*, dz. cyt., Warszawa 1976, s. 28.

<sup>367</sup> J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena...*, dz. cyt., s. 61.

<sup>368</sup> Tamże, s. 36.

mieszanym, a także podręczniki do ćwiczeń gramatycznych i ortograficznych, w których znajdują się tylko ćwiczenia dla uczniów. W obrębie kształcenia językowego Rypel wymieniła jedynie podręcznik do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Zawiera on tekst informacyjny dotyczący stylistyki praktycznej, a także ćwiczenia i zadania dla uczniów. Można też wyróżnić podręcznik do nauki o języku i kształcenia językowego, który obok tekstu informacyjnego zawiera także ćwiczenia. Są też książki przeznaczone do nauczania wszystkich działów języka polskiego, czyli podręczniki zintegrowane<sup>369</sup>.

Powyzsza dokonana przez Rypel typologia pokazuje bogactwo oferty podręczników dostępnych na rynku edukacyjnym. Wydawnictwa proponują odrębne książki do kształcenia językowego i literackiego lub integrują różne działy kształcenia polonistycznego. Obok książek stanowiących antologię tekstów literackich współistnieją propozycje łączące teksty z ćwiczeniami lub zawierające wyłącznie ćwiczenia.

Zróznicowanie propozycji podręcznikowych do języka polskiego wynika nie tylko ze złożoności przedmiotu, ale także z przyjętej koncepcji celów nauczania. Uwidocznia się to w obszarze kształcenia językowego, gdzie struktura podręcznika jest zależna od przyjętych przez autorów założeń. Nocoń zauważa, że

coraz więcej zwolenników zyskuje tzw. podejście komunikacyjne do kształcenia językowego [...] Koncepcja komunikacyjnego kształcenia językowego odrzuca taki model nauczania gramatyki, który ogranicza się do poznawania formalnych właściwości języka, na rzecz nauczania funkcjonalnego, uwzględniającego nie tylko gramatykę zjawisk językowych, ale również semantykę lub pragmatykę<sup>370</sup>.

Takie założenia znajdują odzwierciedlenie w sposobie kształtowania nie tylko treści, ale także struktury podręcznika np. poprzez rezygnację z rozbudowanego komponentu informacyjnego na rzecz komponentu organizacji procesu przyswajania informacji dydaktycznej.

Ponadto, jak zauważa Nocoń,

podręczniki do nauki o języku różnicują się w zależności od tego, w ilu i w których ogniwach procesu nauczania – uczenia się można je wykorzystać, co w strukturze tekstu podręcznikowego uwidacznia się poprzez dobór oraz układ komponentów i elementów strukturalnych, a także w sposobie organizacji zachowań poznawczych ucznia<sup>371</sup>.

Jest to konsekwencja obserwacji, iż

---

<sup>369</sup> A. Rypel, *Ideologiczny wymiar...*, dz. cyt., s. 104.

<sup>370</sup> J. Nocoń, *Polecenia i pytania...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>371</sup> Tamże, s. 28.

Ponieważ badania wykryły istnienie faktycznie istotnych związków między strukturami wiedzy w tekstach dydaktycznych a strukturami myślenia uczniów, można z góry przyporządkować /hipotetycznie/ określonym modelom struktur wiedzy w podręczniku pewne kategorie myślenia u odbiorców – myślenia indukcyjnego, redukcyjnego, intuicyjnego, konstrukcyjnego, abstrahującego, algorytmicznego, probabilistycznego<sup>372</sup>.

Strategia indukcyjna wiąże się bowiem z tym, że komponent organizacji przyswajania znajduje się przed komponentem informacyjnym, w przypadku strategii dedukcyjnej układ jest odwrotny. Różnice te uwidaczniają się w podręcznikach do kształcenia językowego.

Na koniec warto zauważyć, że istnieje ścisły związek między strukturą podręcznika a pełnionymi przez niego funkcjami. Wojciech Kojs zauważa, że przy tworzeniu podręcznika mamy do czynienia z zależnością struktury od funkcji – „autor, przygotowując podręcznik, tworzy jego strukturę, nadaje mu kształt, który najbardziej przyczyniłby się do realizacji określonych celów”<sup>373</sup>. Gdy podręcznik staje się gotowy to użytku, pojawia się druga zależność – funkcji od struktury<sup>374</sup>. Nadana przez autora książki struktura może być różnie wykorzystana w zależności od potrzeb grupy lub możliwości czy przekonań nauczyciela. To, czy książka jest efektywna, wynika nie tylko z tego, co sobą reprezentuje, ale także z tego, w jaki sposób została użyta w konkretnej sytuacji dydaktycznej<sup>375</sup>.

W niniejszej pracy, odwołując się do typologii zaproponowanej przez Nowak, analizie badawczej zostaną poddane same teksty, a także obudowa metodyczna, w szczególności pytania kierujące czytaniem i myśleniem heurystycznym. Istotny też będzie system informacji, w szczególności tytuły rozdziałów i podrozdziałów. Przeanalizowane zostaną podręczniki dla ucznia, wszystkie mają charakter zintegrowany – łączą kształcenie językowe i literacko-kulturowe.

---

<sup>372</sup> J. Gnitecki, *Tworzenie optymalnych struktur wiedzy*. „Zesz.Nauk. WSIP”, Szczecin 1987 nr 24, za: Cz. Maziarz, *Zagadnienia metodologiczne...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>373</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych...*, dz. cyt., s. 45.

<sup>374</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych...*, dz. cyt., s. 45.

<sup>375</sup> J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena...*, dz. cyt., s. 65.

#### **4. Badania własne – dyskurs tożsamościowy w podręcznikach gimnazjalnych**

#### 4.1. Metoda badawcza

Celem przeprowadzonych analiz była diagnoza sposobu ujmowania tożsamości w podręcznikach do gimnazjum zgodnych z podstawą programową z roku 2008. Szukano odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób autorzy podręczników do języka polskiego uwzględniają postulowane w dokumentach oświatowych i w zorientowanych antropocentrycznie koncepcjach nauczania przedmiotu towarzyszenie uczniowi w rozwoju jego tożsamości i osobowości oraz podbudowywanie rodzącego się w dziecku poczucia podmiotowości.

Zasadniczą część analiz<sup>376</sup> przeprowadzono na trzech cyklach podręczników: *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum*<sup>377</sup>, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do gimnazjum*<sup>378</sup>, *Język polski. Między nami*<sup>379</sup>. Podręcznik *Po polsku. Literatura, język, komunikacja* został wybrany w związku z tym, że autorzy często przywołują literaturę młodzieżową – założono, że w tych książkach będzie można odnaleźć wiele treści związanych z tematem niniejszej rozprawy. Pozostałe cykle książek wybrano ze względu na to, iż we wstępnym rozpoznaniu dostrzeżono odmienne podejście autorów do kwestii tożsamościowych, stąd analiza tych podręczników miała umożliwić spojrzenie na problem z różnych perspektyw. Dwa zagadnienia<sup>380</sup> zostały zbadane z wykorzystaniem nieco innych zestawów podręczników z uwagi na to, że badane motywy były

---

<sup>376</sup> Badanie obecności zagadnień dotyczących: tożsamości rozumianej tradycyjnie, tożsamości rozumianej narracyjnie, poleceń akcentujących podmiotowość ucznia, patriotyzmu.

<sup>377</sup> L. Adrabińska-Pacuća, J. Olech, J. Malczewska, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Warszawa 2009. (dalej: *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa I*)

L. Adrabińska-Pacuća, A. Hącia, J. Olech, J. Malczewska, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa II*, Warszawa 2010. (dalej: *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa II*)

L. Adrabińska-Pacuća, A. Hącia, J. Olech, J. Malczewska, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa III*, Warszawa 2011. (dalej: *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa III*)

<sup>378</sup> W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do gimnazjum 1*, Warszawa 2014. (dalej: *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I*)

W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do gimnazjum 2* Warszawa 2014. (dalej: *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa II*)

W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do gimnazjum 3*, Warszawa 2014. (dalej: *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa III*)

<sup>379</sup> A. Łuczak, E. Prylińska, E. Maszka, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, Czarnków 2009. (dalej: *Język polski 1: Między nami*)

A. Łuczak, E. Prylińska, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Czarnków 2013. (dalej: *Język polski 2: Między nami*)

A. Łuczak, E. Prylińska, K. Krzemienievska-Kleban, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, Czarnków 2013. (dalej: *Język polski 3: Między nami*)

<sup>380</sup> Obecność treści biblijnych oraz rozwijających tożsamość cielesną, źródła podane zostaną przy tych podrozdziałach.

w nich szeroko udokumentowane tekstami. Pozwoliło to uzyskać możliwie pełny obraz omawianych zagadnień i wzbogaciło analizę.

Wstępna analiza podręczników dotyczyła wyodrębnionych rozdziałów. Jej celem było rozpoznanie, czy zagadnienia tożsamościowe stanowią łatwo dostrzegalny aspekt edukacji polonistycznej w książkach.

Następnie skupiono się na znajdujących się w podręcznikach poleceniach. Przyjęto dwie strategie badawcze. Zgodnie z pierwszą, dedukcyjną, wyodrębniono wskaźniki obecności treści tożsamościowych zgodnych z koncepcjami teoretycznymi i przeanalizowano podręczniki, szukając odpowiednich poleceń. Zbadano, czy dotyczą one tożsamości rozumianej tradycyjnie i narracyjnie. W kontekście tożsamości narracyjnej analizie zostały poddane także obecne w książkach fragmenty literatury młodzieżowej – określono poruszane przez nie tematy i odniesiono je do doświadczeń adolescenta. Jako odrębne zagadnienie potraktowano tożsamość cielesną – badano, czy książki sprzyjają rozwojowi „Ja” cielesnego<sup>381</sup>.

Druga strategia, indukcyjna, zakładała intuicyjne wyszukiwanie treści związanych z tożsamością i porządkowanie ich w kategorii – w ten sposób wyodrębniono grupę poleceń akcentujących podmiotowość ucznia.

Zagadnienia aksjologiczne, które pojawiały się w koncepcjach Eriksona i McAdamsa, zostały dodatkowo uwzględnione w badaniach. Skupiono się na obrazie patriotyzmu w podręcznikach oraz na odwołaniach do Biblii. Obserwacji poddane zostały zarówno pytania analityczne, jak i teksty czy, w przypadku Biblii, obrazy.

Z uwagi na zaakcentowany w części teoretycznej wpływ kultury i sztuki na rozwój tożsamości młodego człowieka, w pracy uwzględniłam także kwestię obecności edukacji teatralnej w podręcznikach.

## **4.2. Wprowadzenie do badań – analiza programów nauczania i tytułów rozdziałów w podręcznikach**

Badanie podręczników pod kątem obecności dyskursu tożsamościowego poprzedzono analizą programów napisanych do wybranych pozycji podręcznikowych oraz obserwacją tytułów rozdziałów i podrozdziałów, zaliczanych przez Wandę Nowak do systemu informacji podręcznika<sup>382</sup>. Celem takiego działania było zestawienie deklarowanych celów edukacyjnych oraz założeń dotyczących tożsamości, leżących u podstaw serii podręcznikowych

---

<sup>381</sup> Z uwagi na specyficzną koncepcję psychologiczną analizę książek pod tym kątem poprzedzono wstępem teoretycznym.

<sup>382</sup> W. Nowak, *Model akademickiego podręcznika logiki matematycznej...*, dz. cyt., s. 76-77.

z proponowanymi w książkach treściami. We wszystkich programach odnaleziono zalecenia dotyczące uwzględnienia etapu rozwojowego ucznia w procesie dydaktycznym, dlatego też kolejno omówione zostaną poniżej.

#### 4.2.1. Program *Między nami*

Autorki programu *Między nami* już w *Informacjach ogólnych* podkreślają, że rozwój osobowości ucznia jest nieodłącznym celem edukacji polonistycznej:

Oprócz kształcenia umiejętności ważnym zadaniem nauczyciela jest kierowanie rozwojem osobowości ucznia, przygotowywanie go do odgrywania ról społecznych oraz dokonywania pozytywnych wyborów i ocen. Należy pamiętać o nawiązywaniu więzi ucznia z najbliższym otoczeniem, regionem, kulturą i tradycją narodu, by w ten sposób przygotować go do świadomego uczestnictwa w kulturze i tradycji europejskiej<sup>383</sup>.

Akcentują znaczenie aksjologicznego wymiaru literatury i akcentują wychowawczą funkcję lektur:

wartości, do których się odwołują wybrane teksty kultury, mają pomóc młodemu człowiekowi w dokonywaniu mądrych wyborów, skłaniają do samodzielnych refleksji i ocen, rozwijają wrażliwość i zamiłowania artystyczne, a tym samym uczą aktywnego uczestnictwa w kulturze, szacunku dla tradycji, wpływają na rozwój osobowości ucznia<sup>384</sup>.

Zaznaczają, że przekazywane przed podręcznik i nauczyciela treści powinny być wiązane z codziennymi doświadczeniami młodzieży. Wśród ogólnych celów edukacyjnych wskazanych przez autorki programu prawie wszystkie można uznać za istotne z punktu widzenia rozwoju tożsamości ucznia:

- Zachęcanie i nauka uczestnictwa w kulturze.
- Rozbudzanie poczucia przynależności do środowiska rodzinnego, lokalnego, wspólnoty narodowej, europejskiej.
- Wzbudzanie dumy z dokonań najwybitniejszych przedstawicieli kraju i regionu.
- Rozbudzanie świadomości języka jako składnika dziedzictwa kulturowego; dbałość o kulturę i etykę języka.
- Motywowanie do poznawania kultur regionalnej, narodowej i europejskiej; kształtowanie szacunku dla nich. Rozwijanie tolerancji dla innych kultur.
- Dostrzeganie obecnych i dawnych związków między kulturą polską a kulturą śródziemnomorską.
- Kształtowanie systemu wartości etycznych, estetycznych i duchowych opartych na ogólnie przyjętych normach.
- Tworzenie hierarchii ogólnie przyjętych norm etycznych; rozumienie roli prawa jako zbioru norm chroniących uniwersalne wartości.
- Propagowanie zachowań zgodnych z przyjętymi normami społecznymi w różnych sytuacjach.

---

<sup>383</sup> A. Łuczak, E. Prylińska, *Między nami. Program nauczania języka polskiego dla trzeciego etapu edukacyjnego (klasy I–III gimnazjum)*, s. 4.

<sup>384</sup> Tamże, s. 5.

- Wyrabianie szacunku dla siebie i innych, poszanowania drugiego człowieka; kształcenie umiejętności skutecznego nawiązywania i podtrzymywania kontaktów międzyludzkich z uwzględnieniem zasad etyki mowy i etykiety języka, tolerancji.
- Rozwijanie umiejętności interpersonalnych i współpracy w zespole w różnych sytuacjach życiowych; przygotowanie do odgrywania określonych ról społecznych.
- Rozbudzanie motywacji do zdobywania wiedzy, doskonalenia swej osobowości i planowego samokształcenia<sup>385</sup>.

Cele te odnoszą się do kulturowego wymiaru tożsamości. Widoczny jest także nacisk położony na kształtowanie hierarchii wartości, a także rozwój zachowań społecznych.

Wśród wskazanych w programie celów wychowawczych (spośród których wszystkie wpływają na rozwój poczucia tożsamości) za szczególnie istotne można uznać:

- Kierowanie się tolerancją i szacunkiem dla drugiego człowieka w kontaktach z innymi.
- Zachowanie zgodne z przyjętymi normami społecznymi.
- Rozumienie motywacji postępowania innych — zdolność do empatii.
- Dostrzeganie własnych sukcesów i porażek, wyciąganie z nich konstruktywnych wniosków.
- Planowe wzbogacanie wiedzy i doskonalenie swej osobowości.
- Przejawianie optymizmu i aktywności życiowej<sup>386</sup>.

Cele te akcentują znaczenie relacji w rozwoju i życiu człowieka – adolescent ma kierować się w życiu tolerancją i szacunkiem, przestrzegać norm i współodczuwać z innymi. Jednocześnie postawa empatii wymaga także pewnego wglądu we własne procesy emocjonalne. Istotny wydaje się cel dotyczący dostrzegania sukcesów i porażek oraz wyciągania z nich wniosków. Zdolność ta sprzyja rozwojowi adekwatnej samooceny i tworzeniu spójnego obrazu siebie.

Bezpośrednie odniesienie do pojęcia tożsamości odnaleźć można w określonych przez autorki programu umiejętnościach, jakie powinien zdobyć gimnazjalista: „dostrzeganie zróżnicowania postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych, z uwzględnieniem ich wpływu na kształtowanie swojej tożsamości”<sup>387</sup>. Wszystkie zacytowane wyżej fragmenty ukazują świadomość autorów podręcznika w zakresie potrzeb rozwojowych adolescenta. Autorki programu uwzględniają tożsamość jednostkową, wydaje się, że kładą jednak nacisk na kulturowy i społeczny aspekt tożsamości (co jest zrozumiałe w odniesieniu do zadań przypisywanych przedmiotowi).

---

<sup>385</sup> Tamże, s. 7-8.

<sup>386</sup> Tamże, s. 10.

<sup>387</sup> Tamże, s. 27.

#### 4.2.2. Program *Po polsku*

W programie *Po polsku* znajduje się bardzo dużo odniesień do sytuacji rozwojowej adolescenta, w tym wprost do zadania rozwojowego, jakim jest kształtowanie tożsamości. Już na samym początku programu Jolanta Malczewska zaznacza, że literatura ma do spełnienia funkcję wychowawczą, choć się do niej nie sprowadza. Książka umożliwia bowiem zmierzenie się z problemami niebezpośrednio – przez kontakt z bohaterem literackim – stąd w podręcznikach serii *Po polsku* obecne są teksty poruszające trudne kwestie, np. przemoc, uzależnienie, samotność, odrzucenie<sup>388</sup>. Autorka programu zachęca nauczycieli do uwzględnienia dwojakiego rodzaju kontaktu z dziełem: „refleksji dotyczącej tekstu (odczytywanie jego sensów dosłownych i metaforycznych, analiza budowy tekstu, jej wpływ na przesłanie dzieła itp.), refleksji w związku z tekstem (utwór staje się wtedy pretekstem do refleksji o świecie, ludzkiej egzystencji, wartościach, życiu społecznym, problemach dorastania itp.)”<sup>389</sup>. Taki sposób kształtowania procesu analizy i interpretacji znajduje wyraźne odzwierciedlenie w obecnych w podręczniku pytaniach i poleceniach pod tekstami. Na pierwszym miejscu na liście wskazanych przez Malczewską celów wychowawczych znajduje się „Budowanie przez ucznia poczucia własnej tożsamości w procesie dojrzewania”<sup>390</sup>. Wśród pozostałych na szczególną uwagę w kontekście tematu niniejszej rozprawy zasługują:

- Dostrzeganie symptomów rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i społecznego.
- Budzenie refleksji nad relacjami między dorosłymi a rówieśnikami.
- Kształtowanie właściwych postaw, takich jak: uczciwość, odpowiedzialność, wytrwałość, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, gotowość do pracy zespołowej, kultura osobista.
- Kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu.
- Dostrzeganie różnicowania postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych i kulturowych i określanie się wobec nich.
- Wskazywanie w poznanych tekstach ponadczasowych zagadnień egzystencjalnych takich, jak: miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, samotność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość<sup>391</sup>.

Cele te akcentują jednostkowy, indywidualny wymiar tożsamości, choć nie pomijają też aspektu kulturowego. Uczeń ma zastanawiać się nad relacjami z innymi ludźmi, dokonywać samookreślenia w odniesieniu do zaobserwowanych postaw, dostrzegać symptomy własnego rozwoju.

---

<sup>388</sup> J. Malczewska, *Po polsku. Program nauczania języka polskiego dla uczniów gimnazjum*, s. 3.

<sup>389</sup> Tamże.

<sup>390</sup> Tamże, s. 4.

<sup>391</sup> Tamże.

W programie do podręcznika *Po polsku* uwzględniono kulturowy i jednostkowy aspekt tożsamości, choć wydaje się, że położono nacisk na ten drugi.

#### 4.2.3. Program *Świat w słowach i obrazach*

Magdalena Bobińska, autorka programu *Świat w słowach i obrazach*, nie odwołuje się bezpośrednio do pojęcia tożsamości. Podkreśla jednak, że „utwory literackie prezentowane w programie powinny być punktem wyjścia do rozmowy o wartościach i ponadczasowych zagadnieniach egzystencjalnych, w ten sposób mają służyć kształtowaniu człowieka wrażliwego na piękno, patrioty, tolerancyjnego, a jednocześnie nawykłego do refleksji nad sobą i losem innych”<sup>392</sup>. Program ten kładzie też nacisk na kształtowanie u ucznia kompetencji świadomego odbioru szeroko rozumianej kultury, stąd w podręcznikach wiele miejsca poświęca się teatrowi, filmowi, reklamie itp.

Wśród przewidywanych osiągnięć ucznia po ukończeniu trzeciego etapu edukacyjnego większość odnosi się do umiejętności interpretacyjnych i komunikacyjnych. Istotne z perspektywy tematu niniejszej rozprawy wydają się punkty:

- Potrafi wypowiadać się na temat przeczytanego tekstu, obejrzanego filmu, spektaklu, dzieła plastycznego czy usłyszanego utworu muzycznego. Dostrzega w nich wartości uniwersalne i patriotyczne. Analizuje utwór i próbuje go interpretować.
- Wyraża swoją opinię na temat tego, co przeczytał, obejrzał, doświadczył w różnych sytuacjach życia codziennego. Potrafi uzasadnić swoje zdanie<sup>393</sup>.

Osiągnięcia te akcentują aksjologiczny aspekt edukacji polonistycznej, który jest ważny z punktu widzenia kształtowania się światopoglądu młodego człowieka. Ponadto dotyczą znaczenia refleksji podejmowanej nie tylko nad przeczytanym tekstem, ale też nad własnym doświadczeniem.

Powyższa analiza programów nauczania pokazuje, że chociaż wszyscy autorzy biorą pod uwagę potrzeby rozwojowe uczniów, kwestia tożsamości jest przez nich traktowana odmiennie. W programie *Po polsku. Literatura, język, komunikacja* budowanie poczucia tożsamości jest pierwszym z wymienionych przez autorki celów kształcenia. Konsekwencją takiego spojrzenia stało się uwzględnienie zagadnień egzystencjalnych, ale też problemów, z którymi borykają się współcześni nastolatki oraz zachęcanie uczniów do osobistego odnoszenia się do omawianych treści. Program *Między nami* akcentuje kulturowy aspekt tożsamości, co skutkuje uwzględnieniem tematyki dotyczącej norm społecznych i etycznych. W programie *Świat w słowach i obrazach* autorka nie odnosi się wprost do kwestii rozwoju

---

<sup>392</sup> M. Bobińska, *Program nauczania. Język polski. Świat w słowach i obrazach*, s. 1.

<sup>393</sup> Tamże, s. 2.

tożsamości adolescenta, wyraźnie widać jednak dążenie do samodzielności w procesie rozumienia zarówno tekstu, jak i doświadczeń własnych gimnazjalisty.

#### 4.2.4. Tytuły rozdziałów

Podział podręcznika na rozdziały pełni bardzo ważną funkcję – nie tylko porządkuje informacje, ułatwiając uczniowi i nauczycielowi znalezienie potrzebnych treści, ale również zaciekawia, intryguje. Sposób uporządkowania tekstów, kryteria przydzielania ich do określonych rozdziałów dostarczają informacji na temat przyjętej przez autorów wizji procesu kształcenia. W kontekście tematu niniejszej rozprawy sprawdzono, czy zagadnienia związane z rozwojem tożsamości znalazły swoje odzwierciedlenie w tytułach rozdziałów i podrozdziałów – czy tytuły te zachęcają adolescenta do refleksji nad sobą, własnymi wartościami, poglądami.

W serii *Język polski. Między nami* tematy i tytuły poszczególnych rozdziałów są podobne w każdej klasie, co zapewnia ciągłość i ukazuje uczniom powtarzalność pewnych motywów i zagadnień. Pierwszy rozdział dotyczy szeroko rozumianych źródeł – w klasie pierwszej nosi tytuł *U źródeł* i zawiera teksty dotyczące początków świata, pochodzenia człowieka, praw natury. W klasie drugiej pierwszy rozdział to *U źródeł filozofii*. Można tu odnaleźć fragmenty rozpraw filozoficznych. Klasę trzecią rozpoczyna rozdział *U źródeł – konflikt i porozumienie*. Znajdują się tutaj teksty dotyczące dialogu, konfliktu wartości, tolerancji i akceptacji. Rozdział drugi wiąże się natomiast z cywilizacją. W klasie pierwszej nosi on tytuł *Śladami cywilizacji*, w drugiej *Śladami cywilizacji – dom* (tutaj warto zwrócić uwagę na podrozdziały, skoncentrowane wokół znaczenia domu ogólnie, powrotów do domu, domu dzieciństwa, różnych obrazów domu). W klasie trzeciej kolejność rozdziałów jest zamieniona – zagadnienia związane z cywilizacją znalazły się w rozdziale trzecim – *Oblicza cywilizacji*. Kolejny rozdział dotyczy stosunku człowieka do praw i obowiązków – w klasie pierwszej nosi tytuł *Człowiek i prawo* (tutaj teksty koncentrują się wokół pochodzenia prawa, kodeksu rycerskiego, prawa w państwie, prawa niepisanego), w drugiej *Prawa i obowiązki* (tutaj można odnaleźć teksty dotyczące zdrowia, życia i wolności, nauki i pracy), w trzeciej *Władza i prawo* (zawiera teksty dotyczące sylwetek władców, stosunku jednostki do władzy). Ostatni rozdział w każdej książce odnosi się do sztuki: w klasie pierwszej nosi tytuł *Człowiek i sztuka* (tutaj poruszane są kwestie różnych tematów w sztuce: codzienności, sacrum, ojczyzny, wyrażania emocji); w klasie drugiej *Artysta i tworzywo* (znajdują się tutaj teksty zachęcające do refleksji nad cechami artysty, programy i manifesty artystyczne); w trzeciej *Sztuka a...* (są

tu refleksje na temat granic sztuki, kiczu, różnych form artystycznej ekspresji). Tytuły rozdziałów wyraźnie odnoszą się do celów kształcenia wymienionych w programie nauczania. Niewątpliwie takie uporządkowanie treści sprzyja rozwojowi kulturowego wymiaru tożsamości – refleksji nad źródłami kultury i tradycji, znaczeniem cywilizacji dla rozwoju i życia jednostki; kształtowaniu systemu wartości. Uwagę zwraca rozdział zawarty w książce dla klasy trzeciej – *U źródeł – konflikt i porozumienie* kształtujący zachowania społeczne, zachęcający do refleksji nad relacjami międzyludzkimi, przyczynami konfliktów i sposobami ich rozwiązywania.

W serii *Po polsku* w poszczególnych klasach liczba rozdziałów jest inna. Niektóre z ich tytułów bezpośrednio odnoszą się do zagadnienia tożsamości. W klasie pierwszej podręcznik rozpoczyna rozdział *Poszukiwanie siebie*. Zawiera on teksty dotyczące rówieśników gimnazjalistów. Kolejne rozdziały to *Przekraczanie granic. Mitologia, Biblijny świat*, „*Quo vadis*” Henryka Sienkiewicza, *W świecie tajemnic* (tu głównie teksty dotyczące średniowiecza i sylwetki rycerza), *Po prostu człowiek* (tutaj znajdują się głównie utwory renesansowe, choć poruszane są też kwestie recepty na szczęśliwe życie, poświęcenia, śmierci), *Zmysły i duch* (głównie utwory barokowe, ale też teksty skłaniające do refleksji nad pięknem i obrazem siebie), *Rozum i marzenie*. Podręcznik do klasy drugiej otwiera rozdział *Zmieniajmy świat*, zawiera on teksty dotyczące konfliktu pokoleń i buntu. Kolejne rozdziały to: *Tajemnice natury i duszy człowieka*, *Miłość niejedno ma imię* (tutaj warto zwrócić uwagę na liczne fragmenty literatury młodzieżowej podejmujące temat pierwszej miłości), *Patriotyzm to...*, *Obrazki z codzienności* (tu znajdują się teksty ukazujące kobiece bohaterki oraz utwory poruszające tematykę domu), *Człowiek istota twórcza*, *Na tropie*. W klasie trzeciej gimnazjalista najpierw będzie zajmował się rozdziałem pod tytułem *Na drogach ku dorosłości*, w którym znajdzie teksty dotyczące zależności między wiekiem a dorosłością i odpowiedzialnością, wiary w siebie, autorytetu, podejmowania ważnych życiowych decyzji. Kolejne rozdziały to: *Poza presją*, *Wspólny świat wielu kultur* (tutaj znajdują się teksty o odmienności kulturowej, tolerancji, zrozumieniu tego, co odmienne), *Czas smutku i strachu*, *Trudna walka o wartości* (utwory dotyczące człowieczeństwa, dobra, obojętności, wolności i manipulacji), *Zjawiska współczesności* (tutaj m.in. kwestia kultu urody, korzystania z Internetu). Dokonany powyżej przegląd tytułów rozdziałów pozwala dostrzec, że w cyklu *Po polsku* nie ma cykliczności dostrzegalnej w książkach *Między nami*. Niektóre rozdziały koncentrują się wokół konkretnej epoki (choć wszystkie zawierają współczesne konteksty), jeden nawet wokół konkretnej lektury (*Quo vadis*), inne wokół zagadnień aksjologicznych czy rozwoju tożsamości i zadań stojących przed młodym człowiekiem (*Poszukiwanie siebie*, *Zmieniajmy świat*, *Na drogach ku*

*dorosłości*). Warto zaznaczyć, że rozdziały bezpośrednio związane z okresem dojrzewania zawsze rozpoczynają książkę – są na początku. W porównaniu do serii *Między nami* uporządkowanie zaproponowane w *Po polsku* wydaje się bardziej sprzyjać rozwojowi indywidualnego wymiaru tożsamości, choć nie pomija aspektu kulturowego. Trzy przytoczone wyżej tytuły rozdziałów zachęcają do refleksji nad zagadnieniami charakterystycznymi dla okresu adolescencji – buntem młodzieńczym, wiarą w siebie, podejmowaniem życiowych decyzji, relacjami w grupie rówieśniczej. Analiza podrozdziałów pozwala też dostrzec, że zagadnienia tożsamościowe (np. pierwsza miłość, współczesny kanon piękna) znajdują się również w rozdziałach skoncentrowanych wokół innych kwestii.

Tytuły rozdziałów w cyklu *Świat w słowach i obrazach* są ściśle związane z nazwą podręcznika – w większości dotyczą słowa i świata. Dzięki temu cykl wydaje się spójny i tworzy całość. Warto zauważyć, że sposób uporządkowania tekstów w podręczniku nawiązuje do przyjętego przez autora kryterium genologicznego, czyli do nauki o rodzajach, gatunkach i konwencjach literackich. Zgodnie z przyjętym założeniem w klasie pierwszej rozdziały grupują teksty należące do tego samego rodzaju literackiego, w klasie drugiej i trzeciej zebrane w rozdziałach utwory przynależą do tej samej konwencji prezentowania świata przedstawionego. Widoczny jest też dobór utworów pod kątem pojawiających się w nich motywów<sup>394</sup>.

W pierwszej klasie uczniowie zetkną się najpierw z rozdziałem *Początki świata, początki słowa*, potem *W królestwie narratora*. Tytuł kolejnego rozdziału brzmi *W głęb myśli i uczuć* i zawiera poezję zarówno renesansową, jak i współczesną. Następne rozdziały odnoszą się do różnego rodzaju tekstów kultury – przedstawień teatralnych (*Świat na scenie*) oraz filmów (*Świat na ekranie*) i artykułów prasowych (*Świat na szpaltach*). Drugą klasę ponownie otwiera rozdział *Początki świata, początki słowa*, zawiera jednak inne teksty niż w klasie pierwszej. Następne rozdziały: *Świat w słowach odbity*, *Świat jawy czy snu?*. Kolejny wydaje się odnosić do zagadnienia tożsamości – nosi tytuł *Mój świat, moje życie* i zawiera teksty literackie o charakterze autobiograficznym. Następny rozdział poświęcony jest poezji (*Świat między wierszami*), kolejne różnym tekstom kultury (*Świat na scenie*, *Świat na ekranie*, *W świecie kultury popularnej*). W klasie trzeciej tytuł pierwszego rozdziału jest taki sam, jak w klasach pierwszej i drugiej. Pozwala to gimnazjaliście nie tylko doświadczyć ciągłości nauczania, ale też zgłębić meandry zastosowanych w utworach rozwiązań genologicznych (w kolejnych klasach bardziej szczegółowe informacje na temat rozwiązań formalnych) czy

---

<sup>394</sup> M. Bobińska, *Program nauczania...*, dz. cyt., s. 2.

zrozumieć znaczenie Biblii i mitologii dla literatury i sztuki europejskiej. Dalej znajdują się rozdziały: *Świat w słowach odbity?*, *Światy odległe, światy nasze?*, *Fotografia naszego świata*, *Refleksja o naszym świecie*, *Świat między wersami*, *Świat na scenie i ekranie*, *Cały świat dla każdego*.

Takie uporządkowanie podręcznika pozwala przypuszczać, że autor położył nacisk na uczestnictwo gimnazjalisty w kulturze, rozwijanie umiejętności analizy i interpretacji nie tylko literatury, ale także spektaklu i filmu. Niewątpliwie sprzyja to rozwojowi kulturowego wymiaru tożsamości. Ponadto tytuły zachęcają do refleksji nad rzeczywistością, analizowania świata, w którym gimnazjalista żyje.

Powyższa analiza pokazuje, że już same tytuły rozdziałów ujawniają odmienny sposób myślenia o tożsamości gimnazjalisty. Cykl *Po polsku* wydaje się bardziej sprzyjać rozwojowi indywidualnego wymiaru tożsamości, a *Świat w słowach i obrazach* oraz *Język polski. Między nami* wymiaru społeczno-kulturowego.

### 4.3 Analiza poleceń w podręcznikach – tradycyjne rozumienie tożsamości

Zgodnie z tradycyjnym ujęciem sprawdzano, czy i w jaki sposób polecenia znajdujące się w podręcznikach skłaniają adolescenta do refleksji na siedmiu wyróżnionych przez Eriksona płaszczyznach:

1. rozwój perspektywy czasowej – wyznacza zdolność percypowania swej egzystencji w czasie;
2. pewność siebie – jest rezultatem zgodności między obrazem «ja» dla siebie i innych;
3. wypróbowanie ról – umożliwia znalezienie własnej drogi życiowej;
4. przewidywanie osiągnięć – umożliwia ustalenie tożsamości zawodowej;
5. identyfikacja seksualna – stanowi warunek podjęcia roli seksualnej odpowiedniej dla swojej płci;
6. polaryzacja przywództwa – jest związana ze zdolnością podporządkowania się przywódcy i bycia przywódcą;
7. polaryzacja ideologiczna – jest warunkiem określenia własnej przynależności ideologicznej<sup>395</sup>.

W toku badań aspekty te zostały dodatkowo uszczegółowione.

Za polecenia sprzyjające rozwojowi perspektywy czasowej uznano takie zadania, które wymagają od gimnazjalisty przewidywania i planowania własnej przyszłości. Ponadto do kategorii tej trafiły polecenia zachęcające nastolatka do spojrzenia na własne życie jako na cykl składający się z pewnych etapów, które na siebie wpływają.

Za zadania skłaniające do refleksji nad pewnością siebie uznano polecenia wymagające refleksji nad samooceną, własnymi mocnymi i słabymi stronami, przekonaniem na swój temat. Włączano tutaj też zadania wiążące się z prezentacją talentu, uzdolnienia.

Wypróbowanie ról powiązane zostało z takimi poleceniami, które wymagały refleksji nad wyborem własnej drogi życiowej oraz sensem życia.

Do kategorii zadań umożliwiających ustalenie tożsamości zawodowej były zaliczane te polecenia, które bezpośrednio odnosiły się do zagadnienia pracy – preferowany zawód, znaczenie pracy, kompetencje potrzebne do podjęcia wymarzonej pracy. Zaliczano tutaj także polecenia wymagające nazwania swoich cech i talentów, gdyż umożliwiają one analizę własnego potencjału w kontekście przyszłej pracy.

Płaszczyznę identyfikacji seksualnej reprezentowały polecenia dotyczące ról płciowych oraz związanych z nimi stereotypów. Zaliczane też były tutaj zadania wymagające refleksji nad relacjami miłosnymi bohaterów tekstów.

---

<sup>395</sup>A. Szubert, *Kształtowanie się poczucia tożsamości. Analiza okresu adolescencji na podstawie teorii E. Eriksona*, 1976, za: D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*. „Studia z psychologii w KUL”, t. 14, s. 80.

Do obszaru *polaryzacja przywództwa* przyporządkowane zostały polecenia bezpośrednio odnoszące się do zagadnienia władzy i podporządkowania się, odgrywania ról społecznych związanych z władzą.

Za polecenia odnoszące się do płaszczyzny polaryzacji ideologicznej uznano zadania skłaniające adolescenta do refleksji nad własnym systemem wartości, ideałami. Uwzględniano te zadania, w których uczeń był proszony o wyjaśnienie, jak rozumie daną wartość oraz o określenie, co jest ważne dla niego. Pojawiały się też zadania wymagające osobistego odniesienia się do prezentowanych wartości lub problemów etycznych (ich oceny). Zaliczano tu także polecenia dotyczące wierności własnym przekonaniom lub zmiany poglądów.

Z uwagi na złożoność poleceń w podręcznikach niektóre zadania odnosiły się do więcej niż jednej kategorii.

#### 4.3.1 Rozwój perspektywy czasowej

Znalezione w podręcznikach polecenia dotyczące rozwoju perspektywy czasowej przedstawia tabela 10:

Podręcznik	Klasa	Rozwój perspektywy czasowej
<i>Język polski.</i> <i>Między nami</i>	I	
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Minęło dziesięć lat, jak wygląda teraz Twoje życie? Opowiedz mi o nim. Napisz wypowiedź, w której przedstawiś wyobrażenie swojego życia w przyszłości. (s. 77)</i></li> <li>• <i>Dzieciństwo jest jak... - napisz tekst będący poetyckim wspomnieniem Twojego dzieciństwa. (s. 134)</i></li> <li>• Napisz pracę kończącą się słowami: <i>Ten smak/zapach/dźwięk/obraz... z dzieciństwa zapamiętam na zawsze. (s. 138)</i></li> </ul>
	III	-
<i>Po polsku.</i> <i>Literatura,</i> <i>język,</i> <i>komunikacja</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podaj co najmniej pięć synonimów do wyrazu <i>podróż</i>, a następnie wykorzystaj je w pracy pisemnej. Napisz opowiadanie na temat: <i>Chciał(a)bym dojść do...</i> (s. 85)</li> <li>• Z jakimi fazami życia człowieka kojarzą się poszczególne pory roku? Jak rozumiesz związek frazeologiczny <i>jesień życia</i>? (s. 210)</li> <li>• Oskar mówi, że życie to <i>dziwny prezent</i>. Jaką metaforę Ty byś zbudował (-a), gdybyś miał (-a) za jej pomocą</li> </ul>

		przedstawić życie – od narodzin człowieka aż do śmierci? (s. 229)
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Przypomnij sobie jakieś wydarzenie ze swojego dzieciństwa, które najbardziej utkwiło Ci w pamięci i opowiedz o nim z perspektywy czasu. (s. 155)</li> <li>Jaką pracę chciałbyś/chciałabyś wykonywać w przyszłości? (s. 208)</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li><i>W życiu każdego jest materiał na książkę. Zastanów się, które momenty Twojego życia mogłyby się stać treścią książki. Wymień je w punktach.</i> (s. 22)</li> <li>Wyobraź sobie, że za 10, 20, 30 lat będziesz starać się o pracę. Napisz swoje przyszłe: -życiorysy, -CV. (s. 199)</li> <li>Wyobraź sobie, że udało Ci się zrealizować Twoją <i>Własną Legendę</i>. Jak mógłby wtedy wyglądać Twój życiorys? Napisz go. (s. 231)</li> <li>Pomyśl, czym dla Ciebie jest szczęście. Następnie zapisz to na kartce i zaplanuj drogę do jego osiągnięcia. (s. 275)</li> </ul>
<i>Język polski.</i>	I	-
<i>Świat w</i>	II	-
<i>słowach i</i>	III	-
<i>obrazach</i>		

Tabela 10: Polecenia dotyczące płaszczyzny *rozwój perspektywy czasowej*.

Źródło: Opracowanie własne

Powyższa tabela ukazuje, że polecenia wymagające od adolescenta spojrzenia na swoje życie jako na cykl i podejmowania refleksji nad własną przyszłością są obecne w podręcznikach do trzeciego etapu edukacyjnego. Dotyczą one kilku aspektów.

Niektóre zachęcają do metaforycznego ujęcia życia jako procesu – skłaniają, by za pomocą metafor (np. podróży, pór roku, książki) nazwać upływający czas, dostrzec zmienność, a jednocześnie zrozumieć ciągłość ludzkiej egzystencji. Inne odnoszą się do projektowanej przez adolescenta przyszłości. Wymagają opisanie własnych planów, stworzenia wizji siebie. Pewna grupa poleceń dotyczy wspomnień z dzieciństwa postrzeganego jako zakończony już etap.

Zadań tych jest najwięcej w cyklu *Po polsku*, najmniej w książkach *Świat w słowach i obrazach*.

### 4.3.2 Pewność siebie

Polecenia rozwijające u adolescenta pewność siebie i poczucie własnej wartości przedstawia tabela 11:

Podręcznik	Klasa	Pewność siebie
<i>Język polski. Między nami</i>	I	-
	II	-
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Porównaj siebie ze swoją przyjaciółką/ z przyjacielem lub z siostrą/ bratem pod kątem wybranych cech. Pamiętaj, by nikogo nie urazić i nie przekroczyć granic dobrego smaku.[...] (s. 73)</li> </ul>
<i>Po polsku. Literatura, język, komunikacja</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wykonaj ćwiczenie, które proponuje autor tekstu. Odpowiedzi na pytania zapisz w zeszytach, a o efektach ćwiczenia porozmawiajcie w klasie<sup>396</sup>. (s. 192)</li> <li>Przeprowadźcie w klasie dyskusję na temat: Dopasowywać się do upowszechnianych kanonów piękna, czy polubić siebie takiego, jakim się jest? (s. 264)</li> <li>Jak rozumiesz sformułowanie: <i>akceptować samego siebie</i>? Odpowiedz na to pytanie w formie pisemnej (wypracowaniu zawierającym ok. 200 słów). (s. 293)</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jak rozumiesz określenie <i>niska</i>, a jak <i>wysoka samoocena</i>? Porozmawiajcie w klasie o skutkach takich ocen. (s. 137)</li> <li>Do czego potrzebna jest ludziom wysoka samoocena? (s. 137)</li> <li>Czy, według Ciebie, wysoka samoocena wyklucza przyznawanie się do błędów? Podaj przykłady z własnego doświadczenia, które będą uzasadnieniem Twojej odpowiedzi. (s. 137)</li> <li>Jaka jest różnica między samouwielbieniem a wysoką samooceną? Jak oceniasz obie te postawy, biorąc pod uwagę stosunek do innych ludzi tych, którzy mają dobre zdanie o sobie, i tych, którzy są w sobie zapatrzeni? (s. 137)</li> <li>Źródłem skomplikowanych i niewłaściwych relacji pomiędzy ludźmi często może być postępowanie według pewnych schematów, które w najprostszy sposób można opisać tak:</li> </ul>

<sup>396</sup> Zadanie dotyczy tekstu M. Gelba *Rewolucja poglądów*, którego tematem jest modyfikacja nieadaptacyjnych przekonań na temat własnej osoby. Tekst zawiera gotowe wskazówki i zachęca do autorefleksji.

		<p>Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK</p> <p>Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK</p> <p>Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK.</p> <p>Schematem, który odzwierciedla relacje prawidłowe, jest: Ja jestem OK – Ty jesteś OK. Twoim zadaniem jest dopisanie do poniższych wypowiedzi odpowiednich schematów i uzasadnienie swojego wyboru.</p> <p><i>Jestem najlepszy, więc mi nie podskakuj.</i></p> <p><i>Nie wymądrzaj się, i tak wiem lepiej.</i></p> <p><i>Nie poszło mi na klasówce. Tobie też nie? O, to dobrze, myślałam, że tylko ja jestem najgorsza.</i></p> <p><i>Nie umiem tańczyć – i na szczęście ty też nie!</i></p> <p><i>Nie potrafię pisać tak jak ty – jestem beznadziejny!</i></p> <p><i>Ale ze mnie niezłoda – nie umiem jeździć dobrze na rowerze.</i></p> <p><i>Nie to, co ty!</i></p> <p><i>Zgłosiłam nas do udziału w konkursie – ja tańczę bardzo dobrze, a Magda świetnie śpiewa.</i></p> <p><i>Nie poszło mi na klasówce. Tobie też nie? Bardzo mi przykro.</i></p> <p><i>Komiks, który narysował Maciek, jest bardzo dobry, ja natomiast dostałam pochwałę za dialogi. (s. 142)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Co Ty sama/sam robisz szczególnie dobrze? W czym jesteś najlepsza/najlepszy? Co robisz, aby rozwijać swój talent? Opowiedz o tym klasie. (s. 218)</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaki wpływ, Twoim zdaniem, mają stereotypy na kształtowanie się u młodego człowieka poczucia własnej wartości? Uzasadnij swoje zdanie na te temat. (s. 24)</li> </ul>
<i>Język polski. Świat w słowach i obrazach</i>	I	-
	II	-
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ludzie są bardziej skłonni do niewiary w kogoś lub coś niż do wiary w siebie. (luźne refleksje) (s. 82)</li> </ul>

Tabela 11: Polecenia dotyczące płaszczyzny  *pewność siebie*.

Źródło: Opracowanie własne

Polecenia z tego obszaru można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza z nich dotyczy ogólnych spojrzeń związanych z samooceną. Zaliczają się tu polecenia skłaniające do refleksji nad tym, czym jest samoocena, jakie ma znaczenie w życiu, na jakiej podstawie ludzie kształtują samoocenę, jak stereotypy wpływają na poczucie własnej wartości. Druga natomiast kategoria to zadania wymagające refleksji nad sobą – nad własnymi słabymi i mocnymi stronami, uzdolnieniami, talentami.

W cyklu *Po polsku* szczególnie interesujące wydają się zadania poprzedzone teorią psychologiczną. Polecenia te wymagają od gimnazjalisty zapoznania się z zarysowaną w tekście wizją, wykorzystania jej w zadaniu i odniesienia do swojego życia. Nawiązują do koncepcji psychologii poznawczej, zgodnie z którą przekonania, jakie człowiek ma na swój temat, wpływają na sposób przeżywania siebie i świata, interpretowanie zachowań, doświadczane emocje<sup>397</sup>. Odwołują się do teorii skryptu życiowego wyrosłej na gruncie analizy transakcyjnej, zgodnie z którą postrzegamy siebie i innych na cztery sposoby: jak jestem ok – ty jesteś ok, ja jestem ok – ty nie jesteś ok, ja nie jestem ok – ty jesteś ok, ja nie jestem ok – ty nie jesteś ok<sup>398</sup>. Polecenia odwołujące się do tych koncepcji dostarczają gimnazjaliście nowego sposobu rozumienia siebie, pozwalają się zdystansować wobec własnych doświadczeń.

Zadań dotyczących obrazu siebie, własnych mocnych stron, samooceny najwięcej możemy odnaleźć w cyklu *Po polsku*. Warto zauważyć, że w większości nie wiążą się one bezpośrednio z analizą, ale zachęcają do refleksji nad interpretacją, stanowią zachętę do przedłużenia refleksji inspirowanych tekstem.

### 4.3.3 Wypróbowanie ról

Polecenia skłaniające gimnazjalistę do refleksji nad własną drogą życiową i sensem swojego życia prezentuje tabela 12:

Podręcznik	Klasa	Wypróbowanie ról
<i>Język polski. Między nami</i>	I	-
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Udowodnijcie, podając odpowiednie argumenty, że warto sobie zadawać pytania o sens życia i istotne w nim wartości. (s. 10)</li> <li>• Przeczytaj komiks i wymyśl inne dokończenie myśli: <i>Sens życia polega na tym...</i> (s. 11)</li> <li>• <i>Przetarte szlaki czy własne ścieżki?</i> Odpowiedz na pytanie w dowolnej formie (np. kartka z pamiętnika, list do bliskiej osoby lub artykuł do szkolnej gazetki). (s. 225)</li> </ul>
	III	-

<sup>397</sup> Por. A. Popiel, E. Pragłowska, *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*, Warszawa 2008.

<sup>398</sup> Por. T. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Poznań 2009.

<i>Po polsku. Literatura, język, komunikacja</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podaj co najmniej pięć synonimów do wyrazu <i>podróż</i>, a następnie wykorzystaj je w pracy pisemnej. Napisz opowiadanie na temat: <i>Chciał(a)bym dojść do...</i> (s. 85)</li> <li>• Za co warto kochać życie? Napisz na ten temat wypracowanie zawierające około 150 słów. (s. 85)</li> </ul>
	II	-
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Czym Ty kierujesz się w wyborze swojej drogi życiowej? Odpowiedz w formie krótkiego wypracowania. (s. 35)</li> <li>• W którym momencie życia młody człowiek wybiera swoją życiową drogę? Uzasadnij swoje zdanie. (s. 35)</li> <li>• Opisz uczucia, jakie towarzyszą człowiekowi w chwili, w której musi zdecydować o wyborze swojej drogi życiowej. Wykorzystaj w swoim opisie przykłady ze znanych Ci tekstów literackich i własnego doświadczenia. (s. 35)</li> <li>• Przedstaw w formie opowiadania sytuację, w której musiałas/musiałeś dokonać trudnego wyboru. W swojej wypowiedzi uwzględnij m.in. opis towarzyszących Ci uczuć. (s. 39)</li> <li>• W wypracowaniu liczącym około 200 słów opisz swoją <i>Własną Legendę</i>. (s. 239)</li> <li>• Co to znaczy wydorosnąć i usamodzielnic się? Jak sądzisz, czy podróże w tym pomagają? (s. 270)</li> </ul>
<i>Język polski. Świat w słowach i obrazach</i>	I	-
	II	-
	III	-

Tabela 12: Polecenia dotyczące płaszczyzny wypróbowanie ról.

Źródło: Opracowanie własne

Przedstawione w tabeli polecenia również można podzielić na dwie kategorie. Pierwsza z nich dotyczy zadań wymagających refleksji nad koniecznością wyboru drogi życiowej i okolicznościami oraz znaczeniem tej decyzji. Druga natomiast odnosi się do poleceń skłaniających do określenia i nazwania własnej drogi życiowej.

Przytoczone w tabeli polecenia zwracają uwagę adolescenta na konieczność wyboru własnego sposobu życia. Ukazują wybór jako sytuację, z którą mierzy się każdy człowiek, jednocześnie podkreślając sprawstwo jednostki – to nie tyle zbieg okoliczności przesądza o ludzkim życiu, ile podjęte na różnych jego etapach decyzje.

#### 4.3.4 Przewidywanie osiągnięć

Polecenia dotyczące płaszczyzny *przewidywanie osiągnięć*, związanej z ustaleniem tożsamości zawodowej, przedstawia tabela 13:

Podręcznik	Klasa	Przewidywanie osiągnięć
<i>Język polski. Między nami</i>	I	-
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Przedyskutujcie, jaki jest wasz stosunek do pracy. W tym celu odpowiedzcie na pytania. Jaką pracę podejmujecie najchętniej, a od jakiej – stronicie? Co pomaga, a co utrudnia wam podjęcie długotrwałego wysiłku związanego z pracą? Jakie wartości wiążecie z pracą, która jest dla człowieka sposobem osiągnięcia celów? (s. 238)</li> <li>Napisz kilkudzaniową wypowiedź rozpoczynającą się od słów: <i>Praca może być szansą na...</i> (s. 238)</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Porównaj siebie ze swoją przyjaciółką/ z przyjacielem lub z siostrą/ bratem pod kątem wybranych cech. Pamiętaj, by nikogo nie urazić i nie przekroczyć granic dobrego smaku.[...] (s. 73)</li> <li>Wyobraź sobie, że masz 30-35 lat i starasz się o wymarzoną pracę. Napisz swój życiorys lub CV. (s. 221)</li> <li>Wyobraź sobie, że masz 30-35 lat i starasz się o wymarzoną pracę. Napisz list motywacyjny do przyszłego pracodawcy. (s. 220)</li> </ul>
<i>Po polsku. Literatura, język, komunikacja</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jak myślisz, czy stosunek do tego, co się robi, ma wpływ na efekty pracy i samopoczucie człowieka? (s. 210)</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Czy uważasz, że sama determinacja do pracy, ogromna chęć jej podjęcia wystarczy, żeby ją zacząć? Porozmawiaj o tym z koleżankami i kolegami. (s. 208)</li> <li>Jaką pracę chciałbyś/chciałabyś wykonywać w przyszłości? (s. 208)</li> <li>W słowniku języka polskiego sprawdź wszystkie znaczenia wyrazu <i>dyscyplina</i>. Czy sądzisz, że dyscyplina jest potrzebna do zdobycia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych? Uzasadnij opinię. (s. 210)</li> <li>Co Ty sama/sam robisz szczególnie dobrze? W czym jesteś najlepsza/najlepszy? Co robisz, aby rozwijać swój talent? Opowiedz o tym klasie. (s. 218)</li> </ul>

	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Czy wybór drogi dalszej edukacji jest łatwą decyzją dla szesnastolatka? Napisz na ten temat rozprawkę. (s. 45)</li> <li>• Wyobraź sobie, że za 10, 20, 30 lat będziesz starać się o pracę. Napisz swoje przyszłe: <ul style="list-style-type: none"> <li>- życiorysy,</li> <li>- CV. (s. 199)</li> </ul> </li> <li>• Napisz list motywacyjny, który dołączysz do podania o pracę na stanowisku: <ul style="list-style-type: none"> <li>- redaktora w lokalnej gazecie;</li> <li>- kierowcy taksówki;</li> <li>- ..... (tu wpisz nazwę wymarzonej pracy). (s. 199)</li> </ul> </li> <li>• <i>Chciałabym/chciałbym pracować w telewizji, bo... albo: Nie chciałabym/ nie chciałbym pracować w telewizji, bo... - napisz na ten temat rozprawkę. (s. 245)</i></li> </ul>
<i>Język polski.</i>	I	-
<i>Świat w</i>	II	-
<i>słowach i</i>	III	-
<i>obrazach</i>		

Tabela 13: Polecenia dotyczące płaszczyzny *przewidywanie osiągnięć*.

Źródło: Opracowanie własne

Jak widać, polecenia te są dość zróżnicowane. Niektóre zadania dotyczą pracy ogólnie – jej znaczenia w życiu, czynników wpływających na efekty i sukces zawodowy. Inne odnoszą się bezpośrednio do planów zawodowych gimnazjalisty. Taka różnorodność pozwala adolescentowi z jednej strony odnieść się do własnych dotychczasowych doświadczeń związanych z podejmowanym wysiłkiem i podjąć refleksję nad czynnikami sprzyjającymi mu i zniechęcającymi do niego, z drugiej spojrzeć w przyszłość i kształtować własne zawodowe preferencje. Szczególną uwagę zwraca polecenie z podręcznika *Po polsku* „Czy wybór drogi dalszej edukacji jest łatwą decyzją dla szesnastolatka? Napisz na ten temat rozprawkę.”. Tak sformułowane pytanie pozwala adolescentowi na wyrażenie własnych obaw i nadziei związanych z dalszym kształceniem i rozwojem.

#### 4.3.5 Identyfikacja seksualna

Zadania dotyczące obszaru *identyfikacja seksualna* przedstawia tabela 14:

Podręcznik	Klasa	Identyfikacja seksualna
	I	-

<i>Język polski. Między nami</i>	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Napisz pracę na wybrany temat: [...] Stereotyp kobiety i mężczyzny w reklamie. (s. 185)</li> </ul>
	III	-
<i>Po polsku. Literatura, język, komunikacja</i>	I	-
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jak sądzisz, czy ON jest zauroczony, czy zakochany? Uzasadnij swoją odpowiedź. (s. 105)</li> <li>Czy, według Ciebie, ON jest romantyczny? Uzasadnij odpowiedź. (s. 105)</li> <li>Jak rozumiesz określenie Benny’ego, że Babe nie jest <i>dziewczyńską dziewczyną (Jesteś dziewczyną, ale nie jesteś dziewczyną. Taką od ksiązek, chichotania i takich tam.)</i>? (s. 123)</li> <li>Podyskutujcie w klasie o współczesnych oczekiwaniach społecznych wobec dziewcząt i chłopców. – czy czymś się różnią te oczekiwania? Czym są uzasadnione? Czy są słuszne? Czy opierają się na jakichś stereotypach? (s. 210)</li> <li>Czy zgadzasz się z opinią, że miłość nie zawsze potrzebuje słów? Uzasadnij wypowiedź. (s. 298)</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Co jest – według przekonań bohaterów scenki – męskie, a co dziewczęce? Zbierz te stereotypowe wyobrażenia i zapisz je w środkowej części tabelki. (s. 24)</li> <li>W zewnętrznych rubrykach tabeli zapisz to, co cechuje bohaterów scenki, a nie jest stereotypowe. (s. 24)</li> <li>Jakie stereotypowe wyobrażenia mogą wywoływać określenia: <i>prawdziwa baba, prawdziwy facet</i>? (s. 24)</li> <li>Dlaczego Greta złości się, gdy ktoś wypycha ludzi na siłę w wyobrażenia o tym, co męskie i dziewczynskie? Czy Ciebie również to denerwuje? Uzasadnij swoją odpowiedź. (s. 24)</li> <li>Spójrz na poniższe frazeologizmy i przysłowia i powiedz, jaki obraz kobiety i mężczyzny się z nich wyłania. (s. 103)</li> <li>Jak językowy obraz świata [obraz kobiet i mężczyzn wyłaniający się z frazeologizmów i przysłów – M.M.], zrekonstruowany w ćw. 1, ma się do Waszych doświadczeń? Czy przysłowia zawsze obrazują rzeczywistość? Podyskutujcie o tym w klasie. (s. 103)</li> <li>Podaj pięć cech, za pomocą których możesz scharakteryzować zarówno kobiety, jak i mężczyzn. Aby udowodnić swoje stanowisko, odwołaj się do znanych Ci</li> </ul>

		bohaterów literackich i filmowych obdarzonych wymienionymi przez Ciebie określeniami. (s. 105).
<i>Język polski.</i>	I	-
<i>Świat w</i>	II	-
<i>słowach i</i>	III	-
<i>obrazach</i>		

Tabela 14: Polecenia dotyczące płaszczyzny *identyfikacja seksualna*.

Źródło: Opracowanie własne

Przytoczone w tabeli zadania dotyczą postrzegania ról płciowych kobiety i mężczyzny, skłaniają gimnazjalistę do refleksji nad funkcjonującymi w społeczeństwie stereotypami i skonfrontowania ich z własnym doświadczeniem.

Uwagę zwraca fakt, że nie ma tutaj pytań odnoszących się bezpośrednio do własnego przeżywania męskości i kobiecości, relacji miłosnych. Wydaje się to jednak zrozumiałe w kontekście dynamiki procesu dojrzewania. Postrzeganie siebie jako kobiety/mężczyzny jest bezpośrednio związane z biologicznym dojrzewaniem, które budzi wśród dorastających silne emocje. Wydaje się zatem, że polecenia wymagające od ucznia refleksji nad własnym przeżywaniem swojej płciowości byłyby nadużyciem, zwłaszcza w sytuacji, kiedy nastolatki nie oswoili się jeszcze w pełni ze swoją płciowością.

Jak pokazuje powyższe zestawienie, analizowane podręczniki znacząco różnią się pod względem liczby poleceń związanych z identyfikacją seksualną. Tego typu zadania są nieobecne w podręcznikach *Świat w słowach i obrazach* oraz *Między nami*.

#### 4.3.6 Polaryzacja przywództwa

Zadania skłaniające do refleksji na temat władzy, podporządkowania, uległości prezentuje tabela 15:

Podręcznik	Klasa	Polaryzacja przywództwa
<i>Język polski.</i> <i>Między nami</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jakimi zasadami powinni się kierować ludzie sprawujący władzę? (s. 186)</li> <li>Czy odpowiedzialność ludzi sprawujących władzę jest większa niż tych którzy tej władzy podlegają? (s. 186)</li> </ul>
	II	○ -
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zredaguj krótką wypowiedź rozpoczynającą się od słów: <i>Gdybym mogła/mógł ustanowić trzy prawa,</i></li> </ul>

		<i>postanowiłabym/ postanowiłbym, że...</i> Uzasadnij swoje propozycje.
<i>Po polsku. Literatura, język, komunikacja</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak uważasz, czy w każdej, nawet nieformalnej grupie, potrzebny jest przywódca? Uzasadnij swoją opinię. (s. 86)</li> <li>• Co, Twoim zdaniem, decyduje o tym, że ktoś zostaje przywódcą jakiejś określonej grupy (np. uczniów w klasie)? Cechy jego charakteru, wygląd, a może jedno i drugie? (s. 117)</li> <li>• Ułóż kodeks nastolatka, którego sam(a) chciałabyś przestrzegać. Napisz co najmniej 5 punktów. (s. 136)</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaka funkcja w samorządzie szkolnym najbardziej by Ci odpowiadała? Dlaczego właśnie ta? (s. 208)</li> </ul>
	III	-
<i>Język polski. Świat w słowach i obrazach</i>	I	-
	II	-
	III	-

Tabela 15: Polecenia dotyczące płaszczyzny *polaryzacja przywództwa*.

Źródło: Opracowanie własne

W przytoczonych poleceniach istotna wydaje się ogólna refleksja nad władzą – do czego jest potrzebna, jakimi wartościami powinni kierować się rządzący. Z drugiej strony zasadne jest odwołanie do bezpośredniego doświadczenia uczniów – polecenia dotyczące przywództwa w społeczności klasowej lub funkcji w samorządzie szkolnym będą dla uczniów zrozumiałe i pomogą odnieść refleksję ogólną do realiów gimnazjalistów.

#### 4.3.7 Polaryzacja ideologiczna

Zadania dotyczące obszaru polaryzacji ideologicznej przedstawia tabela 16:

Podręcznik	Klasa	Polaryzacja ideologiczna
<i>Język polski. Między nami</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porozmawiajcie o tym, co wpływa na kształtowanie się naszego światopoglądu.</li> <li>• Po dokładnym przeanalizowaniu praw Hammurabiego wybierz po jednym z tych które wydają ci się: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Słuszne</li> <li>- Zbyt surowe,</li> <li>- Niezgodne z twoimi przekonaniem. (s. 17)</li> </ul> </li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uzasadnij swój wybór. (s. 160)</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napisz kilkudzaniową wypowiedź, w której wyjaśnisz, co – według ciebie – jest miarą człowieczeństwa. Odwołaj się do przypowieści o miłosiernym Samarytaninie i fragmentu <i>Psalmu o trzcinie</i> Romana Brandstaettera. (s. 212)</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Czy łatwo młodym ludziom zachować własne poglądy, wartości i upodobania w konfrontacji z odmiennymi postawami, poglądami itp.? Napisz kilkudzaniową wypowiedź, w której zawrzesz swoje refleksje na ten temat. (s. 49)</li> <li>• Napisz pracę na jeden z podanych tematów:</li> <li>• <i>Co i/lub kto ma wpływ na kształtowanie się postaw młodych ludzi?</i> (rozprawka) (s. 117)</li> <li>• Przedyskutujcie, w jaki sposób ludzie manifestują swój sprzeciw wobec ucisku. W dyskusji podajcie przykłady z historii i ze współczesności. Porozmawiajcie też o tym, jakich granic – według was – nie można przekroczyć w obronie wyznawanych wartości. (s. 146)</li> <li>• Przeprowadźcie dyskusję na temat problemów moralnych związanych z rozwojem cywilizacji. (s. 188)</li> <li>• Czy możliwość klonowania ludzi budzi twoje wątpliwości? Wypowiedz się w formie rozprawki. (s. 188)</li> <li>• Przedstawcie istotę niemoralnego zachowania bohatera. W tym celu skomentujcie to zachowanie, odwołując się do poniższych schematów:  pokusa → kradzież → poczucie winy → skrucha  poddanie się ustalonym zasadom  pokusa → kradzież → świadomość złamania prawa  szukanie usprawiedliwienia → nazywanie świata na nowo (s. 218)</li> <li>• Powiedzcie, dlaczego – waszym zdaniem – postępowania niezgodnego z normami etycznymi nie można usprawiedliwiać wpływem reklam. (s. 218)</li> <li>• Porozmawiajcie na temat: Czy dziennikarz (reporter) ma prawo przekraczać pewne granice, np. moralne? W wypowiedziach odwołajcie się do znanych wam przykładów z życia, obserwacji itp. (s. 218)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>[...] przedyskutujcie, czy – waszym zdaniem – zachowanie bohatera jest etyczne. Możecie się odwołać do kodeksu etyki dziennikarskiej. (s. 288)</li> </ul>
<p><i>Po polsku.</i> <i>Literatura,</i> <i>język,</i> <i>komunikacja</i></p>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zróbcie wystawę swoich prac i przeprowadźcie dyskusję o ideałach ludzi starożytnych i współczesnych. Temat takiej dyskusji mógłby być następujący: <i>Duch czy ciało? Co jest ważne dla współczesnego człowieka?</i> (s. 78)</li> <li>Czy, Twoim zdaniem, postępowanie Odyseusza można jednoznacznie określić jako dobre lub złe? Uzasadnij swoją opinię. (s. 84)</li> <li>Ułóż kodeks nastolatka, którego sam(a) chciałabyś przestrzegać. Napisz co najmniej 5 punktów. (s. 149)</li> <li>Co sprawia, że czujesz się szczęśliwy (-a)? Gdybyś miał (-a) w sposób schematyczny graficznie przedstawić, czym jest dla Ciebie szczęście, jaką postać czy kształt przybrałoby to uczucie? (s. 204)</li> <li>Czy sądzisz, że poświęcenie dla drugiej osoby ma jakieś granice? W imię czego, Twoim zdaniem, warto coś poświęcać? (s. 215)</li> <li>Na czym, twoim zdaniem, polega prawdziwa przyjaźń? Napisz na ten temat pracę pisemną (zawierającą około 200 słów). (s. 220)</li> <li>W czym, Twoim zdaniem, może tkwić piękno człowieka? Od czego ono zależy? (s. 273)</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jak sądzisz, dlaczego, oprócz miłości, wiara i nadzieja są takie ważne? Czy chodzi tu tylko o wiarę w Boga? Do kogo/czego innego może odnosić się nadzieja? Napisz na ten temat wypracowanie zawierające ok. 120 słów. (s. 144)</li> <li>Jak rozumiesz polskość i bycie Polakiem? Co to dla Ciebie oznacza? Podyskutujcie na ten temat w klasie. (s. 165)</li> <li>W jaki sposób Ty rozumiesz szczęście? Czym ono jest dla Ciebie?</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jak być dobrym we współczesnym świecie? Odpowiedz na to pytanie, odwołując się do wiersza Miłosza i własnych przemyśleń. (s. 190)</li> <li>Wolność jest jedną z najważniejszych wartości w życiu człowieka. Rozwiń tę myśl w wypracowaniu, które będzie zawierało około 250 słów. Wykorzystaj w nim odpowiedzi</li> </ul>

		<p>na powyższe pytania, a także swoją wiedzę i przemyślenia. (s. 121)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Czy, Twoim zdaniem, patriotyzm to patrzeć na ojczyznę przez pryzmat tego, co w niej najpiękniejsze, czy też przeciwnie – świadomość jej niedoskonałości i mówienie o nich? Napisz na ten temat rozprawkę. (s. 167)</li> <li>• Jak sądzisz, lepiej jest znać wstydlive karty historii, czy nie? Uzasadnij swoją odpowiedź. (s. 217)</li> <li>• Pomyśl, czym dla Ciebie jest szczęście. Następnie zapisz to na kartce i zaplanuj drogę do jego osiągnięcia. (s. 294)</li> </ul>
<p><i>Język polski. Świat w słowach i obrazach</i></p>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Łacińskie słowo <i>patria</i> oznacza ‘ojczyzna’. Czy sądzisz, że wiersz Krasiczkiego można nazwać patriotycznym? Tak, nie, dlaczego? Co taka nazwa oznacza? (s. 69)</li> <li>• Na czym dziś może polegać miłość ojczyzny? Sformułuj kilka refleksji na ten temat. (s. 69)</li> <li>• Na czym dziś może polegać miłość ojczyzny? Sformułuj kilka refleksji na ten temat. (s. 169)</li> <li>• Łacińskie słowo <i>patria</i> znaczy ‘ojczyzna’. Czy sądzisz, że wiersz Krasiczkiego można nazwać patriotycznym? Tak, nie, dlaczego? Co ta nazwa oznacza? (s. 169)</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oceń pod względem moralnym postępowanie obu braci i ojca. (s. 22)</li> <li>• „...z nich zaś największa jest miłość”. Dlaczego? Jak tłumaczysz sobie to miejsce miłości w hierarchii wartości? (s. 29)</li> <li>• Sprawdź w słowniku wyrazów obcych znaczenie słowa patriotyzm i wyjaśnij, jak rozumiesz sformułowanie <i>utwór patriotyczny</i>. Czy – według ciebie – to odpowiednie określenie dla <i>Reduty Ordona</i>? Tak, nie? Dlaczego? (s. 57)</li> <li>• Zastanów się, czy jakiegokolwiek sformułowania i fragmenty wiersza wzbudziły w Tobie pewne wątpliwości (np. natury moralnej) i zadaj kilka pytań osobie mówiącej. (s. 228)</li> <li>• Bohaterowie <i>Kamieni na szaniec</i> byli o kilka lat starsi od Ciebie. Czy mogą być dziś przykładem do naśladowania, czy ich życie może nas czegoś nauczyć? A może w dzisiejszych okolicznościach nie są dobrym wzorem patriotyzmu? Sformułuj na ten temat kilka refleksji. (s. 96)</li> <li>• Wyobraź sobie, że Twoja szkoła ma otrzymać imię jednego z bohaterów opowieści. W kilku punktach przedstaw swoje stanowisko w tej sprawie. (s. 97)</li> </ul>

	III	-
--	-----	---

Tabela 16: Polecenia dotyczące płaszczyzny *polaryzacja ideologiczna*.

Źródło: Opracowanie własne

Poleceń odnoszących się do wartości jest stosunkowo dużo, co ma związek z postrzeganiem aksjologii jako nieodłącznego aspektu edukacji polonistycznej. Jest to też zgodne z zapisami podstawy programowej. Wśród omawianych wartości wymienia się m.in. wolność, dobro, patriotyzm, miłość. Obok ogólnych pytań dotyczących światopoglądu można też odnaleźć zadania wymagające odniesienia się do konkretnego problemu, np. klonowania. Gimnazjaliści są też zachęceni do refleksji nad problemem obrony własnych wartości oraz wpływu innych ludzi na kształtowanie się światopoglądu.

Przeprowadzona obserwacja pokazuje, że pytania analityczne skłaniają adolescenta do refleksji nad tożsamością na wszystkich płaszczyznach, choć wyłaniają się pewne tendencje. Najliczniejszą grupę stanowią polecenia odnoszące się do polaryzacji ideologicznej. Treści aksjologiczne i zagadnienia związane z moralnością wydają się nieodłącznym elementem kształcenia polonistycznego, zajmują też istotne miejsce w dokumentach oświatowych, ponadto stanowią istotny kontekst uruchamiany podczas analizy tekstów. Warto zauważyć, że wśród poleceń pojawiają się zadania dotyczące kontrowersyjnych zjawisk, np. klonowania, które stwarzają pole do wymiany poglądów i dyskusji. Polecenia dotyczące pozostałych płaszczyzn wskazanych na wstępie podrozdziału pojawiają się rzadziej, choć z podobną częstotliwością. Najmniej zadań odnosi się do polaryzacji przywództwa, choć należy zaznaczyć, że analizie podlegały polecenia, a nie motywy obecne w przytaczanych tekstach.

#### 4.4. Analiza pytań w podręcznikach – narracyjne rozumienie tożsamości

Obok Eriksonowskiego rozumienia tożsamości badano również, w jakim stopniu podręczniki szkolne inspirują adolescenta do rozwoju tożsamości rozumianej w paradygmacie narracyjnym. Przyjęto definicję tożsamości narracyjnej zaproponowaną przez McAdamsa:

tożsamość narracyjna jest definiowana jako zinternalizowana i rozwinięta historia życia lub mit osobisty, który spaja zrekonstruowaną przeszłość, spostrzeganą teraźniejszość i przewidywaną lub oczekiwaną przyszłość w konfigurację narracyjną, tak aby nadać życiu poczucie spójności, ciągłości i celu.<sup>399</sup>

Uznano, że polecenia sprzyjające rozwojowi tożsamości narracyjnej to takie, które:

- rozwijają zdolność do ujmowania wydarzeń z życia w formie opowieści – zadania wymagające napisania opowiadania twórczego lub tekstu z perspektywy bohatera literackiego;
- wymagają napisania osobistego tekstu odnoszącego się do własnej przeszłości lub projektowanej przyszłości, wyznawanych wartości i obecnego sposobu postrzegania własnej osoby<sup>400</sup>.

##### 4.4.1. Polecenia rozwijające zdolność do ujmowania wydarzeń z życia w formie opowieści

Polecenia podręcznikowe, które wymagają ujęcia wydarzeń z życia bohatera literackiego w formę narracji lub napisania twórczego opowiadania przedstawia tabela 17:

Podręcznik	Klasa	Tożsamość narracyjna – ujmowanie wydarzeń z życia bohatera w formę narracji lub pisanie opowiadania twórczego
<i>Język polski. Między nami</i>	I	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wybierz jedną z podanych propozycji i napisz pracę, w której przedstawisz:<ul style="list-style-type: none"><li>- dalszy ciąg przygód Niki i jej kolegów,</li><li>- przygody bohaterów utworu, którego akcja będzie toczyć się latem [...] (s. 34)</li></ul></li><li>• Napisz opowiadanie, w którym przedstawisz historię opowiedzianą w <i>Liliach</i> z punktu widzenia pustelnika.<ul style="list-style-type: none"><li>- Nadaj swojej pracy cechy niesamowitej opowieści.</li></ul></li></ul>

<sup>399</sup> D.P. McAdams, *The Person: An Introduction to Personality Psychology*. za: A. Cierpka, *Tożsamość i narracje*, dz. cyt., s. 24.

<sup>400</sup> Do tej kategorii zaliczono teksty, w których adolescent miał przedstawić siebie jako bohatera, miał być narratorem opowiadania, miał opisać własne doświadczenie, wydarzenie z własnego życia, odnieść się do własnej przyszłości lub przeszłości, opisać siebie.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pamiętaj o konsekwentnym prowadzeniu narracji w pierwszej osobie.</li> <li>- Postaraj się wiernie przedstawić wydarzenia i sugestywnie oddać niezwykłą atmosferę ballady.</li> <li>- Nie zapomnij o zawarciu w swoim opowiadaniu morału. (s. 199)</li> <li>• Wyobraź sobie, że intryga Małorolnych została wykryta. Napisz ciąg dalszy wydarzeń wraz z konsekwencjami, które ponieśli uczniowie. (s. 224)</li> <li>• Wybierz jedną z propozycji i napisz pracę, której bohaterami będą postaci z opowiadania <i>Okno</i>. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opowiadanie, którego narratorem jest chłopiec.</li> <li>- List chłopca do narratora opowiadania. (s. 253)</li> </ul> </li> <li>• Wybierz jedną z propozycji i napisz historię Pyrama i Tyzbe z punktu widzenia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pyrama,</li> <li>- Tyzbe,</li> <li>- drzewa morwowego. (s. 277)</li> </ul> </li> <li>• Napisz opowiadanie z elementami charakterystyki na wybrany temat: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ujrzałam go i serce mi zadrżało...</li> <li>- Spojrzałam na nią i...</li> <li>- Poznałam bliżej mojego idola i ... czar prysł. (s. 297)</li> </ul> </li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napisz fragment pamiętnika, który mógłby napisać Marcin. Opisz przeżycia towarzyszące chłopcu podczas powrotu do domu. (s. 129)</li> <li>• Napisz kartkę z pamiętnika Barbary albo Bogumiła zawierającą przemyślenia i uczucia związane z sytuacją, w której znalazła się rodzina. (s. 235)</li> <li>• Napisz opowiadanie, w którym wydarzenia ukazane we fragmencie utworu <i>Trzech panów w łódce, nie licząc psa</i> przedstawisz z perspektywy wuja Podgera lub jego żony. (s. 272)</li> <li>• Napisz opowiadanie, w którym wydarzenia ukazane w utworze Sławomira Mrożka <i>Poezja</i> przedstawisz z perspektywy Józefka. (s. 325)</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napisz opowiadanie z elementami charakterystyki, opisu przeżyć i dialogami, które zatytułujesz <i>Buntownik</i>. (s. 35)</li> </ul>
Po polsku. Literatura, język, komunikacja	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Igraszką losu jestem</i> – napisz wypowiedź na ten temat z punktu widzenia Romea lub Julii. (s. 100)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Przekształć fragment powyższego tekstu tak, aby przedstawić: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) taniec z punktu widzenia Babe;</li> <li>b) zaproszenie do tańca z punktu widzenia dublińczyka. (s. 124)</li> </ul> </li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wyobraź sobie, że Ola postanowiła wprowadzić w życie jej [nauczycielki – M.M.] rady. Napisz w imieniu dziewczyny kartkę z pamiętnika, w którym będą jej postanowienia. (s. 18)</li> <li>Napisz kartkę z pamiętnika jednego z bohaterów powyższego fragmentu. Uwzględnij opisane w nim zwiedzanie sekretnej synagogi. (s. 183)</li> </ul>
<p><i>Język polski. Świat w słowach i obrazach</i></p>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeśli potraktować ten fragment powieści jako opowiadanie, brakuje mu wstępu. Spróbuj zatem dopisać wstęp, którym wprowadzisz czytelnika w opisaną sytuację. Nie przejmuj się niezajomością jej szczegółów. Posłuż się wyobraźnią i znajomością ludzkich zachowań. (s. 134)</li> <li>Wyobraź sobie, że byłeś (byłaś) świadkiem tajemnej uroczystości w kaplicy jako: A wysłannik miejscowej (wileńskiej) gazety lub B funkcjonariusz tajnej policji. Zależnie od roli, którą wybierzesz, zrelacjonuj przebieg obrzędu w formie: A sprawozdania lub B raportu sporządzonego w punktach. W obu wypadkach podaj okoliczności, wymień rodzaje duchów, opowiedz o przebiegu obrzędu. (s. 246)</li> <li>Wyobraź sobie, że postać mówiąca dziwnym trafem spotyka po latach <i>pana od przyrody</i> (ten nie zginął lub rzecz dzieje się we śnie). Wejdź w rolę tej postaci i ułóż tekst wypowiedzi, zaczynając, na przykład, tak: „O, pan profesor!!! Co za niezwykle spotkanie! A właśnie ostatnio o panu myślałem...” (Nie stosuj wyrażień i zwrotów z wiersza Herberta). (s. 203)</li> <li>Spróbuj ułożyć zamieszczone wyżej wiersze Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej w całość fabularną, opowieść (choć jeszcze bez narratora). Niech każdy z utworów posłuży Ci za sygnał pewnego zdarzenia. Czytając wiersze w ułożonej przez Ciebie kolejności, dodaj swój komentarz łączący poszczególne utwory. Napisz opowiadanie oparte na historii, którą złożyłeś z wierszy Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Możesz zastosować dialogi</li> </ul>

		<p>i wykorzystać fragmenty utworów. Nadaj opowiadaniu tytuł. (s. 193)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeśli potraktować ten fragment powieści jako opowiadanie, brakuje mu wstępu. Spróbuj zatem dopisać wstęp, którym wprowadzisz czytelnika w opisaną sytuację. Nie przejmuj się niezajomością jej szczegółów. Posłuż się wyobraźnią i znajomością ludzkich zachowań. (s. 134)</li> <li>• Wyobraź sobie, co tak naprawdę myśli każda z postaci i przedstaw ich punkty widzenia subiektywnie (np. w postaci krótkich monologów). (s. 140)</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postaraj się przez chwilę utożsamić z bohaterem i napisz kartkę z dziennika kapitana MacWhirra (zapiski mogą pochodzić z krótkich chwil uspokojenia wiatru lub poranka kończącego fabułę fragmentu). (s. 84)</li> <li>• Wybierz interesujący Cię temat i opracuj go w zaproponowanej formie. - „Urodziłem się, by być marlinem” – myśli wielkiej ryby walczącej z Santiagiem (monolog wewnętrzny.[...] (s. 91)</li> <li>• Wyobraź sobie dziennik dotyczący tych samych zdarzeń, lecz napisany przez Tadzia. Ułóż fragment takiego dziennika. (s. 160)</li> <li>• Wyobraź sobie, że adresatka otrzymała tekst wiersza. Przedstaw jej odczucia i przeżycia w formie monologu wewnętrznego. (s. 189)</li> <li>• Spróbuj zrekonstruować historię, która przydarzyła się bohaterowi wiersza. Zapisz tę historię w formie pamiętnika albo opowiadania. (s. 209)</li> <li>• Wyobraź sobie wymarzoną przez bohatera wiersza wizytę w Tomaszowie. Przedstaw to wyobrażenie w formie opowiadania. (s. 208)</li> <li>• Bądź dociekliwy – chociaż podmiot liryczny niemal wyłącznie zadaje pytania, spróbuj na ich podstawie powiedzieć jak najwięcej o tej osobie. Kim jest? Co stanowi jej pasję? W jakim jest wieku? Co przeżyła? (s. 219)</li> <li>• Wyobraź sobie, co powiedziałby Pan Cogito o swoich obu nogach, np. jak mu się z nimi żyje, jak wpływają one na jego codzienność. Napisz taką wypowiedź, pamiętając, że jej autorem jest Pan Cogito. (s. 245)</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ułóż krótki monolog – wyznanie Pana Cogito posiadającego duszę lub jej pozbawionego. A może zdecydujesz się ułożyć</li> </ul>

		oba monologi? Zastanów się nad ich zróżnicowaniem. (s. 282)
--	--	---

Tabela 17: Tożsamość narracyjna – ujmowanie wydarzeń z życia bohatera w formę narracji lub pisanie opowiadania twórczego

Źródło: opracowanie własne

Powyższa analiza pokazuje, że autorzy podręczników w różny sposób rozwijają kompetencję narracyjną gimnazjalisty. Zachęcanie ucznia do zidentyfikowania się z bohaterem i napisania opowiadania z jego perspektywy pojawia się w prawie każdym analizowanym podręczniku (wyjątkiem jest książka *Po polsku* dla klasy pierwszej). Polecenia można zasadniczo podzielić na trzy grupy:

- prośba o opisanie wydarzeń znanych z przeczytanego tekstu z perspektywy bohatera (z wykorzystaniem narracji pierwszoosobowej), np. „Wyobraź sobie dziennik dotyczący tych samych zdarzeń, lecz napisany przez Tadzia. Ułóż fragment takiego dziennika”, „Napisz fragment pamiętnika, który mógłby napisać Marcin. Opisz przeżycia towarzyszące chłopcu podczas powrotu do domu.”;
- polecenie dopisania dalszego ciągu wydarzeń, np. „Wyobraź sobie, że intryga Małorolnych została wykryta. Napisz ciąg dalszy wydarzeń wraz z konsekwencjami, które ponieśli uczniowie”;
- napisanie opowiadania twórczego, np. „Napisz opowiadanie z elementami charakterystyki, opisu przeżyć i dialogami, które zatytułujesz *Buntownik*”.

Wszystkie te polecenia sprzyjają rozwijaniu umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, ale też pozwalają zrozumieć, w jaki sposób znaczenie nadawane wydarzeniom przez bohaterów wpływa na ich odczucia i reakcje. Napisanie tekstu z perspektywy bohatera wymaga bowiem zidentyfikowania cech postaci, jej sposobu postrzegania rzeczywistości. Tego typu zadania wzbogacają także kompetencje językowe młodzieży, gdyż niejednokrotnie wymagają nazwania stanu emocjonalnego narratora lub bohatera.

Liczba opisanych wyżej poleceń zmienia się w zależności od cyklu podręcznikowego oraz od klasy. Najwięcej tego typu zadań znaleziono w książkach *Świat w słowach i obrazach*”, najmniej w *Po polsku. Literatura, język, komunikacja*. W cyklach *Język polski. Między nami* oraz *Świat w słowach i obrazach* liczba tych poleceń jest porównywalna w klasach pierwszej i drugiej, mniej natomiast występuje w trzeciej. W cyklu *Po polsku. Literatura, język, komunikacja* wskazanych poleceń jest najwięcej w klasie drugiej i trzeciej.

#### 4.4.2. Polecenia wymagające napisania osobistego tekstu

Za drugą grupę poleceń sprzyjających rozwojowi tożsamości narracyjnej uznano zadania wymagające napisania osobistego tekstu. Przedstawia je tabela 18:

Podręcznik	Klasa	Tożsamość narracyjna – pisanie osobistego tekstu
<i>Język polski. Między nami</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napisz opowiadanie pt. <i>Spotkałem spotkałam kiedyś Don Kichota</i>. (s. 221)</li> <li>• Napisz kartkę z pamiętnika pt. <i>Spotkałem, spotkałam dziś Don Kichota</i>. (s. 221)</li> <li>• Wybierz jeden z proponowanych tematów i zredaguj opis sytuacji. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Byłam, byłem świadkiem wydarzenia, które utknęło mi w pamięci. [...] (s. 231)</li> </ul> </li> <li>• <i>Chciałabym, chciałbym napisać...</i> - napisz utwór liryczny, w którym przedstawisz swoje myśli i odczucia dotyczące otaczającego cię świata. (s. 245)</li> <li>• Napisz pracę na wybrany temat. [...] <ul style="list-style-type: none"> <li>Moja ulubiona zabawa w dzieciństwie. (s. 249)</li> </ul> </li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napisz krótką wypowiedź (5-7 zdań) na wybrany temat: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy umiem się cieszyć z drobiazgów?</li> <li>- Czy potrafię myśleć pozytywnie nawet w trudnych sytuacjach?</li> <li>- Czy doceniam to, co mam?</li> <li>- Czy łatwo akceptuję to, na co nie mam wpływu, czego nie mogę zmienić? (s. 14)</li> </ul> </li> <li>• <i>Minęło dziesięć lat, jak wygląda teraz Twoje życie? Opowiedz mi o nim</i>. Napisz wypowiedź, w której przedstawisz wyobrażenie swojego życia w przyszłości. (s. 77)</li> <li>• Napisz autocharakterystykę, której mottem będą słowa Wisławy Szymborskiej: <i>Jestem kim jestem. Niepojęty przypadek jak każdy przypadek</i>. (s. 93)</li> <li>• <i>Wszystko się zmieniło. Do dzisiejszego popołudnia byłam/byłem...</i> Napisz autocharakterystykę w formie wpisu do dziennika, uwzględniając opis zdarzeń, które w istotny sposób wpłynęły na zmianę twoich poglądów, upodobań. (s. 93)</li> <li>• Zaprojektuj własną stronę internetową, na której zaprezentujesz siebie. (s. 93)</li> <li>• <i>Dziwny jest ten świat, pełen zagadek i tajemnic. Co najbardziej cię w nim zadziwia, co chciałabyś/chciałbyś poznać, odkryć?</i> Napisz odpowiedź z elementami</li> </ul>

		<p>autocharakterystyki składającą się co najmniej z 15 wypowiedzeń. (s. 97)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dom bowiem zaczyna być wtedy, gdy jego ściany zamkną w sobie kawał przestrzeni. To ta zamknięta przestrzeń jest duszą domu.</i> Opisz przestrzeń swojego wymarzonego domu lub mieszkania. (s. 107)</li> <li>• W kilku zdaniach przedstaw swój pokój lub swoje ulubione miejsce, tak aby opis był źródłem wiedzy o tobie. (s. 112)</li> <li>• <i>Dzieciństwo jest jak...</i> - napisz tekst będący poetyckim wspomnieniem Twojego dzieciństwa. (s. 134)</li> <li>• Wykonaj jedno z poniższych zadań: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Napisz pracę kończącą się słowami: <i>Ten smak/zapach/dźwięk/obraz... z dzieciństwa zapamiętam na zawsze.</i></li> <li>- Napisz stylizowane na gawędę opowiadanie o wybranym wydarzeniu z życia twojej rodziny.</li> <li>- Zbierz informacje dotyczące twoich przodków. W tym celu porozmawiaj z bliskimi, a następnie opracuj zebrany materiał i przedstaw go w wybranej formie (drzewo genealogiczne, kartka z pamiętnika, list). (s. 138)</li> </ul> </li> <li>• <i>To był wspaniały wieczór spędzony z moją rodziną.</i> Napisz list do bliskiej osoby, w którym przedstawisz miłe chwile spędzone w gronie rodzinnym. (s. 183)</li> <li>• Napisz pracę na wybrany temat: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mój wolny czas.</li> <li>- Moje hobby.</li> <li>- Tak chciałabym/ chciałbym odpoczywać. (s. 208)</li> </ul> </li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Z jakim bohaterem literackim lub filmowym byś się porównała/porównał? Napisz pracę w elementami autocharakterystyki i charakterystyki porównawczej. Możesz nadać swojej wypowiedzi formę listu lub kartki z pamiętnika. (s. 80)</li> </ul>
<p><i>Po polsku. Literatura, język, komunikacja</i></p>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opowiedz o wybranej lekcji, którą szczególnie zapamiętałeś (-łaś). Powiedz, co Ci się w niej najbardziej podobało. Swoje opowiadanie możesz ująć w formie pisemnej. (s. 18)</li> <li>• Podaj co najmniej pięć synonimów do wyrazu <i>podróż</i>, a następnie wykorzystaj je w pracy pisemnej. Napisz opowiadanie na temat: <i>Chciał(a)bym dojść do...</i> (s. 85)</li> <li>• Co sprawia, że czujesz się szczęśliwy (-a)? Gdybyś miał (-a) w sposób schematyczny graficznie przedstawić, czym jest</li> </ul>

		<p>dla Ciebie szczęście, jaką postać czy kształt przybrałoby to uczucie? (s. 204)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• W jaki sposób reagujesz na krytykę innych? Czy chciał(a)byś zmienić swoją reakcję, czy też jesteś z niej zadowolony (-a)? Opowiedz o tym. (s 292).</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• W wypracowaniu liczącym ok. 250 słów opisz swoją małą ojczyznę. (s. 153)</li> <li>• Przypomnij sobie jakieś wydarzenie ze swojego dzieciństwa, które najbardziej utkwiło Ci w pamięci i opowiedz o nim z perspektywy czasu. (s. 155)</li> <li>• Gdybyś mogła/mógł dowolnie kształtować otaczający Cię świat, co byś wybrała/wybrał dla siebie z XIX wieku? Posłuż się przykładami z tekstu. Następnie napisz wypowiedź na temat: <i>Mój wymarzony świat</i>. (s. 204)</li> <li>• Napisz wypracowanie o tym, czym jest dla Ciebie dom. (s. 236)</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>W życiu każdego jest materiał na książkę</i>. Zastanów się, które momenty Twojego życia mogłyby się stać treścią książki. Wymień je w punktach. (s. 22)</li> <li>• Czym Ty kierujesz się w wyborze swojej drogi życiowej? Odpowiedz w formie krótkiego wypracowania. (s. 35)</li> <li>• Określ za pomocą trzech równoważników zdania swoją tożsamość. (s. 37)</li> <li>• Zgromadźcie swoje autoprezentacje, podobnie jak bohaterowie scenki, i przechowajcie je na dziesięć lat. (s. 37)</li> <li>• Przedstaw w formie opowiadania sytuację, w której musiałś/musiałaś dokonać trudnego wyboru. W swojej wypowiedzi uwzględnij m.in. opis towarzyszących Ci uczuć. (s. 39)</li> <li>• Opisz dowolną ulicę miejscowości, w której mieszkasz. (s. 61)</li> <li>• Przynieś na lekcję zdjęcia, przewodniki, albumy, mapy i inne pamiątki podróży. Opowiedz koleżankom i kolegom o czymś, co Cię zaskoczyło w czasie podróży, co zmieniło Twój sposób myślenia o ludziach i miejscu, które odwiedziłeś/odwiedziłaś. (s. 124)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wyobraź sobie, że udało Ci się zrealizować Twoją <i>Własną Legendę</i>. Jak mógłby wtedy wyglądać Twój życiorys? Napisz go. (s. 231)</li> <li>• W wypracowaniu liczącym około 200 słów opisz swoją <i>Własną Legendę</i>. (s. 231)</li> <li>• <i>Moja wymarzona nowa klasa</i> – napisz na ten temat kartkę z pamiętnika. Może tym sposobem zapoczątkujesz pisanie pamiętnika z <i>czasów młodości</i>. (s. 277)</li> </ul>
<i>Język polski. Świat w słowach i obrazach</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wyobraź sobie, że kręcisz film dokumentalny o swojej szkole (miejsowości, domu, w którym mieszkasz). Przygotuj listę miejsc, które zechcesz odwiedzić z kamerą, i sytuacji, które planujesz sfilmować. Pamiętaj, że dokument filmowy nie może być zbyt długi (ok. 30 minut). Jako pewien rodzaj treningu dokumentalisty możesz potraktować relację fotograficzną na ten sam temat (jeśli masz taką możliwość). (s. 303)</li> </ul>
	II	-
	III	-

Tabela 18: Polecenia wymagające napisania osobistego tekstu

Źródło: Opracowanie własne

Wśród wymienionych wyżej poleceń można wyróżnić trzy grupy, biorąc pod uwagę okres w życiu gimnazjalisty, do którego się odnoszą:

- polecenia odnoszące się do przeszłości, np. „Przypomnij sobie jakieś wydarzenie ze swojego dzieciństwa, które najbardziej utkwiło Ci w pamięci i opowiedz o nim z perspektywy czasu”, „*Dzieciństwo jest jak... - napisz tekst będący poetyckim wspomnieniem Twojego dzieciństwa*”.
- polecenia odnoszące się do teraźniejszości, np. „Napisz autocharakterystykę, której mottem będą słowa Wisławy Szymborskiej: *Jestem kim jestem. Niepojęty przypadek jak każdy przypadek*”.
- polecenia odnoszące się do przyszłości, np. „*Minęło dziesięć lat, jak wygląda teraz Twoje życie? Opowiedz mi o nim*. Napisz wypowiedź, w której przedstawisz wyobrażenie swojego życia w przyszłości”.

Odrębną grupę stanowią zadania wymagające osobistego ustosunkowania się do wartości, nadania im indywidualnego znaczenia, np. „Co sprawia, że czujesz się szczęśliwy (-a)? Gdybyś miał (-a) w sposób schematyczny graficznie przedstawić, czym jest dla Ciebie szczęście, jaką postać czy kształt przybrałoby to uczucie?”.

Wszystkie te polecenia rozwijają umiejętność opowiadania o swoim życiu, dostrzegania związków między własnymi przeżyciami z przeszłości a obecnym sposobem postrzegania świata. Pozwalają też nazwać własne wartości i cele. Szczególnie interesujące wydają się zadania wykorzystujące metaforę życia jako opowieści, np. „*W życiu każdego jest materiał na książkę. Zastanów się, które momenty Twojego życia mogłyby się stać treścią książki. Wymień je w punktach.*”, „*W wypracowaniu liczącym około 200 słów opisz swoją Własną Legendę*”. Polecenia te pełnią dwie funkcje: zachęcają do tworzenia autonarracji i są bodźcem do postrzegania i rozumienia swojego doświadczenia w kategorii opowieści.

Warto zauważyć, że polecenia odnoszą się też do opisywanych przez McAdamsa tzw. epizodów jądrowych, rozumianych jako kluczowe wydarzenia i momenty zwrotne biografii. Przykładem może być zadanie z podręcznika *Między nami*: „*Wszystko się zmieniło. Do dzisiejszego popołudnia byłam/byłem... Napisz autocharakterystykę w formie wpisu do dziennika, uwzględniając opis zdarzeń, które w istotny sposób wpłynęły na zmianę twoich poglądów, upodobań*” oraz przywoływane już polecenie z podręcznika *Po polsku*: „*W życiu każdego jest materiał na książkę. Zastanów się, które momenty Twojego życia mogłyby się stać treścią książki. Wymień je w punktach*”.

Jeśli chodzi o różnice ilościowe, między analizowanymi seriami podręczników można zauważyć istotne dysproporcje. Najmniej zadań wymagających napisania osobistego tekstu znaleziono w książkach *Świat w słowach i obrazach*, liczba tych poleceń w pozostałych dwóch cyklach jest porównywalna. Nie widać natomiast tendencji do kumulowania tego typu zadań w jednej klasie,

Podsumowując obserwacje dotyczące sposobów narracyjnego kształtowania tożsamości, znalezione w podręcznikach i przytoczone przeze mnie polecenia uznaję za zróżnicowane i wyzwalające postawy kreatywne. Zmuszają adolescenta do przyjęcia perspektywy bohatera literackiego, uczą postrzegania życia jako całości, w której poszczególne fazy wpływają na siebie. Zachęcają też do twórczego wyrażania własnych planów, marzeń, dzielenia się doświadczeniem. Ilościowa analiza poleceń pozwala dostrzec znaczące różnice między poszczególnymi cyklami książek. Najmniej poleceń można odnaleźć w podręczniku *Świat w słowach i obrazach*, najwięcej w *Język polski. Między nami*.

Wydaje się ciekawe, że zadań, które rozwijają zdolność do ujmowania wydarzeń z życia w formie opowieści, ale nie wymagają odnoszenia ich do siebie, jest najwięcej w cyklu *Świat w słowach i obrazach*. W tym samym cyklu poleceń skłaniających do napisania osobistego tekstu jest natomiast najmniej spośród analizowanych podręczników. Widać zatem, że Witold

Bobiński proponuje wiele poleceń rozwijających kompetencję narracyjną, mniej uwagi poświęca natomiast tekstom o charakterze osobistym. Odwrotną tendencję można dostrzec w podręcznikach *Po polsku. Literatura, język, komunikacja*, w których zdecydowanie więcej zadań dotyczy pisania tekstu z perspektywy osobistej.

#### 4.4.3. Literatura młodzieżowa jako inspiracja do tworzenia autonarracji

Oprócz tworzenia własnej (twórczej lub odtwórczej) wypowiedzi pisemnej, kompetencję narracyjną rozwija też obcowanie z tekstem literackim. Zachętę do tworzenia autonarracji tożsamościowej mogą stanowić szczególnie teksty zaliczane do tzw. literatury dla dzieci i młodzieży, rozumianej jako

dziedzina twórczości lit., której właściwości i cele szczególnie silnie wyznaczone są przez zakres wiedzy życiowej i literackiej jej adresatów, przez stopień ich rozwoju umysłowego oraz potrzeby psychiczne. Obok funkcji estetycznej literatura ta w większym zazwyczaj zakresie nastawiona jest na pełnienie funkcji wychowawczej i poznawczej, stawia bowiem sobie za cel kształtowanie postaw młodych czytelników wobec świata, wpływanie na wybór i akceptację wzorców osobowych, doskonalenie wrażliwości emocjonalnej, odczuć i przeżyć<sup>401</sup>.

Obcowanie z literaturą dla dzieci i młodzieży sprzyja identyfikacji z bohaterem. Ponadto gimnazjalista ma okazję przeczytać o problemach, które go dotyczą, a o których niełatwo mówić. Autorzy powieści młodzieżowych często stosują narrację pierwszoosobową, co stanowi swoisty model tworzenia własnej autonarracji.

Tytuły książek zaliczanych do literatury dla dzieci i młodzieży, podejmujących istotną z perspektywy adolescenta problematykę, których fragmenty umieszczono w analizowanych podręcznikach, zawiera tabela 19:

Podręcznik	Klasa	Literatura młodzieżowa – tytuły książek, z których przytaczano fragmenty	Tematyka przytoczonego fragmentu
<i>Język polski. Między nami</i>	I	D. Terakowska, <i>W krainie kota</i>	znaczenie pochodzenia dla ustalenia własnej tożsamości
		A. Onichimowska, <i>Aki. Za ścianą</i>	choroba psychiczna, samotność relacje z rodzeństwem
		R. Kosik, <i>Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi</i>	relacje z rówieśnikami
		E. Colfer, <i>Artemis Fowl</i>	uzdolnienia

<sup>401</sup> J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2007, hasło: literatura dla dzieci i młodzieży, s. 283.

			rozwiązywanie zagadek
	II	E. Nowak, <i>Yellow bahama w prążki</i>	relacje z rodzeństwem plany na przyszłość
		B. Kosmowska, <i>Buba</i>	relacje z rodziną
		Christiane F. <i>My, dzieci z dworca ZOO</i>	przeprowadzka relacje z rodzicami przemoc w rodzinie
		M.K. Piekarska, <i>Klasa pani Czajki</i>	relacje z rówieśnikami
		E. Nowak, <i>Diupa</i>	niepełnosprawność
		A. Bahdaj, <i>Telemach w dżinsach</i>	szczęście
		M. Ende, <i>Momo</i>	dom
		N.H. Kleinbaum, <i>Stowarzyszenie umarłych poetów</i>	indywidualizm, nonkonformizm
	III	E. Nowak, <i>Kiedyś na pewno</i>	relacje z rodzicami
		J. D. Salinger, <i>Buszujący w zbożu</i>	bunt trudności szkolne
		B. Kosmowska, <i>Pozlacana rybka</i>	relacje z rówieśnikami
Po polsku. Literatura, język, komunikacja	I	N.H. Kleinbaum, <i>Stowarzyszenie umarłych poetów</i>	realizacja marzeń
		M. K. Piekarska, <i>Klasa pani Czajki</i>	relacja z nauczycielem, bunt
		M. Budzyska, <i>Ala Makota. Notatnik sfrustrowanej nastolatki</i>	dojrzewanie fizyczne pierwsza randka
		M. Musierowicz, <i>Dziecko piątku</i>	zakochanie relacje z rówieśnikami, nawiązywanie rozmowy
		M. Cabot, <i>Pamiętnik księżniczki 265</i>	relacja z tatą
	II	J.D. Salinger, <i>Buszujący w zbożu</i>	bunt trudności szkolne
		B. Kosmowska, <i>Pozlacana rybka</i>	życie w rodzinie patchworkowej pierwsza miłość
		C. Hiaasen, <i>Sówki</i>	aktywność społeczna
		B. Rosiek, <i>Pamiętnik narkomanki</i>	bunt uzależnienie
		E. Colfer, <i>Benny i Babe</i>	pierwsze zauroczenie, relacje miłosne
		J. Willson, <i>Złe dziewczyny</i>	relacje w grupie rówieśniczej bullying

		D. Terakowska, <i>Tam, gdzie spadają anioły</i>	choroba wiara relacje rodzinne
		B. Kosmowska <i>Buba</i>	relacje z rodzicami trudności szkolne
		A. Onichimowska, <i>Ethan. Głód</i>	relacje rodzinne kompleksy
	III	M. Fox, <i>Agaton-Gagaton. Jak pięknie być sobą</i>	choroba w rodzinie dorastanie, dorosłość
		B. Ostrowicka, <i>Świat do góry nogami</i>	radzenie sobie ze stratą problemy szkolne
		E. Nowak, <i>Yellow bahama w prążki</i>	codzienne życie nastolatka, rozstanie z chłopakiem
		P. Pullam, <i>Przerwany most</i>	znaczenie pochodzenia dla ustalenia własnej tożsamości
		E. Grętkiwicz, <i>Szczekająca szczeka Saszy</i>	stosunek do osób innej narodowości
		E. Colfer, <i>Benny i Omar</i>	stereotypy, stosunek do osób innej narodowości
		J. Spinelli, <i>Gwiazda</i>	odmienność, indywidualizm, nonkonformizm
		D. Terakowska, <i>Córka czarownicy</i>	opieka nad chorym, altruizm
<i>Język polski.</i>	I	-	
<i>Świat w słowach</i>	II	-	
<i>i obrazach</i>	III	-	

Tabela 19: Literatura dla dzieci i młodzieży w analizowanych podręcznikach  
Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej fragmentów książek znaleziono w podręcznikach *Po polsku*, niewiele mniej w *Między nami*. W podręcznikach z cyklu *Świat w słowach i obrazach* nie odnaleziono takich propozycji. Większość przywołanych wyżej fragmentów dotyczy zagadnienia relacji z rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami. Pojawiają się teksty, w których nastoletni bohaterowie nawiązują kontakt z dziadkami, przeżywają pierwsze zauroczenie, idą na randkę, ale też doświadczają przemocy ze strony rodziny lub rówieśników. Wydaje się, że poruszane problemy są bliskie doświadczeniu współczesnego nastolatka, a zatem mogą otwierać na dialog na tematy dotychczas przemilczane, inspirować do dzielenia się własnymi doświadczeniami.

Jak pisano wcześniej, McAdams w swojej koncepcji tożsamości narracyjnej wyróżnia dwie linie realizowane w obrębie rozwijania tematu autonarracji – motyw siły/władzy oraz

miłości/intymności<sup>402</sup>. W podręcznikach gimnazjalnych można odnaleźć teksty zachęcające do refleksji w obu tych aspektach, jednak zdecydowanie dominuje linia druga, która wyraża się poprzez autonarracje poświęcone trosce, miłości i przyjaźni, dialogowi i jedności z innymi. Teksty nie tylko dotyczą relacji z innymi, ale polecenia analityczne niejednokrotnie akcentują znaczenie kontaktu z drugim człowiekiem (rówieśnikiem, rodzeństwem, rodziną, Innym). Temat siły i władzy wyrażający się poprzez autonarracje o panowaniu nad sobą, autonomii, statusie, odpowiedzialności i osiągnięciach pojawia się rzadziej, choć również jest obecny. Reprezentują go teksty dotyczące nonkonformizmu, definiowania dorosłości jako okresu zwiększonej odpowiedzialności i zobowiązań.

Powyższa analiza wskazuje, że podręczniki sprzyjają rozwojowi tożsamości rozumianej narracyjnie. Zawierają teksty literatury młodzieżowej, które mogą stanowić wzór i inspirację do tworzenia własnej opowieści. Zachęcają do rozwijania kompetencji narracyjnej i autonarracyjnej – zawierają polecenia wymagające napisania opowiadania, zastosowania narracji pierwszoosobowej, opisanie przeżyć bohatera, stworzenia tekstu dotyczącego własnych wartości, planów, dotychczasowych doświadczeń. Poprzez ujęcia metaforyczne polecenia podręcznikowe pozwalają również spojrzeć na życie jako na opowieść – legendę lub książkę.

---

<sup>402</sup> McAdams, *Narrating the self in adulthood...*, dz. cyt., s. 251.

#### 4.5. Analiza poleceń akcentujących podmiotowość ucznia

Podczas analizy pytań pod kątem rozwijania tożsamości rozumianej tradycyjnie i w ujęciu narracyjnym zostały wyłonione także trzy grupy poleceń, które wydają się sprzyjać rozwojowi tożsamości ucznia, a nie odnoszą się bezpośrednio do przytoczonych w pracy koncepcji teoretycznych. Zadania te akcentują podmiotowość ucznia w procesie interpretacji tekstu kultury - wymagają od gimnazjalisty odniesienia omawianych treści do siebie, zachęcają do szukania przykładów we własnych doświadczeniach, wyrażania opinii.

Grażyna Miłkowska w tekście *Kontrowersje wokół podmiotowości uczniów. Próba analizy* pisze, że podmiotowość można zdefiniować jako to, że człowiek jest kimś posiadającym określoną tożsamość, która go wyróżnia od innych. Podmiotowość jest zadaniem rozwojowym<sup>403</sup>, musi więc być rozwijana i wzmacniana. Mówi o tym Agnieszka Głowała:

Podmiotowość nie jest człowiekowi dana z natury, nikt nie rodzi się z gotową podmiotowością. Jest ona potencjalną dyspozycją, zdolnością i możliwością *bycia podmiotem*. Cechuje ten proces dynamiczność, swoje *bycie podmiotem* człowiek musi wypracować w wyniku własnego zaangażowania i uczenia się<sup>404</sup>.

Środowiskami, w których kształtuje się poczucie podmiotowości, są przede wszystkim dom, w którym dziecko żyje, a w drugiej kolejności szkoła. Okres dojrzewania jest natomiast czasem, kiedy uczniowie w sposób szczególnie manifestują swoją własną tożsamość i potrzebę podmiotowego traktowania. Jak pisze Jarosław Sempryk, „w szkole trzeba tworzyć takie warunki, w których nastąpi z jednej strony możliwość podmiotowego wychowania dziecka, a z drugiej wyzwalenie i rozwój tej cechy”<sup>405</sup>. Nauczyciel polonista pracujący z adolescentem powinien zatem rozwijać i wzmacniać podmiotowość ucznia poprzez umożliwienie mu wyrażenia swojego zdania i podejmowania własnych decyzji, odpowiadając na silną potrzebę zaznaczania swojej odrębności, charakterystyczną dla wieku dojrzewania.

Wyodrębnione podczas analiz grupy poleceń w szczególnie sposób wydają się wpływać na poczucie podmiotowości ucznia<sup>406</sup>. Wymagają nazwania własnych stanów emocjonalnych, przytoczenia przykładu z własnego doświadczenia, wyrażenia swojego zdania. Ponadto sprzyjają rozwojowi przekonania, że własna opinia jest ważna, własne odczytanie tekstu,

---

<sup>403</sup> G. Miłkowska, *Kontrowersje wokół podmiotowości uczniów. Próba analizy*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, nr 22, 2013, s. 38.

<sup>404</sup> A. Głowała, *Doświadczenie podmiotowości w praktyce edukacyjnej w opinii uczniów szkoły podstawowej* [online], dostępne w Internecie:

cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.../13\_Doswiadczenie\_podmiotowosci.pdf, dostęp: 22.02.2018.

<sup>405</sup> Sempryk J., *Podmiotowość i partnerstwo w wychowaniu*, w: *Perspectivia Legnickie Studia Teologiczno – Historyczne* Rok V, nr 2, 2006, s. 112.

<sup>406</sup> Wszystkie polecenia zakwalifikowane jako wpływające na poczucie podmiotowości ucznia zawierają tabele umieszczone w aneksie.

sposób rozumienia rzeczywistości jest istotny. Uczeń, który w toku swojej edukacji wielokrotnie będzie przez nauczyciela pytany o to, jak rozumie opisywane zjawisko, jakie mu przypisuje znaczenie, jakimi emocjami na nie reaguje, powinien w przyszłości chętniej podejmować podobne refleksje w odniesieniu do własnego życia.

#### 4.5.1. Polecenia wymagające wyrażenia własnej opinii i sposobu rozumienia

Pierwsza grupa poleceń akcentujących podmiotowość ucznia to zadania wymagające wyrażenia własnej opinii i wyjaśnienia (uzasadnienia) sposobu rozumienia określonego zachowania czy stanowiska. Z uwagi na to, że polecenia często są złożone i wymagają zarówno wyrażenia własnego sposobu rozumienia, jak i sformułowania opinii, wyodrębniono tylko jedną kategorię. Zaliczano tutaj polecenia, w których:

- gimnazjalista był proszony o wyjaśnienie, co dla niego znaczą omawiane treści, np. „Wyjaśnij, jak rozumiesz słowa: *Mogłam być sobą – ale bez zdziwienia, a to by oznaczało, że kimś całkiem innym*”<sup>407</sup>.
- uczeń musiał dokonać oceny, ustosunkować się do zagadnienia, np. „Czy zgadzasz się z twierdzeniem, że każdy w jakimś stopniu jest odpowiedzialny za zło panujące na świecie? Napisz wypowiedź (5-7 zdań), w której wyrazisz swoją opinię na ten temat”<sup>408</sup>.

Tego typu zadań znaleziono w analizowanych podręcznikach bardzo wiele. Jest to zgodne z założeniem, że zadaniem nauczyciela jest wyposażenie ucznia w narzędzia potrzebne do samodzielnego interpretowania tekstów. „Polonista wprowadza ucznia w świat arcydzieł, jego zadaniem jest kształtowanie postaw odbiorczych, przygotowujących do samodzielnej recepcji dzieła sztuki”<sup>409</sup>, piszą Bożena Chrząstowska i Agata Wójtowicz-Stefańska. Skłanianie gimnazjalisty do prezentacji własnego odczytania utworu i wyrażenia własnej opinii nie tylko wpływa na postrzeganie siebie jako kompetentnego odbiorcy literatury, ale również pozwala doświadczyć zainteresowania ze strony nauczyciela.

Wśród wyodrębnionych w toku analiz poleceń można wyróżnić kilka grup. Ze względu na to, czy uczeń ma jedynie wyrazić swoją opinię, czy też skonfrontować ją z poglądami innych, zadania można podzielić na:

---

<sup>407</sup> *Język polski 2: Między nami*, s. 13.

<sup>408</sup> *Język polski 1. Między nami*, s. 302.

<sup>409</sup> B. Chrząstowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętność odbioru dzieła sztuki*, [w:] M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2011, t. 1, s. 178.

- takie, w których uczeń proszony jest o samodzielne ustosunkowanie się do omawianych kwestii (wyjaśnienie, jak je rozumie lub wyrażenie opinii), np. „Sformułuj swoje zdanie na temat tych wierszy – podobają Ci się czy nie robią na Tobie wrażenia? Wyjaśnij przyczyny swojego zainteresowania lub obojętności”<sup>410</sup>
- te, w których gimnazjaliści zachęcani są do dyskusji w klasie – „Porozmawiajcie o tym, czy – według was - ważne jest, by dotrzymywać danego słowa. Uzasadnijcie swoje opinie”<sup>411</sup>.

Takie zróżnicowanie wydaje się zasadne w kontekście rozwoju gimnazjalistów, dla których grupa rówieśnicza zyskuje szczególne znaczenie. Ćwiczeń zachęcających do dyskusji w klasie jest jednak zdecydowanie mniej niż tych, w których gimnazjalista nie musi konfrontować swojej opinii z rówieśnikami.

Polecenia można także podzielić ze względu na to, czy odwołują się do tekstu, czy też do rzeczywistości pozatekstowej. Niektóre zadania wymagają odniesienia się bezpośrednio do przeczytanego tekstu i wyrażenia własnego sposobu rozumienia, np. „Odszukaj w tekście biblijnym te fragmenty narracji, których nie można – twoim zdaniem – rozumieć dosłownie. Wyjaśnij, dlaczego tak sądzisz”<sup>412</sup> oraz „Czy, Twoim zdaniem, postępowanie Odyseusza można jednoznacznie określić jako dobre lub złe? Uzasadnij swoją opinię”<sup>413</sup>. Inne zachęcają ucznia do refleksji nad wartością lub zjawiskiem i nie wymagają bezpośredniego odwołania się do tekstu, chociaż pozostają w związku z problematyką rozdziału lub utworu, np. „Czy, Twoim zdaniem, o śmierci należy rozmawiać?”<sup>414</sup> oraz „Czy warto poznawać inną kulturę? Uzasadnij swoją wypowiedź w wypracowaniu zawierającym około 200 słów”<sup>415</sup>. Są też polecenia, które wymagają od ucznia zajęcia stanowiska wobec omawianej kwestii i skonfrontowania go z tekstem, np. „Porównaj swoje wcześniejsze rozmyślenia na temat doskonałości z jej rozumieniem w tym wierszu. Czy refleksje postaci mówiącej potwierdzają choć w części Twoje domysły i skojarzenia, czy są odmienne? Na czym polegają podobieństwa i odmienności?”<sup>416</sup>.

Analiza podręczników pokazuje dość wyraźnie, że polecenia zachęcające do refleksji niezwiązanej bezpośrednio z omawianym tekstem (a jedynie nim zainspirowanej) nad zjawiskiem lub pojęciem dominują w cyklu *Po polsku. Literatura, język i komunikacja*. Wydaje się to wynikać z programu nauczania do tego podręcznika, w którym Jolanta Malczewska

<sup>410</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I*, s. 181.

<sup>411</sup> *Język polski 1: Między nami*, s. 192.

<sup>412</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa 3*, s. 18.

<sup>413</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa I*, s. 84.

<sup>414</sup> Tamże, s. 229.

<sup>415</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa III*, s. 98.

<sup>416</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa 2*, s. 247.

pisze o dwojakiej refleksji, jaką powinien podjąć uczeń – refleksji dotyczącej tekstu oraz refleksji w związku z tekstem (dotyczącej zagadnień egzystencjalnych, problemów związanych z okresem dojrzewania itp.). Zachęcanie uczniów do podejmowania refleksji nad rzeczywistością pozatekstową wydaje się bardzo cenne w kontekście rozwijającej się tożsamości gimnazjalistów. Bezpieczna dyskusja na temat zjawisk ważnych z punktu widzenia dorastających osób uczy przyglądania się rzeczywistości, a nie jedynie bezkrytycznego jej przyjmowania. Uwrażliwia także na zagrożenia okresu dojrzewania.

Opisane powyżej Zadania, zakwalifikowane podczas badań jako akcentujące podmiotowość ucznia, a zarazem wspierające rozwój jego tożsamości, wiążą się z kształceniem różnych umiejętności językowych, na przykład dyskusowania („Przeprowadźcie dyskusję na temat problemów moralnych związanych z rozwojem cywilizacji”<sup>417</sup>) argumentowania (np. „Jak uważasz, czy warto pokazywać swoje emocje innym? Wypisz kilka argumentów na poparcie swojego zdania, a następnie porozmawiaj na ten temat z koleżankami i kolegami w klasie”<sup>418</sup>), rozwijają też umiejętność krytycznej analizy zjawisk („Czy, Twoim zdaniem, patriotyzm to patrzenie na ojczyznę przez pryzmat tego, co w niej najpiękniejsze, czy też przeciwnie – świadomość jej niedoskonałości i mówienie o nich? Napisz na ten temat rozprawkę”<sup>419</sup>). Nabywanie kompetencji umożliwiających wyrażenie własnej opinii niewątpliwie sprzyja budowaniu obrazu siebie.

#### 4.5.2. Polecenia wymagające odniesienia się do swojego życia

Kolejną grupą poleceń akcentujących podmiotowość gimnazjalisty i skłaniających do refleksji nad własnym doświadczeniem są zadania wymagające odniesienia się do swojego życia. Do tej grupy zaliczono polecenia, w których gimnazjalista był proszony o przywołanie przykładu z własnego doświadczenia, ćwiczenia wymagające opisanie własnego sposobu przeżywania, planów na przyszłość, marzeń, wartości. Przykładami są zadania: „Jaką rolę odgrywa radio w Twoim życiu? Jak często i czego słuchasz? Czy lubisz, kiedy radio do Ciebie mówi? Przedstaw na ten temat krótką wypowiedź. Możesz zacząć od słów: *Radio jest dla mnie...*”<sup>420</sup>, „Dlaczego wydawanie szybkich, jednoznacznych sądów o kimś lub o czymś może

---

<sup>417</sup> *Język polski 3: Między nami*, s. 188.

<sup>418</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja*. Klasa I, s. 27.

<sup>419</sup> Tamże, s. 167

<sup>420</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach*. Klasa 2, s. 348.

dawać poczucie siły? Podaj wybrany przykład z własnego doświadczenia, którym uzasadnisz odpowiedź”<sup>421</sup>, „Zapewne czasami kupujesz gazety i czasopisma. Spróbuj wymienić rodzaje prasy, jakie można wyróżnić ze względu na zainteresowania odbiorców. Który z tych rodzajów interesuje Ciebie? Czego poszukujesz w gazetach i czasopismach?”<sup>422</sup>.

Zadań wymagających odniesienia się do swojego życia jest w podręcznikach wiele. Niektóre wymagają poparcia sformułowanego argumentu przykładem z własnego doświadczenia, np. „Jak rozumiesz pojęcie *krytyka konstruktywna*? Czy każda krytyka jest właśnie taka? Uzasadnij swoją odpowiedź przykładami z własnego doświadczenia”<sup>423</sup>. Dzięki takim zadaniom gimnazjalista uczy się łączyć teoretyczne rozważania z rzeczywistością, dostrzegać uniwersalność zagadnień poruszanych przez literaturę. Ponadto tego typu polecenia dają nauczycielowi możliwość podkreślenia ważności doświadczenia ucznia. Dzięki takim zadaniom uczeń będzie mógł zrozumieć niepowtarzalność i istotność swoich przeżyć czy przemyśleń. Ponadto dyskusja na forum klasy będzie dla gimnazjalisty szansą dostrzeżenia podobieństwa do rówieśników w zakresie doświadczanych problemów.

Dużą grupę poleceń stanowią te, które nakłaniają do sformułowania osobistego tekstu: pisu własnych przeżyć, zainteresowań, planów na przyszłość, np. „Czy w Twoim życiu są jakieś rytuały? Jeśli tak, to jakie? Co im zawdzięczasz?”<sup>424</sup> lub „*Minęło dziesięć lat, jak wygląda teraz Twoje życie? Opowiedz mi o nim. Napisz wypowiedź, w której przedstawisz wyobrażenie swojego życia w przyszłości*”<sup>425</sup>. Dużym wyzwaniem wydają się polecenia skłaniające do przyjrzenia się swoim własnym reakcjom i zachowaniom, np. „W jaki sposób reagujesz na krytykę innych? Czy chciał(a)byś zmienić swoją reakcję, czy też jesteś z niej zadowolony (-a)? Opowiedz o tym”<sup>426</sup>. Wśród wyróżnionych poleceń znalazło się też zadanie nie tylko wymagające refleksji, ale również mobilizujące do podjęcia działania – „*W jaki sposób można zapobiegać szerzeniu się przemocy? Co Ty możesz zrobić w tym celu?*”. Polecenie to akcentuje aktywność i odpowiedzialność gimnazjalisty, a także jego sprawczość.

Polecenia wymagające odniesienia się do własnego życia są cenne z wielu powodów – pozwalają na dostrzeżenie uniwersalności problemów poruszanych przez literaturę, uczą odnoszenia teoretycznych pojęć do obserwowanych zjawisk i zachowań, pogłębiają samoświadomość. Niewątpliwie korzystanie z tego typu zadań wymaga jednak wcześniejszej

---

<sup>421</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa III*, s. 292.

<sup>422</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I*, s. 318.

<sup>423</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa I*, s. 292.

<sup>424</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa III*, s. 202.

<sup>425</sup> *Język polski 1: Między nami*, s. 77.

<sup>426</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa I*, s. 292.

pracy nad wzmocnieniem poczucia bezpieczeństwa w klasie, wytworzeniem atmosfery otwartości i ciekawości drugiej osoby.

#### 4.5.3. Polecenia wymagające wyrażenia własnych emocji i przeżyć<sup>427</sup>

Ostatnią grupą poleceń akcentujących podmiotowość gimnazjalisty są zadania zachęcające do wyrażenia własnych emocji i przeżyć. Zaliczono tutaj także zadania leksykalne dotyczące nazw stanów emocjonalnych oraz polecenia zachęcające do refleksji nad naturą emocji w ogóle. Grupa ta została wyodrębniona ze względu na intensywne zmiany zachodzące w sferze emocjonalnej gimnazjalisty w okresie adolescencji. Ponadto świadomość własnych stanów emocjonalnych, nadawanie im znaczenia i łączenie z sytuacją lub jej interpretacją niewątpliwie sprzyjają rozwojowi tożsamości – zwiększają samorozumienie. Te zadania nie tylko dostarczają leksykalnego zaplecza do nazywania własnych stanów emocjonalnych, ale także podkreślają znaczenie uczuć w życiu, pozwalają na porównanie własnych odczuć z przeżyciami rówieśników. Przykładami poleceń zachęcających do wyrażenia własnych emocji i przeżyć są: „Na podstawie przytoczonego fragmentu *Władcy Pierścieni* nazwij uczucia, jakie, Twoim zdaniem, mogły towarzyszyć Samowi w chwili, gdy Frodo zaczął na niego krzyczeć. Co Ty byś czuł (-a) na jego miejscu? Odpowiedz na to pytanie w krótkim wypracowaniu (10 zdań)”<sup>428</sup>, „Porozmawiacie o tym, co się najczęściej odczuwa po powrocie do domu po dłuższej nieobecności. Odwołajcie się do własnych obserwacji i doświadczeń. Porównajcie własne odczucia z tymi, które przeżywał Tadeusz”<sup>429</sup>, „Przyjrzyj się dokładnie tytułowej postaci. Jakie reakcje i uczucia w Tobie budzi: śmiech, niechęć, złość, litość? Może jeszcze inne? Co jest przyczyną Twojej reakcji?”<sup>430</sup>.

Analiza pozwala dostrzec, że najwięcej tego typu poleceń zawartych jest w cyklu *Świat w słowach i obrazach*. Warto zauważyć, że we wszystkich podręcznikach dominują polecenia dotyczące reakcji emocjonalnych jako odpowiedzi na przeczytany tekst lub obejrzany obraz, np. „Nazwij uczucia, które kojarzą Ci się ze sceną przedstawioną na obrazie”<sup>431</sup>. Niejednokrotnie w samym poleceniu autor prosi o opisanie uczuć i dostarcza uczniowi

---

<sup>427</sup> Polecenia dotyczące nazywania emocji i wyrażania ich zostały przeanalizowane także w kontekście kształtowania się tożsamości cielesnej, stanowiącej wyzwanie dla dojrzewającej osoby – z uwagi na ich psychosomatyczny charakter, opisano je odrębnie, w podrozdziale 4.6.4.

<sup>428</sup> Tamże, s. 220.

<sup>429</sup> *Język polski 2: Między nami*, s. 125.

<sup>430</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa II*, s. 285

<sup>431</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 120.

niezbędnego słownictwa, np. „Przyjrzyj się dokładniej tytułowej postaci. Jakie reakcje i uczucia w Tobie budzi: śmiech, niechęć, złość, litość? Może jeszcze inne? Co jest przyczyną Twojej reakcji?”<sup>432</sup>. Pojawiają się też polecenia dotyczące doznań zmysłowych wywołanych przez tekst, np. „Rozwiń zdanie: Kiedy czytam *Stepy akermańskie*, to widzę... (słyszę..., czuję...)”<sup>433</sup>. Nie tylko poszerza to wyobraźnię uczniów, ale też uwrażliwia na doznania sensoryczne. Istotne jest to, że polecenia często skłaniają gimnazjalistę do nazywania źródła emocji, np. „Opisz swoją reakcję na tekst sztuki (śmiech, wzruszenie, niepokój, napięcie, jeszcze inne odczucie?) i postaraj się wyjaśnić jej przyczynę”<sup>434</sup>. Łączenie uczucia z konkretnym wydarzeniem lub elementem utworu literackiego sprzyja rozwojowi nie tylko umiejętności analizy i interpretacji tekstu kultury, ale również samoświadomości, ponieważ uczy dostrzegania związku pomiędzy własną oceną sytuacji i doświadczeniem a przeżywanymi emocjami.

Odrębną grupę stanowią polecenia zachęcające do refleksji nad przeżywanymi uczuciami w oderwaniu od czytanych tekstów, np. „Co sprawia, że czujesz się szczęśliwy (- a)? Gdybyś miał (-a) w sposób schematyczny graficznie przedstawić, czym jest dla Ciebie szczęście, jaką postać czy kształt przybrałoby to uczucie?”<sup>435</sup>. Tego typu zadania, choć niezwiązane bezpośrednio z rozwijaniem kompetencji językoznawczych czy literaturoznawczych, pozwalają zdystansować się wobec przeżywanych emocji i nazwać sytuacje, w których pojawiają się konkretne uczucia. Przytoczone powyżej polecenie wydaje się interesujące także ze względu na to, że zachęca do niewerbalnego wyrażenia, czym jest szczęście – za pomocą rysunku. Może to być dużym ułatwieniem dla uczniów o niższej kompetencji językowej.

Interesujące są też zadania zachęcające do refleksji nad naturą emocji. Przykładem może być polecenie:

*Napisz pracę, w której rozwiniesz wybraną sentencję. W swojej wypowiedzi odwołaj się do utworu „Śmierć urzędnika”, innych tekstów kultury i własnych doświadczeń.*

- *Jeśli boisz się czegoś, przyczyna, wiedz, że przyczyna twego strachu tkwi nie poza tobą, lecz w tobie. Lew Tolstoj*
- *Jesteśmy pełni lęku – w istocie przed fałszywymi problemami. Hoimar von Ditfurth*
- *Jedyną rzeczą, której należy się lękać, jest sam lęk. Franklin Delano Roosevelt*
- *Jeszcze nigdy ludzkość nie żyła w takim lęku jak obecnie i nigdy nie miała po temu tylu powodów. Bertrand Russell*<sup>436</sup>

<sup>432</sup> W *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa II*, s. 285.

<sup>433</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa III*, s. 216.

<sup>434</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa II*, s. 292.

<sup>435</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa I*, s. 204.

<sup>436</sup> *Język polski 2. Między nami*, s. 251.

Ogólna refleksja nad naturą uczuć niewątpliwie sprzyja rozwojowi inteligencji emocjonalnej, ponadto jest szansą na wypowiedzenie swoich opinii i wątpliwości bez konieczności ujawniania informacji o sobie i własnym sposobie przeżywania.

Duże zróżnicowanie zadań dotyczących ekspresji emocjonalnej wydaje się sprzyjać rozwojowi adolescenta. Autorzy podręczników dbają o to, by, z jednej strony, poszerzać zasób słownictwa potrzebny do wyrażenia emocji, z drugiej, by gimnazjalista podejmował refleksję nad uczuciami w ogóle i odnosił ją do własnego doświadczenia czytelniczego i do opisu wydarzeń codziennego życia.

Analizowane powyżej typy poleceń często pojawiają się w podręcznikach, chociaż pomiędzy badanymi seriami książek można zauważyć pewne różnice. Liczba poleceń akcentujących podmiotowość ucznia jest porównywalna w seriach *Po polsku* oraz *Świat w słowach i obrazach*, nieco mniej można ich odnaleźć w książkach *Język polski. Między nami*. We wszystkich analizowanych pozycjach podręcznikowych najwięcej tego typu zadań znajduje się w klasie drugiej, najmniej w pierwszej. Być może wynika to z faktu, że rozpoczynający naukę w gimnazjum uczeń ma najpierw nabyć wiedzę niezbędną do odbioru tekstu literackiego i zyskać podstawowe kompetencje, stąd dominują innego typu polecenia (choć te akcentujące podmiotowość ucznia w procesie interpretacji tekstu również występują, jednak z mniejszą częstotliwością). Jak wynika z przeprowadzonych analiz, najwięcej poleceń wymaga wyrażenia własnej opinii i sposobu rozumienia. Może to być powiązane z przyjętą metodą badawczą, w której kategoria ta została szeroko zdefiniowana. Ponadto tak wysoka częstotliwość zadań analizowanego typu wydaje się nie tylko odzwierciedlać poglądy na temat szkolnego procesu interpretacji, w którym nauczyciel ma przygotować ucznia do samodzielnego kontaktu z tekstem, ale także realizować zapisy podstawy programowej – sprzyjać rozwojowi umiejętności formułowania własnej opinii i uzasadniania jej. Liczba poleceń wymagających odniesienia się do własnego życia i nazwania własnych przeżyć i emocji jest porównywalna.

W obrębie analizowanych tytułów można także zaobserwować pewne tendencje. Jak już wspomniano, we wszystkich analizowanych seriach podręczników najwięcej jest zadań wymagających wyrażenia własnej opinii i sposobu rozumienia wskazanych kwestii. W seriach *Po polsku* i *Język polski. Między nami* drugą najliczniejszą grupą są zadania wymagające odniesienia się do własnego życia, a trzecią nazwania własnych emocji. W podręcznikach *Świat w słowach i obrazach* kolejność jest odwrotna – drugą najliczniejszą grupą są polecenia wymagające nazwania własnych emocji (w tej serii poleceń tych było najwięcej spośród wszystkich analizowanych książek), trzecią zadania wymagające odniesienia się do swojego

życia. Warto zauważyć, że, zgodnie z programem, autor podręcznika *Świat w słowach i obrazach* formułuje polecenia ściśle związane z tekstem literackim, rozwijające zdolność interpretacji – uwzględnia zarówno odbiór emocjonalny, jak i intelektualny. Rzadko jednak formułuje polecenia niezwiązane ściśle z tekstem. Stosunkowo dużo poleceń odwołujących się do problemów poruszanych w tekście, ale luźniej związanych z omawianym fragmentem zawierają natomiast książki *Po polsku*.

Powyższa analiza, chociaż pozwala dostrzec odmienne proporcje między badanymi podręcznikami, ukazuje, że akcentujące podmiotowość ucznia polecenia pojawiają się często i są zróżnicowane. Mają ścisły związek z analizowanymi tekstami, czasami też odbiegają od podstawowej problematyki utworu i odnoszą się do wartości czy zjawisk ważnych z punktu widzenia dojrzewającego nastolatka. Umożliwiają adolescentowi wniesienie na lekcję własnych doświadczeń, przeżyć, refleksji, wzmacniając jego poczucie podmiotowości.

#### 4. 6. Szkolna polonistyka wobec rozwoju tożsamości cielesnej adolescenta na przykładzie wybranych podręczników dla gimnazjum<sup>437</sup>

Zagadnienie tożsamości cielesnej uzupełnia refleksję nad tożsamością rozumianą tradycyjnie i narracyjnie. Z uwagi na specyfikę terminu *tożsamość cielesna* zostanie on zdefiniowany przed opisem właściwych badań.

Nastoletni Benny, bohater książki Eoina Colfera *Benny i Babe*, której fragment umieszczono w jednym z gimnazjalnych podręczników do języka polskiego, tak oto wypowiedział się na temat zmian w wyglądzie swoich rówieśników:

Dokąd to wszystko zmierzało? Zanim się człowiek obejrzy, będą sobie psikać dezodorantem pod sweter i biegać na lekcje baletu. Dalej będzie żel do włosów, a potem malutki koleczyk w uchu! A jeszcze później chodzenie do kina na filmy, w których nikt nikogo nie zabija. No i po co to wszystko?<sup>438</sup>

Jest to tylko jeden z wielu przykładów wykorzystania przez autorów podręczników literatury młodzieżowej jako pretekstu do rozmowy o zmianach w stosunku do własnego ciała zachodzących w okresie adolescencji.

Salę szkolną, stanowiącą przestrzeń codziennego życia wielu młodych ludzi, wydają się odpowiednim miejscem do poruszania takich właśnie ważnych dla uczniów tematów. Warto nadmienić, że nawet na przedmiotach pozornie niezwiązanych z dyskusjami o wartościach czy poglądach nauczyciel, często w sposób niezamierzony lub nawet nieświadomy, także przekazuje treści o charakterze wychowawczym. Ukryty program, obecny w każdej placówce oświatowej obok oficjalnych dokumentów, reguluje np. kwestie związane z traktowaniem osób określonej płci lub pochodzących z pewnych kręgów kulturowych (choć oczywiście należy też wziąć pod uwagę różnice w funkcjonowaniu poszczególnych nauczycieli, wynikające np. z ich poziomu refleksyjności)<sup>439</sup>. Ponadto, jak pokazują badania prowadzone przez Cath Fenton, Fionę Brooks, Naila Spencera i Antony'ego Morgana, pozytywny obraz cielesności współwystępuje z dostrzeganiem zainteresowania nauczyciela uczniami jako ludźmi<sup>440</sup>.

---

<sup>437</sup> Tekst stanowi zmodyfikowaną wersję wystąpienia „Wpływ szkolnictwa na rozwój tożsamości cielesnej adolescenta na przykładzie podręczników do języka polskiego dla gimnazjum” zaprezentowanego na studencko-doktoranckiej konferencji „Wokół ciała” organizowanej przez Koło Naukowe Zaborzeń Odżywiania przy Instytucie Psychologii UAM dnia 4 kwietnia 2014 roku.

<sup>438</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 121.

<sup>439</sup> K. Sanocka, *Stereotypy płci w czytankach – wybrane przykłady zmian zachodzących w polskich szkołach*. „Palimpsest”, 2012, nr 3 [online], [dostęp: 2.04.2018]. Dostępne w Internecie: [http://www.palimpsest.socjologia.uj.edu.pl/tl\\_files/palimpsest/2012-04-23/Pliki%20na%20strone/Sanocka.pdf](http://www.palimpsest.socjologia.uj.edu.pl/tl_files/palimpsest/2012-04-23/Pliki%20na%20strone/Sanocka.pdf)

<sup>440</sup> C. Fenton, F. Brooks, N. H. Spencer, A. Morgan, *Sustaining a positive body image in adolescence: An assets-based analysis*. „Health & Social Care In The Community”, 2010, 18(2), 189-198.

Adolescencja to dla uczniów czas burzliwych zmian zachodzących w różnych sferach. Autorzy podręczników nie mogą pozostać na nie obojętni, dlatego też warto sprawdzić, czy wspierają oni nastolatków na drodze rozwoju ich cielesnej tożsamości i w jakim stopniu to czynią. Przed przystąpieniem do właściwej analizy warto jednak bliżej przyjrzeć się przemianom zachodzącym w okresie dorastania, aby uchwycić istotne znaczenie tej fazy życia w kontekście rozwoju *ja cielesnego*.

#### 4.6.1. Tożsamość cielesna w adolescencji

Dorastanie to czas, w którym ciało ulega transformacji, przy czym nie wszystkie części w tym samym czasie uzyskują proporcje charakterystyczne dla człowieka dorosłego. Adolescent często uznaje zatem swoje ciało za niezgrabne, nieskoordynowane i mało atrakcyjne, co wywiera wpływ na jego samoocenę<sup>441</sup>.

Pojawiające się dynamicznie i często gwałtownie nowe cechy oraz atrybuty wpływają na destabilizację obrazu własnego ciała<sup>442</sup>. Nowe możliwości poznawcze oraz zmiany we własnym ciele wywołują u adolescentów różne, niejednokrotnie skrajne emocje<sup>443</sup>. Jak pokazują badania, poziom zadowolenia z ogólnego obrazu ciała oraz jego poszczególnych części obniża się znacznie u dziewcząt w wieku 12-15 lat (u chłopców nie ma związku między zadowoleniem z własnego ciała a wczesną fazą adolescencji). Zjawisko to zostało nazwane *normatywnym niezadowoleniem*, co wskazuje na powszechność problemu. Według badań Roy jedynie 38,6% dziewcząt w wieku 16. lat deklaruje zadowolenie z własnej sylwetki, a prawie 53% wyraża pragnienie posiadania sylwetki szczuplejszej<sup>444</sup>. Obserwowana w obszarze *normatywnego niezadowolenia* różnica między chłopcami i dziewczętami może zostać wytłumaczona innym przebiegiem okresu dojrzewania – wczesna adolescencja to dla dziewcząt czas, gdy wygląd ciała oddala się od promowanego w mediach wzorca szczupłości, podczas gdy dla chłopców to okres zbliżania się do wzorca muskularności<sup>445</sup>. Ponadto dziewczęta mogą

---

<sup>441</sup> A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt.

<sup>442</sup> B. Mirucka, O. Sakson-Obada, *Ja cielesne: od normy do zaburzeń*, Sopot 2013.

<sup>443</sup> I. Obuchowska, *Zagubieni w dorastaniu*, dz. cyt..

<sup>444</sup> M. Levine, L. Smolak, *Body image development in adolescence*, za: A. Brytek-Matera, *Obraz ciała – obraz siebie: wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*, Warszawa 2008, s. 135.

<sup>445</sup> J. Williams, C. Currie, *Self-Esteem and Physical Development in Early Adolescence* za: C. Fenton, F. Brooks, N. H. Spencer, A. Morgan, *Sustaining a positive body image...*, dz. cyt..

doświadczają silnego dyskomfortu w związku z pierwszą miesiączką<sup>446</sup>. Młodzi ludzie nierzadko mają kłopot z dokonaniem adekwatnej oceny własnego wyglądu, koncentrując się na niektórych częściach ciała i pomijając inne. Takie trudności wpływają na pojawienie się różnych zaburzeń psychicznych. Koeing i Gładstone przeprowadziły badania, które wykazały istnienie związku między negatywnym obrazem ciała a wystąpieniem symptomów depresyjnych u adolescentów<sup>447</sup>.

Warto pamiętać, że przebieg procesu kształtowania się ja cielesnego jest ściśle związany z doświadczeniami wczesnodziecięcymi, kiedy to w oparciu o relację przywiązania u dziecka mogą się rozwijać reprezentacje cielesne i zdolność do regulacji emocji – jak pokazują badania, nastolatki o bezpiecznym wzorcu przywiązania bardziej lubią swoje ciało niż młodzież przywiązana pozabezpiecznie<sup>448</sup>. Także sytuacja rodzinna, w jakiej dzieci znajdują się, będąc w okresie adolescencji, wpływa na ich obraz ciała. Wywieranie na dorastającą córkę przez matkę presji dotyczącej szczupłej sylwetki może wpływać na pojawienie się zaburzeń odżywiania<sup>449</sup>. Obecność ojca w domu dorastających osób współwystępuje natomiast z pozytywnym obrazem ciała – związek ten jest widoczny zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców<sup>450</sup>.

Jak pisze Musiał, dojrzewanie biologiczne, szczególnie płciowe, jest jednym z głównych czynników warunkujących pojawienie się kryzysu tożsamości, który przypada na około 16. r. ż.<sup>451</sup>. Jednym z podstawowych wymiarów tożsamości osobowej podmiotu jest właśnie jego tożsamość cielesna, na którą, według Sakson-Obady i Miruckiej, składa się pięć wymiarów: „poczucie własnego istnienia, poczucie ciągłości siebie cielesnego w czasie i przestrzeni, poczucie wewnętrznej spójności, poczucie własnych granic oraz akceptacja siebie jako bytu cielesnego”<sup>452</sup>. Prawidłowo rozwinięte poczucie tożsamości cielesnej może być rozumiane jako

---

<sup>446</sup> S. Usmiani, J. Daniluk, *Mothers and Their Adolescent Daughters: Relationship Between Self-Esteem, Gender Role Identity, Body Image*, za: D. Marcotte, L. Fortin, P. Potvin, M. Papillon, *Gender differences in depressive symptoms during adolescence: Role of gender-typed characteristics, self-esteem, bodyimage, stressful life events, and pubertal status*. “Journal Of Emotional And Behavioral Disorders”, 2002 nr 10(1), s. 29-42.

<sup>447</sup> L. Koenig, T. Gladstone, *Pubertal Development and School Transition* za: D. Marcotte, L. Fortin, P. Potvin, M. Papillon, *Gender differences in depressive symptoms during adolescence: Role of gender-typed characteristics, self-esteem, bodyimage, stressful life events, and pubertal status*. “Journal Of Emotional And Behavioral Disorders”, 2002 nr 10(1), s. 29-42.

<sup>448</sup> B. Mirucka, O. Sakson-Obada, *Ja cielesne...*, dz. cyt.

<sup>449</sup> K. Pike, J. Rodin, *Mothers, daughters, and disordered eating* za: L. Byely, A. Archibald, J. Graber, J. Brooks-Gunn, (2000). *A prospective study of familial and social influences on girls' body image and dieting*. “International Journal Of Eating Disorders”, 2000, nr 28(2), 155-164.

<sup>450</sup> C. Fenton, F. Brooks, N. H. Spencer, A. Morgan, *Sustaining a positive body image in adolescence...*, dz. cyt.

<sup>451</sup> D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości...*, dz. cyt., s. 73-92.

<sup>452</sup> B. Mirucka, O. Sakson-Obada, *Ja cielesne...*, dz. cyt., s. 14.

„przedświadomy stan dobrostanu”<sup>453</sup>. Tożsamość cielesna nie jest zatem przeżywana świadomie i werbalizowana w kategoriach aspektu siebie<sup>454</sup>, ale wiąże się z wypracowaniem „coraz bardziej zróżnicowanych i wewnętrznie zintegrowanych reprezentacji wrażeń płynących z organizmu i otoczenia”<sup>455</sup>. Osoba dysponująca prawidłowo rozwiniętym poczuciem tożsamości cielesnej nie ma zatem trudności w odróżnianiu siebie od świata zewnętrznego, doświadcza wewnętrznej spójności, poprawnie identyfikuje doznania płynące z ciała i akceptuje swoją cielesność (choć nie musi sobie tego uświadamiać).

Adolescencja jest zatem czasem definicji samego siebie także (a może przede wszystkim) w aspekcie cielesnym. W tym kontekście zasadna wydaje się analiza podręczników pod kątem trzech kryteriów: (1) dylematów adolescenta związanych z ja cielesnym, (2) sposobów odnoszenia się autorów podręczników do problematyki uwrażliwienia młodego człowieka na wpływ przekazów medialnych dotyczących kanonu urody (3) dostarczania uczniom językowego zaplecza służącego opisowi życiowych doświadczeń, szczególnie w zakresie emocjonalnego ustosunkowania się do rzeczywistości. Wykorzystane podręczniki to: *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I* Witolda Bobińskiego, *Język polski 1: Między nami* Agnieszki Łuczak, Ewy Prylińskiej, Rolanda Maszki, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I* Jolanty Malczewskiej, Joanny Olech oraz Lucyny Adrabińskiej – Pacuły, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa II* Agaty Hąci, Jolanty Malczewskiej, Joanny Olech oraz Lucyny Adrabińskiej – Pacuły, *Bliżej słowa: język polski. Klasa I*<sup>456</sup> i *Bliżej słowa: język polski. Klasa II*<sup>457</sup> autorstwa Ewy Horwath i Grażyny Kiełb (2009).

Podręczniki zostały dobrane ze względu na kilka kryteriów. Pozycje z cyklu *Po polsku: literatura, język i komunikacja* poddano analizie w związku z częstym powoływaniem się autorów na literaturę młodzieżową. Przyjęto założenie, że w tych podręcznikach będzie można odnaleźć wiele interesujących z punktu widzenia tematu analiz przykładów. Pozycję *Bliżej słowa* uwzględniono ze względu na renomę i zasięg Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych. Pozostałe dwa podręczniki wybrano losowo dla wzbogacenia analizy. Skupiono się na podręcznikach dla uczniów klas I i II z uwagi na to, że między 12 a 15 rokiem życia zachodzą najbardziej znaczące zmiany w funkcjonowaniu organizmu, ponadto adolescent

---

<sup>453</sup> O. Sakson-Obada, *Rozwój Ja cielesnego w kontekście wczesnej relacji z opiekunem*. „Roczniki Psychologiczne”, 2008, nr 11, s. 31.

<sup>454</sup> Tamże, s. 31.

<sup>455</sup> Tamże, s. 30.

<sup>456</sup> Dalej: *Bliżej słowa: język polski. Klasa I*

<sup>457</sup> Dalej: *Bliżej słowa: język polski. Klasa 2*

rozpoczyna naukę w nowym środowisku, co może dodatkowo nasilać lęk przed oceną – także wyglądu.

#### 4.6.2. Ciało w podręcznikach szkolnych – dylematy adolescenta

Dynamicznie rozwijające się w adolescencji ciało wymusza na młodym człowieku konieczność ustosunkowania się do nieznanych dotąd zjawisk i problemów. Podręczniki szkolne zawierają pewien wizerunek nastolatka, w którym określone aspekty zmieniającego się obrazu ciała zostały uwypuklone, inne pominięte. Ponadto nie wszystkie poddane przez mnie obserwacji pozycje w równym stopniu przywołują fragmenty tzw. literatury młodzieżowej, bezpośrednio odnoszącej się do nurtujących młodych ludzi problemów.

Przeprowadzona analiza pozwoliła wyróżnić najczęściej powtarzające się wątki. Są nimi: kompleksy i zaabsorbowanie własnym wyglądem (także w kontekście relacji z rówieśnikami), relacje z płcią przeciwną i uczucie zakochania oraz problem uzależnienia.

Jak pokazują badania, nastolatki są zaabsorbowane swoim wyglądem, przy czym ich sposób postrzegania własnego ciała nierzadko odbiega od rzeczywistości. Literaccy bohaterowie przywoływani w podręcznikach często opisują różnego rodzaju zabiegi pielęgnacyjne oraz swój niepokój związany z wyglądem zewnętrznym. Autorzy pozycji *Bliżej słowa: język polski. Klasa 1* przytaczają na przykład następujący fragment powieści M. Musierowicz *Czarna polewka*:

Z racji małego wzrostu oraz z kilku innych względów, Żaba wyglądała dziecinnie i miała nawet z tego powodu parę dobrze umocowanych kompleksów. Nie należała do dziewcząt olśniewająco pięknych i dobrze o tym wiedziała. Chłopcy nie bili się o jej względy; wręcz przeciwnie, zupełnie nie zauważali [...] jasnowłosego krasnoludka w okularach, skrywających duże, okrągłe, żółto-zielone oczy<sup>458</sup>.

Tekst ten w zamyśle twórców podręcznika ma się stać początkiem dyskusji na temat znaczenia słowa *kompleks*. Wśród bohaterów, których losy przytaczane są w podręcznikach, wygląd często jest powodem zazdrości lub etykietowania. Co ważne, autorzy nie poprzestają na opisywaniu trudności związanych z akceptacją własnego wyglądu, ale proponują też teksty wyjaśniające genezę problemów. W jednym z podręczników przytoczono tekst *Ethan. Głód*, w którym tytułowy bohater cierpi z powodu otyłości:

---

<sup>458</sup> *Bliżej słowa: język polski. klasa 1*, s. 308.

Mój brzuch był czarną dziurą, powiększała się z każdą chwilą, miałem uczucie, że jeśli nie zapełnię jej natychmiast, ulecę w noc jak wielka bańka mydlana. (*Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa II, s. 244*).

Dzięki narracji pierwszoosobowej tekst ukazuje wewnętrzne przeżycia nastolatka. Ponadto pozwala wnioskować o relacji między doświadczanymi trudnościami a sytuacją rodzinną chłopca. Zmiana środowiska pozwala bowiem bohaterowi odzyskać kontrolę nad swoim ciałem. Ostatecznie autorzy proszą uczniów o refleksję nad tym, o jakim *głodzie* właściwie mówi opowiadanie. Przykład jest też interesujący ze względu na płeć bohatera. W książkach to głównie dziewczęta wyrażają niezadowolenie lub obawy w związku z własnym wyglądem. Ethan jest bohaterem, którego historia może pomóc także chłopcom w dzieleniu się swoim doświadczeniem. Ponadto tekst w ciekawy sposób odnosi się do obserwowanego i potwierzonego w badaniach zjawiska psychospołecznych konsekwencji otyłości dla młodych ludzi<sup>459</sup>.

Rozwój tożsamości cielesnej jest nierozdzielnie wiązany ze zmianami w zakresie postrzegania własnej płciowości. Przytaczane w podręcznikach fragmenty literatury młodzieżowej odnoszą się do tego zagadnienia. Autorzy dość dużo miejsca poświęcają na refleksję nad zagadnieniem pierwszej miłości. W okresie dojrzewania młodzi ludzie zaczynają bowiem nawiązywać tego rodzaju relacje. Początkowo pojawia się tzw. miłość szczenięcia, która „pochłania wiele czasu, energii i uwagi”<sup>460</sup>. Rodzi się gwałtowne i nagłe zainteresowanie drugą osobą, które zwykle jest krótkotrwałe<sup>461</sup>. Później następuje faza tzw. miłości cięłej, kiedy to „obiekt uczuć jest otoczony bezgranicznym uwielbieniem”<sup>462</sup>. Owo uwielbienie, ale też i niepewność związana z wejściem w intymną relację znalazły odzwierciedlenie w proponowanych uczniom gimnazjum tekstach. We fragmencie opowiadania *Dorastanie* zamieszczonym w podręczniku *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa II, nastolatki* przeczytają:

Przez cały ten czas nie powiedzieliśmy do siebie ani jednego słowa. Nie wiedzieliśmy o tym, ale zdawało się nam, że nie wypada mówić, gdy jesteśmy obecni nie tylko obok siebie, ale jakby wewnętrznie istniejący – ja w niej, a ona we mnie<sup>463</sup>.

---

<sup>459</sup> H. Fonseca, M. Gaspar de Matos, *Perception of overweight and obesity among Portuguese adolescents: an overview of associated factors*. Za: C. Fenton, F. Brooks, N. H. Spencer, A. Morgan, *Sustaining a positive body image in adolescence...*, dz. cyt.

<sup>460</sup> E. Hurlock, *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965, s. 410.

<sup>461</sup> Tamże.

<sup>462</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja*, dz. cyt., s. 178.

<sup>463</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja Klasa II.*, s. 295.

Pierwsze miłosne doświadczenia często stają się przedmiotem rozważań, co widoczne jest w proponowanych do tekstów ćwiczeniach analitycznych:

Czy zgadzasz się z opinią, że miłość nie zawsze potrzebuje słów? Uzasadnij wypowiedź<sup>464</sup>.

Trudności w identyfikowaniu i integrowaniu sygnałów płynących z ciała mogą sprzyjać rozwojowi uzależnień od substancji psychoaktywnych i nowych technologii. Autorzy podręczników poruszają ten problem, przytaczając chociażby fragment *Pamiętnika narkomanki* lub tekstu *Aki. Za ścianą* odnoszącego się do zagadnienia uzależnienia od Internetu. Istotne wydaje się, że w poleceniach analitycznych do tych utworów uczniowie są zachęceni do formułowania własnych refleksji i opinii:

Przeprowadźcie w klasie dyskusję na temat plusów i minusów komunikacji w sieci internetowej<sup>465</sup>.  
Podaj przykłady sytuacji, w których bunt może przynieść korzyści oraz takich, w których buntowanie się jest niszczące i nie przynosi pozytywnych efektów. Porozmawiajcie też o tym w klasie<sup>466</sup>.

Wydaje się, że podręczniki uwzględniają dylematy adolescenta związane z jego zmieniającym się ciałem. Autorzy dostrzegają potrzeby gimnazjalistów związane z relacjami z płcią przeciwną. Zachęcają do dyskusji o kompleksach. Uwrażliwiają na szeroko rozumiane zagrożenia związane z niewłaściwym odczytywaniem i interpretowaniem sygnałów płynących z ciała (w tym uczuć i emocji).

Warto zwrócić uwagę, że dzięki identyfikacji z bohaterem literackim uczeń może dostrzec, że jego doświadczenie w tym zakresie nie jest odosobnione.

#### 4.6.3. Ciało w podręcznikach szkolnych – mass media

Za jeden z czynników wpływających na kształtowanie się tożsamości cielesnej można uznać wpływ mass mediów. Featherstone pisze:

W kulturze konsumpcyjnej reklama, prasa popularna, telewizja i kino dostarczają mnóstwa stylizowanych przedstawień ciała. Co więcej, popularne media stale podkreślają kosmetyczne korzyści płynące z pielęgnacji ciała. Nagrodą za pracę nad cielesną ascezą nie jest już zbawienie duchowe czy choćby lepsze zdrowie, ale poprawa wyglądu i bardziej rynkowe „ja”<sup>467</sup>.

<sup>464</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 296.

<sup>465</sup> *Język polski 1: Między nami*, s. 145

<sup>466</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 35. Polecenie to odnosi się do fragmentu książki *Pamiętnik Narkomanki* Barbary Rosiek.

<sup>467</sup> M. Featherstone, *Ciało w kulturze konsumpcyjnej*. [w:] M. Szpakowska (red.) *Antropologia ciała: zagadnienia i wybór tekstów*, s. 109-117. Warszawa 2008.

Wyraźne uprzedmiotowienie ciała w przekazie medialnym pociąga za sobą różnorakie skutki. Sakson-Obada i Mirucka piszą, że „ulegając procesowi akulturacji, podmiot internalizuje: (1) perspektywę innych jako swój pierwotny pogląd na temat siebie cielesnego sprowadzonego do ciała oraz (2) społeczne standardy atrakcyjności oparte na szczupłości u kobiet i muskularności u mężczyzn”<sup>468</sup>. Obserwację tę potwierdzają badania Roy, zgodnie z którymi niezadowolone z własnego ciała dojrzewające dziewczęta pragną sylwetki szczuplejszej, a chłopcy bardziej korpulentnej<sup>469</sup>. Niższy wskaźnik BMI wiąże się z pozytywną oceną sylwetki w przypadku dorastających dziewcząt, natomiast u chłopców kojarzony jest ze zbyt szczupłym wyglądem, na co wskazują badania Fenton, Brooks, Spencera i Morgana<sup>470</sup>. Van den Berg i współpracownicy zauważyli, że porównywanie własnego ciała z obrazem prezentowanym w mediach stanowi czynnik pośredniczący w niezadowoleniu z własnego ciała<sup>471</sup>.

Warto zwrócić uwagę, że społeczne oczekiwania dotyczące wyglądu kobiet i mężczyzn ujawniające się w przekazie medialnym są zróżnicowane. Przekazy na temat wyglądu zewnętrznego wcześniej kierowane są do dziewcząt (choćby za pośrednictwem organizowanych dla kilkuletnich dziewczynek konkursów piękności) niż do chłopców. Różnice te dostrzega też Anna Wójtewicz, czyniąc obserwację, że wobec dziewcząt kultura masowa wysyła sygnały o sprzecznym charakterze, wymagając z jednej strony niewinności, z drugiej seksualności<sup>472</sup>. Wójtewicz pisze, że kultura „wymaga od dziewcząt, by były jednocześnie śmiałe i wstydlive, seksowne i skromne. Odmowa udziału w tej grze często prowadzi do rozpadu dziewczęcego świata, co ciekawe, udział w niej przynosi podobne skutki”<sup>473</sup>. Nie oznacza to jednak, że na dorastających chłopców nie oddziałują popularyzowane przez media ideały atrakcyjności. Adolescenci także pozostają pod wpływem gloryfikowanego w mediach obrazu mężczyzny muskularnego i sprawnego<sup>474</sup>.

Wszechobecna perswazja kultury masowej wywiera silny wpływ na dojrzewającego nastolatka. Zgodnie z podstawą programową, po ukończeniu gimnazjum „uczeń samodzielnie dociera do informacji – w książkach, prasie, mediach elektronicznych oraz w wypowiedziach

---

<sup>468</sup> B. Mirucka, O. Sakson-Obada, *Ja cielesne...*, dz. cyt., s. 97.

<sup>469</sup> A. Brytek-Matera, *Obraz ciała – obraz siebie...*, dz. cyt.

<sup>470</sup> C. Fenton, F. Brooks, N. H. Spencer, A. Morgan, *Sustaining a positive body image in adolescence...*, dz. cyt..

<sup>471</sup> P. van den Berg, *Body dissatisfaction and body comparison with media images in males and females*, za: A. Brytek-Matera, *Obraz ciała – obraz siebie...*, dz. cyt.

<sup>472</sup> A. Wójtewicz, „Dziwki”, „królowe” i „szare myszki”, czyli gimnazjalna codzienność widziana przez pryzmat seksualizacji dziewczęństwa. [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa 2009.

<sup>473</sup> Tamże, s. 125-126.

<sup>474</sup> A. Brytek-Matera, *Obraz ciała – obraz siebie...*, dz. cyt.

ustnych oraz świadomie, odpowiedzialnie, selektywnie korzysta (jako odbiorca i nadawca) z elektronicznych środków przekazywania informacji, w tym z Internetu”<sup>475</sup>. Warto przyjrzeć się, w jaki sposób autorzy podręczników uczą krytycznego i refleksyjnego odnoszenia się do kreowanego w mediach wizerunku ciała.

W przeanalizowanych przeze mnie podręcznikach tematyka krytycznego podejścia do lansowanego w mediach ideału piękna pojawia się z różną częstotliwością. W pozycjach *Bliżej słowa: język polski. Klasa 1* oraz *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa 1* nie znalazłam w ogóle takich odniesień, autorzy podręcznika *Język polski 1: Między nami* oraz *Bliżej słowa: język polski. Klasa 2* poruszyli problem stosunku do mediów, jednak nie w kontekście popularyzowanego idealnego wyglądu, ale krytycznego podejścia do treści znajdujących w Internecie. Najwięcej przykładów odnoszących się bezpośrednio do analizowanego przeze mnie zagadnienia można natomiast odnaleźć w podręcznikach *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa I* i *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa II*. Wydaje się, że autorkom udało się wkomponować zagadnienie przedmiotowego traktowania cielesności w mediach w program kształcenia polonistycznego bez nadmiernego dydaktyzmu. W podręcznikach pojawiły się bowiem polecenia typu:

Co sądzi autor artykułu na temat pogoni współczesnego człowieka za zewnętrzną doskonałością? Przejrzyj kolorowe czasopisma i reklamy. Stwórz portret współczesnego człowieka, który jest w nich upowszechniany. Wykonaj swoją pracę albo w formie plastycznej (rysunek, plakat, kolaż), albo pisemnej. Następnie powiedz, na ile portret, który stworzyłeś (-aś), pokrywa się z obrazem tzw. przeciętnego człowieka.<sup>476</sup>  
Porównaj teksty zawarte w tej lekcji i powiedz, jaki jest według Ciebie, przedstawiony w nich stosunek do ideałów piękna<sup>477</sup>.

Polecenia zachęcają zatem do samodzielnej analizy zjawiska, co jest zgodne z dydaktyczną zasadą pogłębienia<sup>478</sup>. Ponadto wydaje się, że praca wykonana na podstawie materiałów uczniów (np. czytane przez nich kolorowe magazyny) pozwoli gimnazjalistom niejako doświadczyć problemu. Widać też, że autorki podręcznika zachęcają uczniów do wyrażania własnej opinii i dyskusji. Ilustracją mogą być polecenia typu:

A co ty myślisz o ideałach piękności – kto je tworzy i w jakim celu?

<sup>475</sup> Podstawa programowa z komentarzami. *Język polski* [online]. [dostęp 1 stycznia 2016 r.]. Dostępne w Internecie: [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf), s. 9.

<sup>476</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja*. Klasa I, s. 78. Pytania do tekstu Kazimierza Pytki pt. *Achilles żyje*.

<sup>477</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja*. Klasa I, s. 268. Pytanie do tekstu Moniki Piątkowskiej *Grube* oraz fragmentu książki Meg Cabot *Pamiętnik księżniczki*.

<sup>478</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.

Jaki wpływ na tworzenie tych ideałów mają media i reklamy? Porozmawiajcie o tym w klasie<sup>479</sup>.

Wydaje się, że w przypadku zagadnień o treści wychowawczej stosowanie strategii indukcyjnej jest zdecydowanie lepsze niż strategia dedukcyjna – lepiej pokazać uczniom przykłady i zachęcić do samodzielnego wyciągania wniosków niż przekazać gotową, opracowaną przez nauczyciela wiedzę<sup>480</sup>. Ponadto powyższe polecenia zachęcają nie tylko do opisu zjawiska, ale też do zrozumienia go i szukania jego genezy, co w przypadku lansowanego w mediach ideału sylwetki wydaje się bardzo istotne.

Interesujące jest to, że autorki podręcznika nie traktują przekazu medialnego jedynie jako źródła niebezpiecznych i nieosiągalnych wzorców. Pokazują one także, że rozwój mediów przyczynił się do zmian obyczajowych – także w zakresie stosunku do cielesności. W pozycji dla klasy 2 przytoczyły fragment powieści Marii Krüger *Godzina pąsowej róży* opatrzony wstępem:

Z kolei środki masowego przekazu, takie jak prasa, radio i telewizja przyspieszyły demokratyzację świata, wpłynęły też na modę, zwyczaje kulinarne czy formy spędzania wolnego czasu<sup>481</sup>.

Anna Wołosik w raporcie napisanym dla stowarzyszenia *W stronę dziewcząt* zarzuciła autorom podręczników do historii:

w podręcznikach nie znajdziemy refleksji na temat zmieniających się koncepcji męskości i kobiecości i różnych porządków ról męskich i żeńskich. Po kursie historii w polskiej szkole uczeń nie dowie się, że to kultura w przeważającym stopniu decyduje o tym, co w życiu przypada mężczyznom, a co kobietom<sup>482</sup>.

Wydaje się, że autorkom podręcznika *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa II* udało się uchwycić zależność między funkcją pełnioną przez kobietę (także w zakresie jej wyglądu zewnętrznego) a zmieniającymi się w czasie oczekiwaniami społecznymi.

#### 4.6.4. Ciało w podręcznikach szkolnych – werbalizacja emocji

Strukturę obrazu siebie cielesnego tworzą różnego rodzaju reprezentacje, w tym reprezentacje stanów emocjonalnych, powstałe na skutek świadomego doznawania bodźców

---

<sup>479</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja*. Klasa I, s. 272. Polecenia do fragmentu powieści Doroty Terakowskiej *Poczwarka*.

<sup>480</sup> B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego*. [w:] M. Kwiatkowska – Ratajczak (red.) *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, s. 267-280. Poznań 2012.

<sup>481</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja*. Klasa 2, s. 198.

<sup>482</sup> A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości. Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?* [online], [dostęp: 3.04.2014]. Dostępne w Internecie: [http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania\\_genderfair.pdf](http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf), s. 24.

płynących z ciała<sup>483</sup>. Ludzie mogą regulować doświadczane przez siebie uczucia i integrować swoje doznania dzięki werbalizacji. Jak piszą Sakson-Obada i Mirucka

wkroczenie w świat języka sprawia, że doświadczenia zakotwiczone w ciele stają się coraz bardziej zrozumiałe, uprzedmiotowione. Proces ten odzwierciedla się w poczuciu tożsamości cielesnej. [...] Brak nazwania własnych doznań, emocji czy potrzeb płynących z ciała pozostawia nas bowiem z poczuciem niejasnego niepokoju i napięcia oraz wrażeniem utraty orientacji w świecie osobistego doświadczenia<sup>484</sup>

Jak twierdzą przywołane autorki, nazwanie własnych przeżyć, ich dookreślenie, jest podstawą refleksji i staje się punktem wyjścia do zapanowania nad nimi. Jednostka może przejść „od przeżywania (np. doznań, stanów emocjonalnych, potrzeb) do namysłu nad nim”<sup>485</sup>.

Niewątpliwie na zdolność do nazywania własnych uczuć wpływ mają wczesnodziecięce doświadczenia – szczególnie wrażliwość rodzica na sygnały wysyłane przez dziecko (jedną z istotnych funkcji opiekuna jest w tym obszarze mentalizacja afektu<sup>486</sup>). Wydaje się jednak, że szkoła może wspierać i rozwijać uczniowską zdolność do nazywania emocji poprzez dostarczenie odpowiedniego słownictwa oraz zachętę do dzielenia się uczuciami wywołanymi przez kontakt z tekstem literackim (szczególnie w kontekście popularnej wśród uczniów kompensacyjnej postawy czytelniczej, zakładającej silną identyfikację z bohaterem literackim<sup>487</sup>). Staje się to niezwykle ważne w okresie adolescencji, kiedy to młodzi ludzie z jednej strony często reagują w sposób nieadekwatny, przeceniają wielkość i znaczenie bodźców, są emocjonalnie labilni, z drugiej zaś zyskują nowe możliwości poznawcze<sup>488</sup>.

Przeżycia emocjonalne są nieodłącznym elementem procesu lektury, stąd naturalne wydaje się nazywanie i omawianie ich na lekcji języka polskiego. Anna Burzyńska, powołując się na poglądy Rorty’ego, wyjaśnia, że „afektywność staje się w jego [Rorty’ego – M.M] ujęciu koniecznym fundamentem inteligibilności – bez niej bowiem doświadczenie lektury może oczywiście zaistnieć – na przykład jako forma akumulacji wiedzy – lecz z pewnością nie uczyni nas innymi, lepszymi ludźmi”<sup>489</sup>. Ponadto kontakt z tekstem literackim umożliwia rozwój nie tylko empatii emocjonalnej, ale także poznawczej, rozumianej jako „intelektualny proces adekwatnej percepcji innej osoby”<sup>490</sup>. Literatura umożliwia bowiem ogląd sytuacji bohatera

---

<sup>483</sup> B. Mirucka, O. Sakson-Obada, *Ja cielesne...*, dz. cyt.

<sup>484</sup> Tamże, s. 39.

<sup>485</sup> Tamże, s. 27.

<sup>486</sup> Tamże.

<sup>487</sup> B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka: zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.

<sup>488</sup> A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt.

<sup>489</sup> A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, dz. cyt., s. 26.

<sup>490</sup> J. Tomczuk, *Związek empatii z doświadczeniem – narracyjne badania eksperymentalne*. „Roczniki Psychologiczne”, 2004, 7, s. 106.

z wielu perspektyw, rozwija zdolność przyjmowania cudzych punktów widzenia (co powinno zaowocować także szerszym rozumieniem własnych doznań i lepszym identyfikowaniem ich źródeł).

Podobnie jak przy omawianych wcześniej kryteriach, w obszarze zachęcania uczniów do werbalizacji emocji podręczniki znacząco różnią się między sobą, choć wszystkie w mniejszym lub większym zakresie odnoszą się do problemu. Wyróżniłam cztery typy poleceń dotyczących refleksji nad uczuciami<sup>491</sup>: zachęcające do dzielenia się wrażeniami wywołanymi przez kontakt z dziełem literackim<sup>492</sup> (ćwiczenia wymagające sformułowania wypowiedzi dotyczącej własnych odczuć związanych z tekstem), wymagające nazwania emocji odczuwanych przez bohaterów (identyfikacja uczuć bohatera na podstawie opisu wyglądu, zachowania lub monologu wewnętrznego), zadania dotyczące językowych środków ekspresji emocji – frazeologizmów (odczytywanie znaczenia związków frazeologicznych związanych ze sferą emocji), polecenia zachęcające do dzielenia się własnymi emocjami i przekonaniem na ich temat (tworzenie wypowiedzi pisemnych i ustnych na temat własnych stanów emocjonalnych niezwiązanych bezpośrednio z analizowanym utworem, refleksja nad znaczeniem uczuć i ich werbalizacji w życiu człowieka).

Wszyscy autorzy zachęcają gimnazjalistów do dzielenia się wrażeniami wywołanymi przez kontakt z tekstem literackim. Emocjonalny odbiór literatury stanowi ważne ogniwo w procesie interpretacji poezji lub prozy<sup>493</sup>. Z tego właśnie powodu w analizowanych przykładach pojawiają się liczne polecenia typu:

Przeczytaj uważnie wszystkie [...] fraszki, a potem w każdej z nich wskaż te fragmenty (sformułowania, słowa), które zwróciły Twoją uwagę, zatrzymały wzrok, zainteresowały Cię, wzbudziły jakąś myśl lub wywołały emocje<sup>494</sup>.

Zapisz, jakie odczucia wywołuje w tobie opis nadchodzącej zimy z powieści „Chłopi”<sup>495</sup>.

Oprócz rozwijania dojrzałej postawy czytelniczej zadania tego typu niosą przesłanie, że emocje ucznia pojawiające się w odpowiedzi na tekst są istotne i warte uwagi.

---

<sup>491</sup> Typy ćwiczeń zostały wyróżnione ze względu na źródło emocji poddawanych refleksji (emocje własne związane z tekstem, emocje własne niezwiązane z tekstem, emocje bohatera). Wyróżniono też dość znaczącą grupę ćwiczeń związanych z kompetencjami językowymi niezbędnymi do ekspresji emocji (w zakresie znajomości związków frazeologicznych).

<sup>492</sup> Warto zaznaczyć, że każda refleksja nad uczuciami (niezależnie od ich źródła) uczy identyfikowania i nazywania emocji, stąd obcowanie z dziełami sztuki i natury wzbudzającymi różne doznania może być okazją do ćwiczeń z zakresu werbalizacji emocji.

<sup>493</sup> B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętność odbioru dzieła sztuki* [w:] M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, Poznań 2012, t. 1, s. 177-198.

<sup>494</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I*, s. 157.

<sup>495</sup> *Język polski 1: Między nami*, s. 35.

Drugą pod względem częstości pojawiania się w podręcznikach grupą ćwiczeń są polecenia wymagające od ucznia nazwania emocji literackiego bohatera i próby identyfikacji ich źródeł. Wydaje się, że celem takich zadań jest zarówno wzbogacanie zasobu słownictwa dziecka, jak i rozwijanie zdolności przyjmowania cudzego punktu widzenia. Przykłady takich ćwiczeń są następujące:

Nazwij wszystkie uczucia, których doznawał Ethan. Kiedy, Twoim zdaniem, czuł się najlepiej, a co sprawiło mu największą przykrość?<sup>496</sup>

Poprzez niektóre polecenia autorzy uwypuklają też pewne zjawiska emocjonalne, prosząc o ich interpretację w kontekście konkretnego bohatera lub podmiotu lirycznego:

Dlaczego odrąbany mężczyzna jednocześnie lęka się spotkania i żąda widzieć ukochaną?<sup>497</sup>

W powyższym przykładzie uchwycono i nazwano ambiwalencję doświadczaną przez osobę mówiącą. Co wydaje się istotne, autorzy zachęcają do odczytywania uczuć nie tylko wyrażonych werbalnie, ale też pozawerbalnie. W podręczniku *Bliżej słowa: język polski. Klasa I* można odnaleźć następujące polecenie sformułowane do tekstu *Dzień kolibra*:

Podaj przykłady zachowań i reakcji bohatera pozwalające odgadnąć jego emocje. Na ich podstawie nazwij uczucia chłopca<sup>498</sup>.

Wszystkie tego typu ćwiczenia niosą informację, że emocje są nieodłącznym aspektem ludzkiego doświadczenia, wartym analizy i refleksji.

Język dostarcza wielu sposobów na wyrażenie własnych emocji. Jednym z nich są związki frazeologiczne, za pośrednictwem których można oddać często subtelne różnice pomiędzy odczuwanymi stanami uczuciowymi. Autorzy podręczników dość często zachęcają uczniów do analizy związków frazeologicznych związanych ze sferą emocji, jak na przykład w ćwiczeniu:

Sięgnij do słownika języka polskiego i słownika frazeologicznego. Znajdź, wypisz i objaśnij możliwie dużo związków frazeologicznych oraz przysłów zawierających słowo „miłość” według poniższego wzoru – połączenie wyrazowe i znaczenie<sup>499</sup>.

---

<sup>496</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 235. Do fragmentu opowiadania A. Onichimowskiej *Ethan. Glód*.

<sup>497</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 131. Do wiersza A. Mickiewicza *Do \*\*\**.

<sup>498</sup> *Bliżej słowa: język polski. Klasa I*, s. 59.

<sup>499</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 100

Takie ćwiczenia, oprócz oczywistej funkcji wzbogacania zasobu słownictwa dziecka, pozwalają także na *ogłądanie* uczuć z różnych perspektyw.

Odrębną grupę poleceń tworzą zadania wymagające refleksji nad własną emocjonalnością, nad znaczeniem werbalizacji uczuć w życiu. W podręczniku *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa I* do fragmentu powieści *Ala Makota. Notatnik sfrustrowanej nastolatki* autorzy przygotowali następujące polecenia:

Wskaż w tekście przykłady tego, że w trudnych, kłopotliwych czy nowych sytuacjach trudno jest opanować własne emocje. Następnie powiedz, dlaczego, Twoim zdaniem, tak się dzieje.  
Jak uważasz, czy warto pokazywać swoje emocje innym? Wypisz kilka argumentów na poparcie swojego zdania, a następnie porozmawiaj na ten temat z koleżankami i kolegami w klasie<sup>500</sup>.

Formułowanie hipotez, prośba o wyszukanie argumentów to metody, z pomocą których nauczyciel może w delikatny i pozbawiony nadmiernego dydaktyzmu sposób zachęcić uczniów do dzielenia się spostrzeżeniami na temat własnego życia emocjonalnego. W kontekście przedmiotu, jakim jest język polski, naturalna wydaje się też zachęta do formułowania własnej wypowiedzi pisemnej uwzględniającej opis uczuć. Tego typu polecenia także znajdują się w podręcznikach:

Opisz najintensywniejszy dzień swojego życia, pełen emocji i zdarzeń. W swojej pracy uwzględnij elementy opisu sytuacji i opisu przeżyć<sup>501</sup>.

Podręczniki zachęcają zatem do rozmów na temat własnych uczuć, zawierają ćwiczenia wzbogacające słownictwo w tym zakresie. Warto jednak pamiętać, że dialog na temat uczuć, doświadczeń i przeżyć (nawet tych wywołanych kontaktem z tekstem literackim) będzie możliwy jedynie w odpowiedniej atmosferze panującej na lekcji. Ponadto rozmowy o emocjach wymagają ze strony nauczyciela taktu, delikatności i refleksyjności, a także znajomości grupy uczniowskiej i samoświadomości. Dydaktyk może bowiem wykorzystać modelowanie, by ułatwić podopiecznym ekspresję emocji.

Zmieniające się w adolescencji ciało staje się dla nastolatka źródłem wielu emocji. Rosnące w tym okresie niezadowolenie z własnej sylwetki skłania osoby pracujące z młodzieżą do poszukiwania sposobów wspierania rozwijającej się cielesnej tożsamości. Niewątpliwie edukacja czy kontakt z nauczycielem nie zastąpi wpływu środowiska rodzinnego, jednak wiadomości zdobyte na lekcji mogą pozytywnie oddziaływać na nastolatków. Zajęcia z języka polskiego jako przedmiotu z założenia zajmującego się dialogiem na tematy aktualne w życiu

---

<sup>500</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa I, s. 27.*

<sup>501</sup> *Bliżej słowa: język polski. Klasa 2, s. 245.*

uczniów mogą być dobrą okazją do rozmowy o dylematach dziecka, jego emocjach czy wpływie mediów na postrzeganie własnego ciała. Z uwagi na niepełną reprezentację tytułów możliwość generalizacji wniosków jest dość ograniczona, rysują się jednak niezaprzeczalnie pewne wyraźne tendencje.

Przeanalizowane przeze mnie podręczniki niewątpliwie odnoszą się do wyodrębnionej w podrozdziale problematyki, choć w różnym stopniu. Zdecydowanie najwięcej tematów związanych z cielesną tożsamością odnalazłam w pozycjach należących do serii *Po polsku: literatura, język, komunikacja*. Częste przywoływanie literatury młodzieżowej stanowi w nich podstawę do późniejszej dyskusji na tematy dotyczące ciała, stosunku nastolatka do własnej cielesności i związanych z tym emocji.

Ważny wydaje się sposób formułowania poleceń i pytań analitycznych. Zwykle zachęcają one do refleksji, nie narzucając stanowiska i pozostawiając swobodę w zakresie doboru informacji, którymi nastolatek ma się podzielić. Należy też pamiętać, że nawet jeśli autorzy nie odnoszą się w pytaniach bezpośrednio do jakiejś kwestii, samo doświadczenie lektury może wzbudzić w czytelniku emocje poprzez identyfikację z bohaterem i dostrzeżenie powszechności pewnych problemów.

Choć składowe poczucia tożsamości cielesnej pozostają poza świadomością podmiotu, podręczniki szkolne i refleksja na lekcji mogą wspierać adolescentów, szczególnie w obszarze akceptacji siebie jako bytu cielesnego.

Analiza podręczników, choć niezwykle ciekawa, nie pozwala na wyciągnięcie bezpośrednich wniosków odnośnie realnego wspierania adolescentów na drodze rozwoju ich cielesnej tożsamości. Sytuacja lekcyjna jest bowiem zawsze spotkaniem dwóch osób - nauczyciela i ucznia, i to w dużej mierze od ich cech, a także łączącej ich relacji zależy przebieg procesu dydaktycznego<sup>502</sup>.

---

<sup>502</sup> A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny...*, dz. cyt.

## 4.7. Tożsamość – świat wartości - patriotyzm

Zgodnie z przytoczonymi w pracy koncepcjami teoretycznymi wartości są nierozdzielnie związane z rozwijającą się tożsamością. Wspominałam już o tym w podrozdziale 2.2.1., omawiając stosowne koncepcje psychologiczne, które tu tylko przywołam. Według Eriksona polaryzacja ideologiczna jest jedną z płaszczyzn, na których kształtuje się tożsamość<sup>503</sup>. McAdams, twórca koncepcji tożsamości narracyjnej, twierdzi, że adolescencja jest czasem, kiedy kształtuje się ideologiczne tło autonarracji, rozumiane jako zbiór fundamentalnych przekonań i wartości, które tworzą religijny i etyczny kontekst dla historii życia<sup>504</sup>. Z tych przyczyn nie sposób w niniejszej pracy pominąć sferę aksjologii, która, w zależności od koncepcji, jest aspektem lub tłem kształtującej się tożsamości młodego człowieka.

Wartości znajdują się w obszarze zainteresowań wielu nauk i są przez nie różnorodnie rozumiane. Z uwagi na temat niniejszej rozprawy przedstawione zostaną jedynie najistotniejsze, ogólne koncepcje filozoficzne oraz psychologiczne.

### 4.7.1. Patriotyzm jako wartość społeczna

Na gruncie filozoficznym powstało wiele różnych definicji wartości- spierano się odnośnie tego, czy wartości istnieją niezależnie od świadomości, czy też są jej wytworami. Barbara Czerska w swojej książce *Poznawanie wartości* pisze o trzech koncepcjach: obiektywistycznej, subiektywistycznej i relatywistycznej<sup>505</sup>. Koncepcja obiektywistyczna zakłada, że wartość istnieje niezależnie od podmiotu, może być przez osobę poznawana i przeżywana. Początków tej teorii możemy dopatrzeć się w pracach Platona i Sokratesa. Jak pisze Paweł Sporek, „w ujęciu obiektywistów świat wartości jest absolutny i zhierarchizowany”<sup>506</sup>. Reprezentant tej koncepcji, Max Scheler, uważa, że człowiek może poznać wartości intuicyjnie, drogą emocjonalną, nie za pośrednictwem rozumu i zmysłów<sup>507</sup>. Powołuje się on na osobiste akty poznawania wartości, w których różnorodności człowiek może odkryć pewną hierarchię<sup>508</sup>. Do urzeczywistnienia świata wartości, zgodnie z teorią

---

<sup>503</sup> Szubert, 1976, za: D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości a adolescencji*. „Studia z psychologii w KUL, t. 14, s. 80.

<sup>504</sup> M. Puchalska- Wasyl, P. Oleś, *Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa*, dz. cyt., s. 524.

<sup>505</sup> B. Czerska, *Poznawanie wartości*, Warszawa 1986, s. 19.

<sup>506</sup> P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999-2005)*, Kraków 2016, s. 21

<sup>507</sup> J. Trębicki, *Etyka Maxa Schelera. Przyczynek do ogólnej teorii wartości*, Warszawa 1973.

<sup>508</sup> O. Hoffe, *Mała historia filozofii*, Warszawa 2012, s. 223.

obiektywistyczną, dochodzi w konkretnej osobowości. Pisze o tym Karol Wojtyła: „Każdy ma swój osobisty świat wartości z jakąś specyficzną hierarchią – swoje własne a priori”<sup>509</sup>. Koncepcja subiektywistyczna z kolei zakłada, że wartości to subiektywne zjawiska występujące w świadomości – to jednostka dokonuje wartościowania, jest twórcą wartości – można je zatem utożsamić z procesami psychicznymi<sup>510</sup>. Nie istnieje więc obiektywna hierarchia wartości, oparta na porządku idealnym. Ostatnia koncepcja, relatywistyczna, wywodzi się z poglądów sofistów. Za jej naczelne hasło można uznać zdanie Protagorasa: „Wszystkich rzeczy miarą jest człowiek”, które dowodzi względności sądów i opinii. Wartości, zgodnie z tą koncepcją, są względne, rodzą się w momencie zetknięcia się podmiotu i przedmiotu<sup>511</sup>.

Psychologiczne koncepcje wartości także są zróżnicowane, choć wszystkie akcentują przekonania człowieka, motywy, potrzeby i zachowania. Sugerują, by „traktować wartości jako indywidualne (zinternalizowane doświadczenie) zjawisko o charakterze poznawczym”<sup>512</sup>. Dla przykładu Gordon Allport rozumie wartość jako przekonanie, w myśl którego człowiek działa, co wyraża się przez preferencje. Z kolei Charles Morris postrzega wartość jako tendencję lub dyspozycję do preferowania pewnych obiektów lub ich cech oraz zachowanie preferencyjne. Wartości są też istotnym aspektem koncepcji humanistycznych. Psychologia humanistyczna postrzega wartość jako to, co człowiek uznaje za dobre, co ocenia pozytywnie, czego pragnie i co wybiera. Warto zauważyć, że koncepcje psychologiczne rozumieją wartości z jednej strony jako coś, do czego powinno się podążać, z drugiej strony jako przedmiot pragnień nie tyle indywidualnych, co zbiorowych<sup>513</sup>. Należy zwrócić uwagę na to, że wartości mogą być dane *explicite* lub *implicite*, więc należy je analizować na dwa sposoby – uwzględniać to, co osoba mówi na temat wartości, oraz to, jak działa, jakich dokonuje wyborów<sup>514</sup>.

Analogiczne zjawisko dostrzec można w zakresie proponowanych uporządkowań aksjologicznych - istnieje wiele różnych koncepcji hierarchii wartości. Z uwagi na przedmiot niniejszej pracy szczególnie przydatne wydają się koncepcje wyrosłe na gruncie refleksji polonistycznych. Jedną z nich jest typologia zaproponowana przez Ryszarda Jedlińskiego, zgodnie z którą można wyróżnić następujące kategorie wartości:

- a) transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie);
- b) uniwersalne (dobro, prawda);
- c) estetyczne (piękno);

---

<sup>509</sup> K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001, s. 243.

<sup>510</sup> P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>511</sup> Tamże.

<sup>512</sup> M. Dubis, *Wartości i style życia młodzieży*. „Jagiellońskie Studia Socjologiczne”, 2014, nr 1, s. 36.

<sup>513</sup> P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt., s. 27-28.

<sup>514</sup> P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin 1989, s. 18.

- d) poznawcze (mądrość);
- e) moralne (braterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerść, uczciwość, wierność);
- f) społeczne (demokracja, patriotyzm, praworządność, solidarność, tolerancja, rodzina);
- g) witalne (siła, zdrowie, życie);
- h) pragmatyczne (praca, spryt, talent, zaradność);
- i) prestiżowe (kariera, sława, władza, majątek, pieniądze);
- j) hedonistyczne (radość, seks, zabawa)<sup>515</sup>.

W dziedzinie wartości głos zabierała także Jadwiga Puzynina, która zaproponowała własną typologię:

1. Wartości pozytywne:

1.1. Wartości instrumentalne wyrażane leksemami: pożyteczny, pożytek, użyteczny, zdolny do czego, przydatny, dobry do, doskonały do, świetny do, znakomity do, wspinały do, nadawać się do, przydawać się do;

1.2. Wartości ostateczne: wartości transcendentne, inaczej metafizyczne (dobro, świętość), poznawcze (prawda), estetyczne (piękno), moralne (dobro, dobro drugiego człowieka), obyczajowe (zgodność z obyczajem), witalne (własne życie), odcuciowe, w tym hedonistyczne (poczucie własnego szczęścia, przyjemności);

2. Wartości negatywne:

2.1. Wartości instrumentalne wyrażone leksemami: nieużyteczny, nieużyteczność, nieprzydatny, nieprzydatność, niezdatny do, niedobry do, nie nadawać się do, nie przydawać się do, do niczego, nic niewarty;

2.2. Wartości ostateczne (zło, niewiedza, błąd, brzydota, śmierć, nieszczęście, ból, krzywda innego człowieka, brak przystosowania do panującego obyczaju)<sup>516</sup>.

Powyższy, bardzo skrótowy przegląd koncepcji filozoficznych i psychologicznych pozwala dostrzec złożoność i niejednoznaczność pojęcia wartości. Refleksja aksjologiczna w szkole powinna być zatem poprzedzona analizą własnych przekonań nauczyciela, by wiedział on, jak sam rozumie wartości i świadomie prowadził rozmowę z uczniami (co nie oznacza narzucania im własnych poglądów).

Spośród ujętych w hierarchii Jedlińskiego wartości ważny z perspektywy zadań przypisywanych edukacji jest patriotyzm, który przynależy do wartości społecznych. Niewątpliwie odgrywa on znaczącą rolę w kształceniu polonistycznym, choć jest pojęciem, które trudno wytłumaczyć. Słownik języka polskiego definiuje go jako postawę społeczno-polityczną i formę ideologii, łączącą przywiązanie do własnej ojczyzny, poczucie więzi społecznej oraz poświęcenie dla własnego narodu z szacunkiem dla innych narodów i poszanowania ich suwerennych praw<sup>517</sup>. Andrzej Zwoliński zauważa, że pojęcie patriotyzmu jest „z konieczności wieloznaczne, gdyż wyraża przywiązanie do narodu, czy państwa, co jest niezwykle trudno zdefiniować przy [...] wieloznaczności pojęcia naród”<sup>518</sup>. Najczęstsza, potoczna definicja patriotyzmu jako miłości do ojczyzny jest mało konkretna, bo definicje zarówno miłości, jak i ojczyzny, mogą być różne. Taka niejednoznaczność otwiera dialog, ale

<sup>515</sup> R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2010, s. 25.

<sup>516</sup> J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 39-43.

<sup>517</sup> Słownik języka polskiego, M. Szymczak (red.), t. II, Warszawa 1988, s. 62.

<sup>518</sup> A. Zwoliński, *Wychowanie do patriotyzmu*. „LABOR et EDUCATIO”, 2015 nr 3, s. 357.

też może prowadzić do nadużyć – uzasadniania nieetycznych zachowań patriotycznymi pobudkami. Justyna Mrugała zauważa, że patriotyzm jest pojęciem, które aktualizuje się w zależności od sytuacji społecznej i ekonomicznej. We współczesnym świecie zauważa ona dwa trendy – z jednej strony dążenia do niezależności narodowej, z drugiej integrację międzynarodową. Zmieniająca się rzeczywistość zmusza jednostkę do nowego ustosunkowania się do własnej narodowej tożsamości<sup>519</sup>. Sytuacja społeczno-ekonomiczna sprawia, że aktualne niegdyś sposoby rozumienia patriotyzmu przestają być użyteczne. Podejście martyrologiczne, skupianie się na pamięci o bolesnej przeszłości Polski, wydaje się niewystarczające w odniesieniu do współczesnych uwarunkowań<sup>520</sup>. Małgorzata Brzozowska w swoich badaniach wyróżnia patriotyzm „czasu wojny”, związany z epoką romantyzmu, działaniami wojennymi i dążeniem do odzyskania wolności, oraz patriotyzm „czasu pokoju”, związany z pozytywizmem i odnoszący się do współczesności.<sup>521</sup> Jej koncepcja wydaje się zbliżona do innych teorii, o których piszą Violetta Kopińska, Kinga Majchrzak, Agata Szwech: „Bogata literatura przedmiotu pozwala wyróżnić dwie zasadnicze formy patriotyzmu: klasyczną – określaną również mianem patriotyzmu zamkniętego, etnicznego, bezkrytycznego, jednowymiarowego, ślepego, romantyczno-sentymentalnego, oraz nowoczesną – funkcjonującą także pod nazwą patriotyzmu otwartego, obywatelskiego, krytycznego, wielowymiarowego, symbolicznego, dojrzałego”<sup>522</sup>. Brzozowska dodaje, że zmienia się kontekst, w którym możemy patriotyzm osadzać – obok nacjonalizmu i szowinizmu pojawiają się także internacjonalizm, kosmopolityzm i globalizacja<sup>523</sup>. Trudności definicyjne, różnorodne sposoby rozumienia patriotyzmu i ich zmienność w zależności od sytuacji społeczno-politycznej sprawiają, że jest to temat, który niełatwo poruszać w procesie dydaktycznym.

Mimo że refleksja nad patriotyzmem jest wpisana w dokumenty oświatowe, chęć poruszania tematów patriotycznych wśród nauczycieli zmniejsza się – zagadnienia te są uważane za anachroniczne. Omawiając je, można popaść w patetyczność lub popełnić błąd, narażając się na oskarżenia. Co więcej, badania pokazują, że funkcjonujący w szkołach model edukacji patriotycznej nie przynosi spodziewanych efektów – „maturzyści nie deklarują miłości do ojczyzny i na ogół pozostają obojętni, a często wrogo nastawieni do takiej postawy”<sup>524</sup>.

---

<sup>519</sup> Justyna Mrugała, *Między tradycją a współczesnością, patriotyzm w zglobalizowanym świecie*. Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa, 2013, nr 4, s. 78.

<sup>520</sup> Tamże.

<sup>521</sup> M. Brzozowska, *Kłopotliwa miłość. Patriotyzm w polskich dyskursach publicznych*. Lublin 2014.

<sup>522</sup> V. Kopińska, K. Majchrzak, A. Szwech, Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2017 nr 1, s. 95.

<sup>523</sup> M. Brzozowska, *Kłopotliwa miłość...*, dz. cyt.

<sup>524</sup> A. Kania, *Polak młody na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015, s. 63.

Złożoność i wieloaspektowość zagadnienia, a także wpisanie patriotyzmu w dokumenty oświatowe sprawiły, że został on uwzględniony w przeprowadzonym w latach 2012-2013 badaniu *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*<sup>525</sup>. Na podstawie wyników badania Agnieszka Kania wysnuła wnioski na temat poglądów i preferencji nauczycieli i uczniów w zakresie obecności zagadnień patriotycznych na lekcji. W zogniskowanym wywiadzie grupowym mniej niż połowa badanych polonistów, pytana o to, które wartości szkoła powinna szczególnie pielęgnować, wspomniała o konieczności kształtowania postawy patriotycznej uczniów<sup>526</sup>. Około 20% wypowiedzi nauczycieli języka polskiego świadczyło o świadomym formowaniu tej postawy<sup>527</sup>. W odpowiedzi na pytanie o lektury, w ramach których omawia się zagadnienia związane z patriotyzmem, nauczyciele wskazali następujące pozycje: *Święta miłości kochanej ojczyzny* I. Krasickiego, *Mazurek Dąbrowskiego* J. Wybickiego, *Bogurodnicę*, *Redutę* Ordoona A. Mickiewicza, *Krzyżaków* H. Sienkiewicza, *Kamienie na szaniec* A. Kamińskiego oraz rzadziej *Hymn* J. Słowackiego, *Moją piosnkę (II)* C.K. Norwida, *Rotę* M. Konopnickiej, *Latarnika* H. Sienkiewicza, *Dywizjon 303* A. Fiedlera, *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza<sup>528</sup>. Poloniści wyrazili wątpliwość, na ile te propozycje są adekwatne do potrzeb młodych ludzi – „brakuje im utworów promujących inne warianty patriotycznych postaw, bardziej odpowiadające okresowi pokoju, w jakim dorastają uczestnicy lekcji języka polskiego”<sup>529</sup>. Konkluzją, jaką formułuje Kania, jest, obok metodycznych wskazówek, stwierdzenie, że przed edukacją polonistyczną stoi wyzwanie skuteczniejszego niż dotąd realizowania zadań patriotyczno-tożsamościowych – „ta skuteczność zasadza się na uświadomieniu nastolatkom, jakie elementy tradycji i historii budowały – i dotąd budują – tożsamość wspólnotową Polaków, a także jakie możliwości postaw wobec spraw narodowych przedstawia im współczesność”<sup>530</sup>.

Agnieszka Kania pisze o dwóch sposobach radzenia sobie z trudnościami w kształtowaniu patriotycznych postaw – prowadzenie „lekcji patriotyzmu”, podczas których uczniowi narzucany jest podziw dla narodowych bohaterów oraz zachęcanie uczniów do refleksji nad znaczeniem patriotyzmu w ich życiu, zdefiniowania własnej relacji z ojczyzną<sup>531</sup>. Rozmawiając o wartościach, niewątpliwie należy unikać narzucania uczniom własnych

---

<sup>525</sup> K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia, W. Kozak, B. Przybylski, E. Strawa, I. Wróbel, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, Warszawa 2015.

<sup>526</sup> A. Kania, *Patriotyzm na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*. „Edukacja” 2016, nr 1, s. 91.

<sup>527</sup> Tamże, s. 92.

<sup>528</sup> Tamże.

<sup>529</sup> Tamże, s. 93.

<sup>530</sup> Tamże, s. 100.

<sup>531</sup> A. Kania, *Patriotyzm na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*. „Edukacja”, 2016, nr 1, s. 89.

poglądów i przekonań, chociaż wydaje się, że wielu nauczycieli robi to w dobrej wierze i z chęci wyeksponowania aksjologicznego wymiaru lektury. Kania sugeruje, by każdą proponowaną młodemu ludziom wizję patriotyzmu nauczyciel zestawiał z innymi modelami działania na rzecz ojczyzny – „jednorodność grozi popadnięciem w skrajności”<sup>532</sup>. Wdrażanie do wartości powinno się odbywać w duchu dialogu, wspólnego poszukiwania prawdy. Warto pobudzać uczniów do refleksji, reagować na bieżące wydarzenia i toczące się w przestrzeni publicznej dyskusje. Inną sugestią Kania jest „pokazywanie w nauczaniu i wychowaniu wspólnego mianownika dla tych aktywności i przedsięwzięć, które młodzi ludzie obserwują w życiu swoich rówieśników i osób dorosłych”<sup>533</sup>. Odwoływanie się do rzeczywistości ucznia pozwoli mu dostrzec, na jak wiele sposobów można stać się dobrym obywatelem oraz patriotą.

W obliczu niejednoznaczności pojęcia patriotyzmu nauczyciel musi nie tylko zrozumieć punkt widzenia ucznia, ale też uświadomić sobie własne przekonania i poglądy. Niewątpliwie konieczne jest krytyczne odnoszenie się do materiałów dydaktycznych. Kania zauważa, że „wiele z obecnych w mediach przedsięwzięć zostało bowiem podporządkowanych doraźnym celom politycznym, za wieloma nie kryje się nic poza pustosłowiem, inne umierają śmiercią naturalną, nie zyskując społecznego zainteresowania i poparcia”<sup>534</sup>.

Kwestią nierozzerwalnie związaną z kształtowaniem postawy patriotycznej jest zagadnienie kanonu lektur. Jak pisze Henryk Kurczab, „wybitne dzieła kultury ułatwiają kształtowanie hierarchii wartości”<sup>535</sup>. O ile oczywiste wydaje się, że literatura może pomóc w szukaniu odpowiedzi na temat narodowej tożsamości, o tyle sam dobór tekstów literackich, które mogą inspirować do rozmowy na temat ojczyzny, budzi kontrowersje. Wśród kryterium doboru utworów literackich Agnieszka Kania wymienia po pierwsze zdrowy rozsądek, czyli możliwie bezstronną analizę recepcji tekstu, oraz uwzględnienie ciągłości kulturowej i zasadę komplementarności nauczania (zgodnie z którą uczeń powinien zaznajamiać się z coraz poważniejszymi tematami i przygotowywać się do odbioru coraz wyżej zorganizowanych dzieł)<sup>536</sup>. Przyniesione uwagi warto uzupełnić ważnym spostrzeżeniem Sporka, który stwierdził na podstawie analiz, że autorzy podręczników stosunkowo niechętnie ukazują postawę patriotyczną wyrażaną w inny sposób niż aktywność na polu walki. Nieczęsto przytaczają teksty dotyczące osób, które poprzez pracę intelektualną i odwagę cywilną przyczyniały się do

---

<sup>532</sup> A. Kania, *Polak młody...* dz. cyt., s. 136.

<sup>533</sup> Tamże, s. 137.

<sup>534</sup> A. Kania, *Polak młody...* dz. cyt., s. 80.

<sup>535</sup> H. Kurczab, *Z problemów wartości i wartościowania*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna”, z. 72/2012, s. 33.

<sup>536</sup> A. Kania, *Polak młody...* dz. cyt., s. 104.

narodowego wzrostu. Rzadko pojawiają się też utwory dotyczące tendencji globalistycznych. Według Sporka w podręcznikach nadal dominuje romantyczne rozumienie patriotyzmu, koncentracja na przeszłości<sup>537</sup>.

#### 4.7.2. Patriotyzm w podręcznikach

Do różnych sposobów rozumienia patriotyzmu muszą się ustosunkować także autorzy podręczników szkolnych. W przywoływanej już monografii Paweł Sporek formułuje kilka pytań, na które, w kontekście patriotyzmu, muszą sobie odpowiedzieć autorzy książki szkolnej:

„[...] w jaki sposób mówić do młodzieży o ojczyźnie i patriotyzmie, aby nie uzyskać wrażenia gołosłowa, nachalnego propagowania przebrzmiałych idei, które stanowią już tylko wartość historyczną [...] kolejne pytanie dotyczy doboru tekstów i autorów: Mickiewicz czy Norwid? Sienkiewicz czy Gombrowicz? O jakim patriotyzmie mówić i jak, aby to miało dla młodego pokolenia znaczenie? Co robić, aby rozważania nad przywołanymi pojęciami były autentyczne, zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia? [...] jak prowadzić edukację uwzględniającą zagadnienie patriotyzmu w sytuacji formowania się odmian tożsamości ponowoczesnej, w imię tendencji globalnych, niwelujących znaczenia wiązane z tradycyjnie rozumianą ojczyzną, przywiązaniem do kraju?”<sup>538</sup>

Wątpliwości, które autorzy podręczników muszą rozstrzygnąć, jest wiele, stąd Sporek wyodrębnił trzy tendencje w prezentacji tekstów patriotycznych. Przejawiają się one w doborze analizowanych tekstów kultury, ich metodycznym opracowaniu (szczególnie pytaniach analitycznych) oraz rozmieszczeniu w książce. Pierwsza tendencja wyraża się poprzez eksponowanie zagadnienia patriotyzmu w podręczniku. Jest ono poruszane w każdej klasie. Miłość do ojczyzny jest jednym z najważniejszych tematów. Pytania analityczne sugerują uczniom sposób wartościowania, teksty prezentują patriotyczne postawy bohaterów, ukazują ważne zdarzenia z historii Polski, odwołują się do martyrologii narodu. Tendencja druga przejawia się w traktowaniu patriotyzmu jako tematu równoważnego z innymi. W podręcznikach realizujących taką filozofię zagadnienie patriotyzmu pojawia się rzadziej, dominuje w jednej klasie. Ostatnia tendencja przejawia się natomiast wpisaniem treści patriotycznych w szerszy kontekst. Zagadnienie ojczyzny nie jest eksponowane, a połączone z innymi ogólnymi problemami, np. prawem, władzą<sup>539</sup>.

Celem przeprowadzonych przeze mnie analiz była próba odpowiedzi na pytania, jakie rozumienie patriotyzmu prezentowane jest w podręcznikach, za pomocą jakich tekstów zachęcają do rozmowy o patriotyzmie, jakie pytania analityczne mają skłaniać uczniów do refleksji w tym obszarze. Za teksty o tematyce patriotycznej uznano fragmenty powieści

---

<sup>537</sup> Tamże, s. 281.

<sup>538</sup> P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt., s. 275.

<sup>539</sup> Tamże, s. 276-280.

historycznych, wiersze i fragmenty prozy poruszające problem ojczyzny, historii Polski, uczuć związanych z krajem. Badano, w jaki sposób autorzy podręczników problematyzują te teksty, czy i jak wartościują ukazane postawy. Zgodnie z sugestią Brzozowskiej, analizie podlegała też obecność takich tematów, jak kosmopolityzm, internacjonalizm, globalizacja. Sprawdzano, czy w podręcznikach zawarte są pytania dotyczące tożsamości narodowej ogólnie, jej znaczenia w życiu jednostki i społeczeństwa.

Interesującą refleksję na temat dwóch z trzech analizowanych w niniejszej pracy cykli książek podjął Paweł Sporek, zaliczając podręczniki z cyklu *Świat w słowach i obrazach* oraz *Między nami* do książek, w których sprawy patriotyczne ujęte są w obrębie innych zagadnień (tendencja trzecia). Cykl *Po polsku* nie był uwzględniony w analizach. Idąc śladem Sporka, spróbuję wskazać przejawy obecności treści patriotycznych w analizowanych przez niego podręcznikach i zaklasyfikować serię *Po polsku* do jednej z trzech przez niego dostrzeżonych tendencji.

Zgodnie z przeprowadzonymi przeze mnie analizami w cyklu *Świat w słowach i obrazach* zagadnienia patriotyczne nie są wyodrębnione w osobnym rozdziale. Teksty o tematyce patriotycznej można jednak odnaleźć we wszystkich klasach (najwięcej w drugiej w podrozdziale *Świat w słowach odbity*). Autor podręcznika przytacza fragmenty powieści historycznych Sienkiewicza - *Krzyżaków*, *Ogniem i mieczem*. Wśród zaproponowanych do tych tekstów pytań analitycznych dominują zadania wymagające wyszukania informacji w tekście, rozpoznawania powieści historycznej, motywu rycerza. Zadaniem wymagającym odniesienia czytanego tekstu do współczesnych realiów jest pytanie „Czy *Krzyżacy* pokrzepiają współczesnych Polaków? (rozprawka z elementami luźnych refleksji)”<sup>540</sup>. Twórczości Henryka Sienkiewicza autor podręcznika poświęca dwie strony, na których wymienia najważniejsze dzieła pisarza, krótko opisuje jego życiorys. Inną powieścią historyczną, której fragment możemy odnaleźć w podręczniku dla klasy drugiej, są *Kamienie na szaniec*. Wśród pytań analitycznych do tekstu ponownie dominują te wymagające wyszukania informacji, wykazania się umiejętnością rozumienia fabuły. Pojawiają się też pytania zachęcające do wyrażenia własnych odczuć. Interesujące z punktu widzenia kształtowania postaw patriotycznych są polecenia „Bohaterowie *Kamieni na szaniec* byli o kilka lat starsi od Ciebie. Czy mogą być dziś przykładem do naśladowania, czy ich życie może nas czegoś nauczyć? A może w dzisiejszych okolicznościach nie są dobrym wzorem patriotyzmu? Sformułuj na ten temat kilka refleksji” oraz „Wyobraź sobie, że Twoja szkoła ma otrzymać imię jednego z bohaterów opowieści.

---

<sup>540</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa II*, s. 73.

W kilku punktach przedstaw swoje stanowisko w tej sprawie”<sup>541</sup>. Obok pytań analitycznych w podręczniku można znaleźć strony poświęcone opisowi akcji pod Arsenalem i Szarym Szeregom. Inne obecne w podręcznikach teksty podejmujące tematykę historyczną dotyczą czasów wojny i okupacji, są to fragmenty *Pamiętnika z powstania warszawskiego*, opowiadanie Iwaszkiewicza *Ikar* oraz Idy Fink *Drzazga*. Wśród wierszy o tematyce patriotycznej można wyróżnić *Testament mój* oraz *Hymn* H. Sienkiewicza, *Moją piosnkę (II)* C. K. Norwida, *Święta miłości kochanej ojczyzny* I. Krasickiego. Pojawia się też utwór A. Mickiewicza *Reduta Ordona* oraz się dwa wiersze Barańczaka podejmujące problematykę życia w czasach komunizmu - *NN przypomina sobie słowa modlitwy*, *Pan tu nie stał*. Wśród pytań analitycznych do przytoczonych tekstów warto zwrócić uwagę na zadania do wiersza Krasickiego: „Łacińskie słowo *patria* oznacza ‘ojczyzna’. Czy sądzisz, że wiersz Krasickiego można nazwać patriotycznym? Tak, nie, dlaczego? Co taka nazwa oznacza?” oraz „Na czym dziś może polegać miłość ojczyzny? Sformułuj kilka refleksji na ten temat”<sup>542</sup>. Podobnego typu zadania znajdują się także przy *Reducie Ordona*: „Jaki wydźwięk dzisiaj ma *Reduta Ordona*? Pokrzepia, napawa lękiem, zniechęca? Sformułuj tezę i zgromadź kilka wspierających ją argumentów [...] Sprawdź w słowniku wyrazów obcych znaczenie słowa patriotyzm i wyjaśnij, jak rozumiesz sformułowanie *utwór patriotyczny*. Czy – według ciebie – to odpowiednie określenie dla *Reduty Ordona*? Tak, nie? Dlaczego?”<sup>543</sup>.

Warto zwrócić uwagę, że Witold Bobiński nie podaje uczniom definicji patriotyzmu (choć zachęca do korzystania ze słownika), formułuje natomiast pytania skłaniające do refleksji nad znaczeniem tego pojęcia. Zachęca do wyrażania własnej opinii oraz odniesienia wartości głoszonych przez bohaterów i prezentowanych postaw do współczesnych realiów. Tego typu polecenia można odnaleźć w podręcznikach do wszystkich klas.

W podręcznikach z cyklu *Świat w słowach i obrazach* zagadnienie patriotyzmu nie zajmuje miejsca centralnego, niewątpliwie jest jednak obecne. Teksty poruszające tematykę ojczyzny, jej historii, tradycji i kultury znajdują się w różnych rozdziałach. Pojawiają się fragmenty powieści historycznych, wierszy – głównie romantycznych – dotyczących emigracji i historii Polski, utworów dotyczących wojny i czasów komunizmu. Oprócz tego wiele miejsca poświęcono Szarym Szeregom oraz twórczości Henryka Sienkiewicza. Uczniowie są zachęceni do dokonywania oceny, odnoszenia prezentowanych postaw do współczesnych realiów.

---

<sup>541</sup> Tamże, s. 96-97.

<sup>542</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I*, s. 69.

<sup>543</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa II*, s. 57.

Brakuje natomiast tekstów, które skłaniałyby do refleksji nad tendencjami globalizacyjnymi czy kosmopolityzmem.

Jak wspomniano, cykl *Po polsku* nie został uwzględniony w badaniach Sporka, jednak najprawdopodobniej należałoby uznać, że realizuje on tendencję drugą – patriotyzm jest traktowany jako temat równoważny z innymi zagadnieniami, jednocześnie poświęca się mu więcej uwagi, np. poprzez wyodrębnienie w osobnym rozdziale. Autorki *Po polsku* wydzieliły taki rozdział w klasie drugiej: *Patriotyzm to....* Już sam tytuł skłania do refleksji i pokazuje, jak niełatwym zadaniem jest zdefiniowanie patriotyzmu. Pomocne mają się okazać teksty: *Moja piosnka (II)*, *Reduta Ordon*, fragmenty *Szyzofowych prac*, *Prawieku i innych czasów*<sup>544</sup>, *Przez rzekę*, piosenki K. Staszewskiego *Polska*, *Zemsty*, artykułu o polskich zasadach grzeczności. Widać tutaj duże zróżnicowanie proponowanych tekstów. Wśród pytań analitycznych warto zwrócić uwagę na te odnoszące się do problemów współczesnych młodemu człowiekowi np. „Czy współcześnie w Polsce są uchodźcy? Jeśli tak, to z jakich krajów? Dlaczego opuścili swoje ojczyzny? Czy myślisz, że Polska jest dla nich dobrym domem? Przeprowadźcie na ten temat dyskusję w klasie”<sup>545</sup>. Pojawiają się także zadania wymagające wyrażenia własnego rozumienia patriotyzmu, np. „Jak rozumiesz polskość i bycie Polakiem? Co to dla Ciebie oznacza? Podyskutujcie na ten temat w klasie”<sup>546</sup>.

Skumulowanie tekstów poruszających problem patriotyzmu w klasie drugiej nie oznacza zupełnego ich pominięcia w pozostałych klasach. W książce dla uczniów klasy pierwszej znajdują się fragmenty *Krzyżaków*, *Roczników*, czyli *kronik sławnego Królestwa Polskiego* J. Długosza. Przy omawianiu wiersza A. Naruszewicza gimnazjaliści proszeni są o zinterpretowanie metafory ojczyzny jako okrętu, natomiast obraz świata przedstawiony w powieści G. Orwella *Rok 1984* uczniowie mają odnieść do sytuacji Polski w czasach komunizmu. Interesującą propozycję autorki zawarły natomiast w książce do klasy trzeciej. Znajduje się w niej rozdział *Wspólny świat wielu kultur*, w którym teksty mają być inspiracją do refleksji na temat różnorodności kulturowej, szacunku dla osób innej narodowości i odmiennego wyznania. Pojawiają się teksty dotyczące m.in. Żydów, ucznia z Białorusi w polskiej szkole. Są one opatrzone pytaniami wymagającymi refleksji nad tożsamością narodową w ogóle, np. „W jaki sposób kultura danego narodu określa jego tożsamość? Porozmawiajcie o tym w klasie, odwołując się do konkretnych przykładów”<sup>547</sup>. Autorki

---

<sup>544</sup> Warto zauważyć, że fragment książki Tokarczuk dotyczy zagadnienia małej ojczyzny, ale też pokazuje, jak dorastanie w niewielkiej przestrzeni czyni gotowym do funkcjonowania w innej, szeroko rozumianej ojczyźnie.

<sup>545</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 151.

<sup>546</sup> Tamże, s. 165.

<sup>547</sup> *po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa III*, s. 98.

podręcznika przekazują też uczniom informacje na temat językowego obrazu świata i stereotypów. Gimnazjaliści są zachęceni do przytaczania stereotypów narodowych i konfrontowania ich z rzeczywistością. Takie zadania rozbudowują obraz ojczyzny, a także kształtują postawę tolerancji i ciekawości wobec innych krajów. Dzięki poleceniom bliskim doświadczeniu uczniów gimnazjaliści mogą odnieść pojęcie ojczyzny do siebie, osobiście się do niego ustosunkować – „Przygotuj plan tygodniowej wymiany młodzieży z dowolnego kraju do Polski. a) Co chciałbyś pokazać cudzoziemcom? b) Z czego jesteś najbardziej dumny?”<sup>548</sup>. Obok rozdziału o różnorodności kulturowej w podręczniku do klasy trzeciej teksty o tematyce patriotycznej znajdują się też w rozdziale *Czas smutku i strachu*. Są tutaj wiersze i fragmenty prozy mówiące o czasach wojny i okupacji, np. *Pamiętnik z powstania warszawskiego*, *Kamienie na szaniec*, *Elegia o chłopcu polskim*.

Autorki podręcznika zachęcają uczniów do krytycznego spojrzenia na swoją ojczyznę – bez idealizowania jej. Pytają: „Czy, Twoim zdaniem, patriotyzm to patrzeć na ojczyznę przez pryzmat tego, co w niej najpiękniejsze, czy też przeciwnie – świadomość jej niedoskonałości i mówienie o nich? Napisz na ten temat rozprawkę”<sup>549</sup>, „Jak sądzisz, lepiej jest znać wstydlive karty historii, czy nie? Uzasadnij swoją odpowiedź”<sup>550</sup>.

Autorki podręcznika *Po polsku* nie tylko poświęcają dużo miejsca patriotyzmowi, ale również zachęcają do refleksji nad stosunkiem wobec osób innych narodowości, znaczeniem kultury w określaniu tożsamości narodowej. Uczniom nie narzuca się jednej definicji patriotyzmu, wręcz przeciwnie – gimnazjaliści mają odnosić to pojęcie do siebie i własnego doświadczenia. Interesujące są pytania zachęcające do krytycznego spojrzenia na ojczyznę.

Cykl *Między nami* według Sporka realizuje tendencję trzecią. Kwestie patriotyczne są w nim zatem włączone w omawianie innych zagadnień, choć w podręczniku do klasy pierwszej w rozdziale *Człowiek w sztuce* można odnaleźć krótki podrozdział *Ojczyzna w sztuce*. Wśród tekstów o tematyce patriotycznej w klasie pierwszej można wskazać fragment *Krzyżaków*, *Redutę Orдона*, *Hymn J. Słowackiego*, *Moją piosnkę (II)* oraz preambułę do Konstytucji 3 maja. Wśród pytań analitycznych dominują te dotyczące wyszukiwania informacji w tekście. Uczniowie są też proszeni m.in. o opisanie obrazu ojczyzny z wiersza, wyjaśnienie, dlaczego ojczyzna jest idealizowana. Do preambuły Konstytucji autorzy proponują natomiast zadanie: „Uzasadnij w kilkudzaniowej wypowiedzi twierdzenie, że twórców Konstytucji 3 maja możemy nazwać patriotami”<sup>551</sup>. W klasie drugiej w rozdziale *Śladami cywilizacji – dom*

---

<sup>548</sup> Tamże, s. 109.

<sup>549</sup> Tamże, s. 167

<sup>550</sup> Tamże, s. 217.

<sup>551</sup> *Język polski 1: Między nami*, s. 187.

przytoczono fragmenty *Pana Tadeusza*, *Latarnika*, utwory Marii Konopnickiej – *Pieśń o domu* i *Rota*. Do wiersza Konopnickiej sformułowano pytanie „Porozmawiajcie o tym, w jaki sposób Maria Konopnicka wyraziła swój patriotyczny apel”<sup>552</sup>, natomiast do *Roty*:

Przedyskutujcie, czy idee wyrażone w *Rocie* zachowały aktualność. Możecie wykorzystać następujące argumenty:

- współczesny świat się integruje,
- patriotyzm można pojmować na różne sposoby,
- żyjemy w zjednoczonej Europie,
- w każdej sytuacji musimy pamiętać o tym, że jesteśmy Polakami,
- trzeba zachować narodowe tradycje,
- na świat należy patrzeć krytycznie i zmieniać dawne poglądy.

Zwróćcie uwagę na to, że podane argumenty wzajemnie się nie wykluczają<sup>553</sup>.

Pojawiło się też zadanie wymagające interpretacji sentencji: „Zapisz w punktach argumenty potwierdzające słowa: *Naród żyje, dopóki jego język żyje* (Karol Libelt)”<sup>554</sup>. Warto zwrócić uwagę, że w tym samym rozdziale autorzy umieścili wiersz Cz. Miłosza *Z okna*, do którego sformułowali m.in. następujące pytanie analityczne: „Zorganizujcie w klasie Dzień Europy pod hasłem *Europa naszym wspólnym domem* [...]”<sup>555</sup>, oraz utwór E. Stachury *Ite missa est*. Widać wyraźnie, że, obok zaobserwowanego przez Sporka romantycznego rozumienia patriotyzmu, pojawiają się utwory ukazujące świat i Europę jako ojczyznę. Oprócz przytoczonych wyżej tytułów Agnieszka Łuczak i Ewa Prylińska w klasie drugiej przywołują satyrę I. Krasickiego *Żona modna*, *Legendę żeglarską* Sienkiewicza i teksty o tematyce wojennej (*Ikara* J. Iwaszkiewicza oraz *Zabawę w klucz* I. Fink). W klasie trzeciej w rozdziale *U źródeł – konflikt i porozumienie* przytoczony zostaje fragment *Pianisty* W. Szpilmana, do którego sformułowano pytania nie tylko dotyczące sytuacji Żydów w okupowanej Warszawie, ale też nietolerancji i jej skutków. Z kolei w rozdziale *Władza i prawo* uczniowie przeczytają tekst Galla Anonima *O królu Bolesławie* i będą zachęceni do krytycznej refleksji nad sposobem ukazania sylwetki władcy. Znajdą tam też satyrę I. Krasickiego *Do króla* oraz fragment *Pamiętnika z powstania warszawskiego*.

Chociaż autorzy cyklu *Między nami* nie wyodrębnili rozdziału zawierającego utwory o tematyce patriotycznej, tego typu teksty są obecne w podręcznikach do wszystkich klas (najwięcej w drugiej). Uczniowie są zachęceni do refleksji nad ukazanymi postawami.

---

<sup>552</sup> Tamże, s. 160.

<sup>553</sup> Tamże, s. 161.

<sup>554</sup> Tamże.

<sup>555</sup> Tamże, s. 162.

Uwzględniono także tendencje globalizacyjne, co widać w niektórych pytaniach i sposobie doboru tekstów.

Pomiędzy analizowanymi cyklami podręczników można dostrzec pewne podobieństwa. Proponowany przez autorów zestaw tekstów w większości pokrywa się z tytułami wymienianymi przez nauczycieli w omówionym wyżej badaniu *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*. Wiele tekstów nawiązuje do martyrologicznej wizji przeszłości Polski. Pytania analityczne skłaniają uczniów do odniesienia ukazanych postaw do współczesnych realiów i wyrażenia własnego sposobu rozumienia patriotyzmu. Odnosząc się do obserwacji Agnieszki Kani, można stwierdzić, że w podręcznikach uczniowie znajdują teksty pokazujące, jakie wydarzenia historyczne i tradycje budowały tożsamość wspólnotową Polaków. Mało jest natomiast utworów prezentujących współczesne możliwości postaw wobec spraw narodowych. Więcej jest patriotyzmu „czasu wojny” niż „czasu pokoju”, chociaż nie można pominąć obecnych w podręcznikach pytań zachęcających do refleksji nad aktualnością ukazanych w literaturze postaw. Pojawiają się też teksty poruszające problem włączania w zbiorowość poprzez tworzenie więzi z małą ojczyzną, przywoływane są współczesne realia, np. problem uchodźców.

Pomiędzy analizowanymi cyklami książek można dostrzec też pewne różnice. W książkach *Po polsku* wyodrębniono osobny rozdział, w którym skumulowano teksty o tematyce patriotycznej, w *Między nami* oraz *Świecie w słowach i obrazach* teksty dotyczące ojczyzny pojawiają się w różnych miejscach, często są powiązane z innymi zagadnieniami. W podręczniku *Po polsku* można znaleźć pytania zachęcające do krytycznego spojrzenia na historię ojczyzny, obraz Polaka. Są one szczególnie interesujące, gdyż pozwalają rozmawiać o kraju bez patosu, za to z zaciekawieniem i refleksyjnie. W cyklu *Między nami* można natomiast odnaleźć inspirację do namysłu nad miejscem Polaka w Europie, byciem „obywatelem świata”.

#### 4.8. Tożsamość – świat wartości - Biblia<sup>556</sup>

W Księdze Powtórzonego Prawa czytamy: „Słowo to bowiem jest bardzo blisko ciębie”<sup>557</sup>. Przytoczone zdanie w pewnym sensie przedstawia sytuację literatury polskiej, która (w przekonaniu wielu badaczy) często odwołuje się do Biblii lub wprost z niej czerpie. „Nie zdołamy zrozumieć naszej literatury i sztuki, jeśli nie potrafimy odczytać z niej niezliczonych wprost śladów dzieł biblijnych i parabiblijnych”<sup>558</sup>, pisze Anna Świderkówna. Świat chrześcijański, obok świata antycznego jedno ze źródeł współczesnej kultury polskiej, niewątpliwie wywarł ogromny wpływ na kształt literatury<sup>559</sup>. Dlatego właśnie od lat 80. teksty biblijne stanowią nieodłączny element edukacji polonistycznej<sup>560</sup>, a od roku 1999 są przedmiotem analiz w szkole gimnazjalnej.

Zgodnie z nową podstawą programową z 2008 roku uczeń na trzecim etapie edukacyjnym powinien powoływać się na potrzebne konteksty w procesie interpretacji, a także w kontekście poznanych utworów omawiać podstawowe zagadnienia egzystencjalne<sup>561</sup>. Wydaje się, że Biblia jako źródło motywów i archetypów nie tylko jest nieodłącznym punktem odniesienia pozwalającym zrozumieć sensy polskiej literatury, ale też prowokującym refleksje na temat uniwersalnych życiowych doświadczeń, co może mieć istotne znaczenie w okresie adolescencji.

Jak już wielokrotnie zaznaczałam, okres dojrzewania to czas ustalenia własnej tożsamości<sup>562</sup>. Rozwój procesów myślowych wpływa na budowanie względnie stałego światopoglądu. Kształtuje się też autonomiczna moralność – sądy młodzieży uniezależniają się od opinii otoczenia<sup>563</sup>. Nastolatek zwykle ustosunkowuje się do religii, świadomie negując tradycyjne wartości lub wybierając je. Ten niewątpliwie burzliwy proces jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Świadomość własnej historii, źródeł własnej kultury, może dać dojrzewającym poczucie ciągłości i stabilności. Wydaje się zatem, że analiza tekstów biblijnych w gimnazjum, obok oczywistych korzyści intelektualnych, może spełnić także

---

<sup>556</sup> Skrócona wersja tego tekstu została wygłoszona w formie referatu na konferencji „Reaktywacja klasyki w szkole. Biblia i antyk, czyli pytania o fundamenty”, Katowice, 5-6 marca 2013. Tekst został opublikowany w tomie pokonferencyjnym - M. Mytko, *Kontekst biblijny w podręcznikach do trzeciego etapu edukacyjnego* [w:] K. Biedrzycki, E. Jaskółowa (red.) *Fundamenty czy fundamentalizmy? Antyk grecko-rzymski i Biblia w szkole*, Warszawa 2015, s. 54-63.

<sup>557</sup> *Księga Powtórzonego Prawa* [w:] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Poznań 2008, s. 232.

<sup>558</sup> A. Świderkówna, *Biblia na lekcjach języka polskiego*. „Polonistyka”, 1997, nr 4, s. 212.

<sup>559</sup> K. Bukowski, *Biblia a literatura polska*, Poznań 1988, s. 13.

<sup>560</sup> B. Chrzastowska, *Biblia w ręku polonisty*. „Polonistyka”, 2005, nr 8, s. 10.

<sup>561</sup> *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski* [online]. [dostęp 1 stycznia 2016 r.]. Dostępne w Internecie: [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf).

<sup>562</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja*, dz. cyt., s. 166.

<sup>563</sup> Tamże.

funkcję formacyjną i wspierać rozwój tożsamości oraz stymulować do poszukiwania odpowiedzi na trudne i ważne pytania.

Mimo podnoszonych tu walorów tekstu biblijnego, nie ma jednak zgodności, na ile należy zapoznawać uczniów z odczytaniem religijnym. Bożena Chrzastowska pisze: „nie jest [...] obojętne, jak przedstawiamy tekst biblijny adeptom sztuki literackiej: czy będzie to tylko zbiór fabuł, opowieści, motywów, czy też odczytywany w całym literackim uposażeniu tekst Starego lub Nowego Testamentu, odbierany ze świadomości religijnego i moralnego przesłania”<sup>564</sup>. Według Chrzastowskiej nie należy zatem odzierać fragmentów Biblii z ich religijnego znaczenia. Analiza i interpretacja tekstu powinna wyposażyć ucznia w postawę szacunku dla religii i wiary oraz duchowo wzbogacić<sup>565</sup>. Chrzastowska twierdzi, że tylko podtrzymanie religijnego wymiaru Biblii w procesie dydaktycznym umożliwi poszerzenie horyzontu aksjologicznego uczniów<sup>566</sup>. Nieco inny pogląd na tę kwestię przedstawia Krzysztof Koc. Sądzi on, że kontekst biblijny zawsze wskazuje na wartości, napędza interpretację „aksjologicznie nasyconą duchowością – nie musi to być jednak religijność”<sup>567</sup>. Jak zatem wynika z przytoczonych sądów, analiza warstwy literalnej nie pozwala gimnazjaliście na pełne zrozumienie sensu, jednak interpretacja nie musi odwoływać się do religijności<sup>568</sup>. Kwestia uwzględniania religijnego wymiaru Biblii w szkolnym procesie interpretacji pozostaje zatem otwarta.

W kontekście powyższych rozważań ważne wydają się zagadnienia nie tylko doboru tekstów biblijnych oraz kontekstów, ale także ich metodycznej obudowy. Podręcznik szkolny, pełniący rozmaite funkcje, staje się dla ucznia zbiorem tekstów kultury będących przedmiotem interpretacyjnej aktywności. Sposób doboru utworów, a także forma zastosowanych pytań analitycznych wpływają na odbiór literatury przez ucznia, uwypuklając lub marginalizując pewne aspekty. Przyjrzenie się sposobom wykorzystania kontekstów biblijnych w podręcznikach do gimnazjum wydaje się zatem zasadne, zwłaszcza w perspektywie ich formacyjnego oddziaływania na adolescenta. Jak pisze Wojciech Kojs, „w procesie dydaktycznym, procesie przyswajania (przejmowania), przekształcania i przesyłania informacji, pytania i polecenia nauczycieli oraz autorów podręczników wywołują u uczniów różnorakie reakcje psychiczne, między innymi mają wpływ na wystąpienie i przebieg procesów

---

<sup>564</sup> B. Chrzastowska, *Biblia w ręku...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>565</sup> Tamże, s. 13.

<sup>566</sup> Tamże.

<sup>567</sup> K. Koc, *Księga Hioba – jako tekst i jako kontekst na lekcjach polskiego*. „Polonistyka”, 2005, nr 8, s. 36.

<sup>568</sup> Tamże.

poznawczych”<sup>569</sup>. Struktura pytań i poleceń dla ucznia w znacznym stopniu determinuje sposób odczytania tekstu i rodzaj aktywności podjętej przez ucznia. Pozatekstowe elementy podręcznika stanowią zatem istotny obszar analiz.

Bożena Chrzastowska pisze, że w dydaktyce polonistycznej Pismo Święte może być traktowane jako tekst lub kontekst<sup>570</sup>. Oba sposoby traktowania wydają się istotne, uzupełniają się wzajemnie oraz rozwijają w uczniu świadomość kulturotwórczego znaczenia tekstu. Małgorzata Wójcik – Dudek dodaje nawet, że Biblia na lekcji staje się swoistym hipertekstem – czyta się ją we wszystkich kierunkach<sup>571</sup>. Nie należy jednak zapominać, że nawet jako kontekst Pismo Święte nie może zostać sprowadzone jedynie do roli tekstu będącego podmiotem działań zastępczych (np. analizy ortograficznej czy gramatycznej). Warto zatem przyjrzeć się umiejscowieniu Biblii w podręcznikach – w jakiej relacji pozostaje ona wobec innych tekstów, jak często się pojawia, które fragmenty są najczęściej cytowane, jakie umiejętności ucznia kształtowane są na podstawie tekstu biblijnego oraz do jakich refleksji egzystencjalnych i aksjologicznych autorzy podręczników zapraszają za pośrednictwem Pisma Świętego.

W tym celu poddano analizie pięć propozycji podręcznikowych dla klasy pierwszej gimnazjum (z uwagi na to, że w tej klasie, zgodnie z dokonanym rozpoznaniem, tekstów biblijnych znajduje się najwięcej): *Swoimi słowami* autorstwa Adama Brożka, Agnieszki Ciesielskiej, Witolda Głowackiego, Małgorzaty Pułki i Daniela Zycha<sup>572</sup>, *Język polski* Barbary Klimczak, Elżbiety Tomińskiej oraz Teresy Zawiszy-Chlebowskiej<sup>573</sup>, *Język polski. Między nami* Agnieszki Łuczak, Ewy Prylińskiej, Rolanda Maszki<sup>574</sup>, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja* Jolanty Malczewskiej, Joanny Olech oraz Lucyny Adrabińskiej – Pacuły<sup>575</sup> i *Bliżej słowa* autorstwa Ewy Horwath i Grażyny Kiełb<sup>576</sup>.

Zgodnie z podstawą programową nauczyciel polonista zachęcany jest do wyboru tekstów biblijnych spośród następującego zbioru: opis stworzenia świata i człowieka z Księgi Rodzaju, przypowieść ewangeliczna oraz hymn św. Pawła o miłości<sup>577</sup>. Autorzy podręczników proponują także inne teksty. W poddanych przeze mnie analizie dominują fragmenty

---

<sup>569</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, dz. cyt., s. 76.

<sup>570</sup> B. Chrzastowska, *Biblia w ręku...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>571</sup> M. Wójcik-Dudek, *Biblijne czytania na lekcjach języka polskiego*. „Polonistyka”, 2008, nr 2, s. 26.

<sup>572</sup> Dalej: *Swoimi słowami 1*

<sup>573</sup> Dalej: *Język polski 1*

<sup>574</sup> Dalej: *Język polski 1: Między nami*

<sup>575</sup> Dalej: *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa 1*

<sup>576</sup> Dalej: *Bliżej słowa: język polski. Klasa 1*

<sup>577</sup> *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski* [online]. [dostęp 1 stycznia 2016 r.]. Dostępne w Internecie: [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf).

starotestamentowe. W czterech pojawia się opis stworzenia świata, w trzech stworzenia człowieka (przy czym są to opisy analizowane razem lub oddzielnie), dwie pozycje zawierają opis upadku pierwszych ludzi. Ponadto pojawiają się fragmenty dotyczące wieży Babel, Dekalogu, Mojżesza i krzewu gorejącego, Kaina i Abla, sądu Salomona oraz fragment z Księgi Mądrości. Z Nowego Testamentu autorzy podręczników zaczerpnęli natomiast przypowieść o miłosiernym Samarytaninie oraz o synu marnotrawnym, hymn św. Pawła o miłości, opowieść o dobrej i złej budowie, Kazanie na Górze, początek Ewangelii według św. Jana. Widać zatem, że propozycja zawarta w dokumentach oświatowych jest rozszerzana przez autorów podręczników. Obok „kanonicznych” tekstów z Księgi Rodzaju autorzy podręczników proponują mniej znane fragmenty. Różna jest jednak ich liczba. W propozycji *Bliżej słowa* w klasie pierwszej pojawia się tylko jeden tekst biblijny, w *Po polsku* znaleźć można trzy, w *Między nami* autorzy zaproponowali pięć fragmentów, w podręczniku *Swoimi słowami* sześć, a w książce *Język polski* siedem.

Kompozycja podręczników szkolnych do trzeciego etapu edukacyjnego jest zróżnicowana. Spośród analizowanych przeze mnie pozycji jedna (*Po polsku*) zawiera cały rozdział poświęcony Biblii. Pojawiające się w nim konteksty służą ukazaniu ciągłości biblijnych motywów. Poza tym w podręczniku nie ma jednak odwołań do Pisma Świętego. Bardzo rozbudowany jest natomiast kontekst macierzysty – oś czasu zawiera informacje na temat powstania Biblii, pojawiają się dodatkowe teksty o charakterze encyklopedycznym oraz wyjaśnione pojęcia, co daje całościowy obraz Starego i Nowego Testamentu. W pozostałych podręcznikach teksty są zestawione tematycznie lub z uwzględnieniem chronologii. Nawiązania biblijne pojawiają się w nich jako jeden z elementów większej całości - rozdziału. Dobór tekstów uwarunkowany jest nadrzędnym tematem, a fragmenty biblijne nie stanowią przedmiotu autonomicznej analizy, ale są wpisane w szerszy kontekst. Jak bowiem pisze Witold Bobiński, „w tematycznie komponowanych rozdziałach podręczników antologii zestawiano w taki sposób, iżby poszczególne utwory same dla siebie stanowiły konteksty interpretacyjne”<sup>578</sup>. Pismo Święte wchodzi zatem w dialog z wszystkimi tekstami kultury umieszczonymi w rozdziale. Czasem zajmuje miejsce uprzywilejowane (np. w książce *Swoimi słowami*, w której każdy rozdział zawiera jeden tekst antyczny – z Biblii lub mitologii) lub jest traktowane równorzędnie ze wszystkimi utworami.

Biblia na lekcji staje się tekstem – podstawowym przedmiotem analizy - ale też kontekstem dla innych dzieł. Stanowi również punkt odniesienia dla rozważań natury etycznej,

---

<sup>578</sup> W. Bobiński, *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*. [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004, s. 154.

aksjologicznej czy egzystencjalnej. Nie tylko dobór tekstów biblijnych wpływa na postrzeganie Pisma Świętego przez uczniów, ale także ich metodyczna obudowa. Z tego względu warto przyrzeć się pytaniom analitycznym, jakimi opatrzone są fragmenty biblijne. Należy zauważyć, że obok kształcenia literacko-kulturowego lektura tekstu biblijnego sprzyja kształtowaniu kompetencji językowych – aby zrozumieć tekst, uczeń nierzadko musi wykorzystać słownik frazeologiczny czy odwołać się do cech stylu biblijnego. Pismo Święte może również stanowić inspirację do formułowania własnych wypowiedzi pisemnych.

Po wstępnej analizie obudowy Biblii w podręcznikach można wyodrębnić kilka kategorii pytań analitycznych. Autorzy podręczników zwracają uwagę na różne aspekty odczytywanych tekstów. Każde pytanie analityczne wywołuje określone czynności uczniów, zatem wyszczególnione podtypy poleceń uruchamiają odmienne działania analityczno-interpretacyjne, wspomagając tym samym przebieg procesów poznawczych<sup>579</sup>.

Pierwszą kategorię stanowią pytania koncentrujące się na znaczeniu dosłownym. Wymagają one od uczniów najczęściej konkretyzacji świata przedstawionego<sup>580</sup>. Przykładami takich poleceń są zadania typu: „Zastanów się, jaki jest Eden. Podaj wyrazy, które najlepiej go określają”<sup>581</sup>; „Na podstawie przytoczonego fragmentu Starego Testamentu wyjaśnij, na czym polegało [...] przymierze – co obiecał Bóg, a co Mojżesz”<sup>582</sup>; „W przytoczonych fragmentach Księgi Mądrości przedstawione są dwie grupy ludzi. Znajdź w tekście sformułowania, które określają każdą z nich i wpisz je do tabelki”<sup>583</sup>. Znaczenie tego rodzaju poleceń, których jest zdecydowanie najwięcej w podręcznikach do gimnazjum, wydaje się dość oczywiste – pozwalają one uczniom zrozumieć przedstawione sytuacje, wymagają głębszej analizy (także językowej). Poczynione przeze mnie obserwacje dotyczące obudowy metodycznej tekstów są zbieżne z wynikami badań przeprowadzonych przez Kojsa, zgodnie z którymi polecenia typu „wskaz, odszukaj, odczytaj, oznacz, wybierz, podkreśl, poszukaj” stanowią 37% wszystkich poleceń kierowanych do ucznia w podręcznikach do języka polskiego (jest to największa grupa pytań)<sup>584</sup>. Są to zadania stosunkowo proste, a przy tym niezbędne podczas analizy i interpretacji. Wydaje się jednak, że ćwiczenia wspomagające konkretyzację, takie jak np. odtworzenie zdarzeń czy charakterystyka świata przedstawionego, nie mogą stać się jedynymi

---

<sup>579</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>580</sup> B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętności odbioru dzieła sztuki*. dz. cyt., s. 177-198.

<sup>581</sup> *Język polski 1*, s. 9.

<sup>582</sup> Tamże, s. 11.

<sup>583</sup> *Swoimi słowami 1*, s. 120.

<sup>584</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, dz. cyt., s. 95.

czynnościami podjętymi przez ucznia, nawet przy fragmentach Księgi Rodzaju. Konieczne jest dostrzeżenie metaforycznej strony przedstawianej rzeczywistości.

Kolejna grupa pytań analitycznych zmusza gimnazjalistę do interpretacji przenośnego znaczenia tekstów biblijnych. Są to takie polecenia, jak: „Jakie symboliczne znaczenie można nadać drodze z Jerozolimy do Jerycha? Podaj swoje propozycje”<sup>585</sup>; „Co może symbolizować wąż?”<sup>586</sup>; „Jaki jest przenośny sens Przypowieści o dobrej i złej budowie?” „Kto jest porównany do człowieka, który zbudował dom na trwałym fundamencie, a kto do tego, którego dom nie ma fundamentu?”<sup>587</sup>. Uczeń musi zatem odczytać uniwersalne przesłanie tekstu, odnaleźć i zinterpretować metafory, dotrzeć do sensów ukrytych.

Teksty biblijne, ze względu na swoistość stylu mogą być przedmiotem analizy językowej i wzbogacać zakres słownictwa uczniów. Najczęściej uwaga ucznia kierowana jest ku biblijnej frazeologii. Autorzy podręczników często wykorzystują przytaczane fragmenty, by poszerzyć umiejętność posługiwania się związkami frazeologicznymi i świadomość ich znaczenia. Widać ten cel w poleceniach: „Objaśnij znaczenie związków frazeologicznych: zakazany owoc i listek figowy. Ułóż z tymi związkami zdania”<sup>588</sup>; „Co znaczy wyrażenie kainowe piętno?”<sup>589</sup>; „Wyjaśnij, co znaczy wyrażenie salomonowy sąd lub salomonowy wyrok”<sup>590</sup>. Fragmenty Biblii stają się też inspiracją do tworzenia własnych tekstów, a także dokonywania przekładu intersemiotycznego<sup>591</sup>, do czego skłania się w poleceniach typu: „Na podstawie przeczytanego tekstu i zamieszczonego pod nim obrazu „Raj” zaproponuj swoją wersję obrazu Eden. Forma dowolna, możesz opisać, narysować, wyrzeźbić, zrobić kolaż, napisać wiersz albo piosenkę. Ważne, byś uwzględniła/uwzględnił wszystkie konieczne elementy. Wymień je”<sup>592</sup>. Tego typu zadania wydają się wartościowe ze względu na to, że, jak pisze Kojs, „uczeń będzie się czuł sprawcą, a nie odtwórcą wyniku”<sup>593</sup>.

W podręczniku *Język polski* fragmenty biblijne stanowią także wprowadzenie do omawiania zagadnień gramatycznych i ortograficznych, pojawiają się polecenia typu: „w zamieszczonym wcześniej fragmencie Księgi Wyjścia występują formy „wyprowadź” i „wyprowadzić”. Jak je nazwiesz? Czy potrafisz powiedzieć coś więcej na ich temat? Na

<sup>585</sup> *Bliżej słowa: język polski. Klasa I*, s. 277.

<sup>586</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa I*, s. 110.

<sup>587</sup> *Swoimi słowami I*, s. 37.

<sup>588</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa I*, s. 110.

<sup>589</sup> *Język polski I*, s. 95.

<sup>590</sup> *Język polski I*, s. 106.

<sup>591</sup> Warto zauważyć, że zastosowana typologia ćwiczeń nie ma charakteru rozłącznego – dokonanie przekładu intersemiotycznego czy sparafrazowanie tekstu rozwijają zdolności językowe ucznia, ale wymagają też zinterpretowania fragmentu i odczytania jego przenośnego znaczenia.

<sup>592</sup> *Język polski I*, s. 9.

<sup>593</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, dz. cyt., s. 101.

podstawie której z form „wyprowadź” czy „wyprowadzić” możemy wnioskować, kto wykonuje czynność opisaną czasownikiem?”<sup>594</sup> oraz „Święty Paweł w swoim „Hymnie o miłości” zawarł wiele określeń tego uczucia. Wypisz je wszystkie [...] Przypomnij sobie zasadę ortograficzną dotyczącą pisowni partykuły nie z osobowymi formami czasownika. Czy wypisane przez ciebie przykłady to potwierdzają?”<sup>595</sup>. Wydaje się, że przytoczone powyżej polecenia w dużej mierze służą sprawdzeniu stopnia opanowania wiedzy i umiejętności. Kojś odróżnia tego typu ćwiczenia od pytań, „które prowadzą ucznia do nowej wiedzy, do nowych umiejętności, do kształcenia zdolności i zainteresowań poznawczych”<sup>596</sup>. Żadnego z tych dwóch typów poleceń nie należy negatywnie oceniać, warto natomiast mieć świadomość ich zróżnicowanej funkcji.

Aby pokazać uczniowi znaczenie Biblii dla literatury polskiej oraz pobudzić go do refleksji nad światem wartości, warto potraktować Pismo Święte jako kontekst dla innych utworów. Podręczniki zestawiają teksty biblijne z różnymi dziełami – najczęściej literackimi i malarskimi, chociaż nie zawsze tak samo często. Najczęściej Biblia występuje jako kontekst dla malarstwa. We wszystkich podręcznikach odnaleziono łącznie dwadzieścia dziewięć obrazów (przy czym liczba w poszczególnych książkach waha się od dwóch do ośmiu), których interpretacja staje się możliwa poprzez odwołanie do Ewangelii lub Starego Testamentu. Co ciekawe, dominują dzieła z XVI i XVII wieku, obraz współczesny pojawił się tylko raz.

Zastanawiające jest, że autorzy podręczników stosunkowo rzadko proszą uczniów o odwołanie się do Biblii przy analizie innego tekstu. Łącznie przy dwunastu utworach znaleziono sugestię skorzystania z Pisma Świętego w celu lepszego zrozumienia sensu wiersza czy prozy. Oznacza to, że kontekst biblijny dla czytania współczesnych tekstów literackich jest słabo obecny w podręcznikach gimnazjalnych (choć oczywiście należy pamiętać, że przy dobranych tematycznie tekstach nauczyciel może sam nawiązywać do Biblii podczas pracy nad konkretnym zagadnieniem). Jednocześnie kontekst ten wydaje się istotny przy pojawiających się w podręcznikach utworach XX-wiecznych takich autorów, jak np. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Janusza Pasierba, Anny Kamińskiej, Romana Brandstaettera.

Podręczniki nie tylko proponują zestawienia poszczególnych tekstów, ale zawierają informacje lub polecenia skłaniające do samodzielnych poszukiwań. Autorzy podręcznika *Między nami* formułują polecenie, zgodnie z którym uczniowie mają samodzielnie poszukać odwołań do Biblii i mitologii, sięgając także do filmu, reklamy czy nazw firm<sup>597</sup>. Sam termin „kontekst” uczniowie poznają na przykładzie relacji między tekstem „*Osiem dni stworzenia*”

---

<sup>594</sup> *Język polski I*, s. 13.

<sup>595</sup> Tamże, s. 102.

<sup>596</sup> W. Kojś, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji...*, dz. cyt., s. 98.

<sup>597</sup> *Język polski I: Między nami*, s. 39.

a Księgą Rodzaju. Autorzy podręcznika tak formułują adresowane do ucznia pytanie: „[...] jakie mogłyby być reakcje kogoś, kto nie znałby kontekstu literackiego?”<sup>598</sup>.

W ujęciu dydaktycznym Biblia może stanowić kontekst interpretacyjny lub pomocniczy, czyli albo pogłębiać interpretację dzieła, pomagając uczniom rozwiązać problem, albo tworzyć sytuację problemową<sup>599</sup>. W analizowanych przeze mnie propozycjach podręcznikowych odnalazłam oba typy odniesień, chociaż więcej jest kontekstów interpretacyjnych.

Autorzy podręcznika *Po polsku* w ramach ćwiczeń z zakresu konstruowania opisu dzieła malarskiego proszą uczniów o napisanie pracy. Polecenie brzmi: „Dokonaj opisu obrazu Caravaggia Dawid z głową Goliata. Kontekst potrzebny do interpretacji dzieła znajdziesz w biblijnej 1 Księdze Samuela”<sup>600</sup>. Biblijna opowieść, dotąd nieznaną uczniom, jest niezbędna do zidentyfikowania postaci na obrazie, zrozumienia ich relacji i emocji. Pismo Święte dostarcza potrzebnej wiedzy, stanowiąc kontekst interpretacyjny. W tym samym podręczniku gimnazjalista odnajdzie wiersz Janusza Pasierba „Przypowieść o ojcu”. W poleceniu: „Wiersz Janusza Pasierba jest aluzją do tekstu biblijnego. Wskaż miejsca, które o tym świadczą”<sup>601</sup> - autorzy proszą o zidentyfikowanie nowotestamentowego wzorca, z którego czerpał współczesny poeta. Bez zauważenia tej relacji uczniowie nie są w stanie zrozumieć wymowy tekstu. Ponownie zatem Biblia pełni funkcję kontekstu interpretacyjnego, decyduje wręcz o możliwości zrozumienia utworu. Innym przykładem może być polecenie z podręcznika *Swoimi słowami*: „Porównaj wiersz Staffa «Podwaliny» z «Przypowieścią o dobrej i złej budowie». Omów nawiązanie wiersza do biblijnej opowieści”<sup>602</sup>. Uczeń ma nie tylko dostrzec nawiązanie, ale też porównać utwory, zwracając uwagę na ich wymowę i przesłanie. Propozycja jest ciekawa także z tego względu, że uczeń najpierw poznaje wiersz, a dopiero kilka lekcji później fragment Biblii. Może więc nałożyć własne wstępne rozumienie wiersza na biblijny wzorzec i wzbogacić wcześniejszą interpretację.

Przykładem kontekstu problemowego jest zestawienie obrazu Hieronima Boscha „Ogród rozkoszy ziemskich” z tekstem o stworzeniu świata z Księgi Rodzaju<sup>603</sup>. Obraz tak dalece odbiega od biblijnego pierwowzoru, że zaaranżowane połączenie stawia ucznia wobec dalszych pytań o przyczyny wprowadzenia zmian. Zastanawia jedynie pytanie analityczne:

---

<sup>598</sup> Tamże, s. 50.

<sup>599</sup> W. Bobiński, *Konteksty kulturowe...*, dz. cyt., s. 226.

<sup>600</sup> *Po polsku: literatura, język, komunikacja. Klasa I*, s. 108.

<sup>601</sup> Tamże.

<sup>602</sup> *Swoimi słowami I*.

<sup>603</sup> *Język polski I*, s. 137.

„wróć jeszcze raz do Księgi Rodzaju. Powiedz, czy artysta trafnie oddał treść tekstu biblijnego. Uzasadnij swoją odpowiedź”<sup>604</sup>. Tak sformułowane pytanie skłania ucznia do wartościowania – trafnie/nietrafnie, co w przypadku korespondencji sztuk nie wydaje się płodne dydaktycznie.

Ciekawe, że w analizowanych przeze mnie podręcznikach autorzy uwypuklili także wewnętrzne zróżnicowanie Biblii, traktując jeden jej fragment jako kontekst dla drugiego. W książce *Po polsku* po fragmencie z Księgi Rodzaju autorzy proponują cytaty z Ewangelii według św. Jana. Niewątpliwie jest to także kontekst pomocniczy, dodatkowo uwypuklający fakt złożoności Pisma Świętego i odmienności poszczególnych ksiąg, a także istnienia różnic między Testamentami. W podręczniku *Swoimi słowami* gimnazjalista ma natomiast spojrzeć na jedno wydarzenie biblijne (Kazanie na Górze) z perspektywy dwóch ewangelistów.

Przywoływany już Krzysztof Koc zwraca uwagę, że w gimnazjum szczególnego znaczenia w procesie interpretacji tekstów nabiera kontekst egzystencjalny<sup>605</sup>. Uczeń ma odnieść analizowany tekst do własnego świata wartości. Podręczniki szkolne czynią teksty biblijne punktem wyjścia dla rozważań na różne tematy, istotne z punktu widzenia adolescenta. Refleksję nad opowieścią o Kainie i Ablu kończy pytanie o sposoby radzenia sobie z agresją, opis stworzenia pierwszych ludzi staje się przyczynkiem do rozmowy na temat równouprawnienia, fragment Księgi Mądrości umożliwia wyrażenie opinii na temat wpływu wiary na przezwycięzenie lęku. Opis grzechu pierwszych ludzi zmusza gimnazjalistę do zastanowienia się nad tym, czy wiedza zawsze prowadzi do dobra. Pojawiają się też pytania wymagające ustosunkowania do prezentowanych w Biblii zagadnień, np. „Święty Paweł twierdzi, że miłość jest większa od wiary i nadziei. A ty jak sądzisz?”<sup>606</sup>.

Znaczenie kontekstów biblijnych w podręcznikach do gimnazjum jest ściśle związane z koncepcją budowy całej książki. Spośród pięciu analizowanych przeze mnie pozycji w jednej (*Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa I*) wyodrębniono cały dział poświęcony Biblii, pozostałe łączą fragmenty Starego i Nowego Testamentu z innymi tekstami, tworząc tematyczne rozdziały. Oprócz wyznaczonych przez podstawę programową opowieści, autorzy proponują także inne fragmenty Pisma Świętego. Liczba tekstów biblijnych w podręcznikach do pierwszej klasy jest zróżnicowana i waha się od jednego (*Blżej słowa: język polski. Klasa I*) do siedmiu (*Język polski I*). Teksty w podręcznikach często tworzą pewnego rodzaju sieć, której ważnym elementem staje się Biblia, analizowana najpierw jako tekst, a potem jako

---

<sup>604</sup> Tamże.

<sup>605</sup> K. Koc, *Księga Hioba – jako tekst i jako kontekst...*, dz. cyt., s. 318.

<sup>606</sup> *Język polski I*, s. 102.

kontekst. Pismo Święte, opatrzone dodatkowymi informacjami, tworzącymi kontekst macierzysty, staje się dla ucznia punktem odniesienia dla różnych dzieł literackich i malarskich.

Pytania analityczne do fragmentów Starego i Nowego Testamentu można podzielić na cztery grupy: dotyczące warstwy dosłownej, przenośnej, aspektów językowych oraz ujęcia kontekstowego, w tym kontekstu interpretacyjnego, pomocniczego i egzystencjalnego. Wydaje się, że podręczniki realizują założenia podstawy programowej, ukazując Biblię jako tekst ważny dla rozumienia literatury, a także jako źródło refleksji na tematy egzystencjalne. Dokonane na użytek tego podrozdziału rozpoznania ograniczają możliwość generalizowania wniosków, natomiast wyznaczają kierunki dalszych badań – należałoby sprawdzić, w jaki sposób uczniowie odbierają teksty biblijne umieszczone w podręcznikach, czy w rozumieniu zatrzymują się na warstwie dosłownej, czy widzą także symboliczną (alegoryczną), czy potrafią dostrzec szczególne znaczenie Biblii dla kultury polskiej i rozumieją wpływ Starego i Nowego Testamentu na własną tożsamość. Odpowiedź na postawione tu pytania wymagałaby rozległych badań empirycznych, dlatego w pracy poświęconej podręcznikom jedynie sygnalizuję wymienione kwestie.

#### 4.9 Tożsamość – świat kultury – teatr<sup>607</sup>

Rozwój tożsamości przebiega w kontakcie z kulturą i sztuką. Beata Gromadzka pisze, że „[...] emocjonalne i intelektualne zaangażowanie w sztukę może pogłębić umiejętność interpretacji rzeczywistości oraz być drogą do samookreślenia i stworzenia własnej wizji świata”<sup>608</sup>. Dla adolescenta obcowanie z malarstwem czy filmem może stać się narzędziem rozwoju obrazu siebie. Szczególne możliwości niesie także kontakt z teatrem. Kaniewski twierdzi, że „[...] widowisko sceniczne nie tylko pomaga gimnazjaliście zrozumieć siebie i świat, co w konsekwencji buduje motywację do obcowania ze sztuką, ale i kształtuje jego tożsamość w wymiarze osobowym i kulturowym, co nie pozostaje bez wpływu na zmianę postaw odbiorczych”<sup>609</sup>. Z uwagi na korzyści wypływające dla ucznia z edukacji teatralnej, zdecydowałam się uwzględnić obecność tego zagadnienia w podręcznikach szkolnych w moich analizach. Ponadto wydaje się, że w porównaniu z filmem czy malarstwem teatr bywa stosunkowo rzadko przywoływany na lekcjach, zatem niniejsze rozpoznanie ma służyć także zwróceniu uwagi na możliwości, jakie daje kontakt ze spektaklem.

Edukacja teatralna jest istotnym obszarem kształcenia polonistycznego. Aby zrozumieć jej założenia, warto przyrzeć się najpierw samemu zjawisku teatru. Agnieszka Włoch zauważa:

[...] pojęcie teatru trudno jednoznacznie zdefiniować. Teatr jest zjawiskiem złożonym, wielopłaszczyznowym. Można rozpatrywać go w ujęciu historycznym, estetycznym, kulturowym, antropologicznym. Można też go traktować jako zjawisko społeczne czy psychologiczne<sup>610</sup>.

Z jednej strony owa złożoność stawia nauczyciela w sytuacji trudnej - wymaga bowiem pewnej orientacji w obszarze teatrologii, z drugiej jednak bogactwo znaczeń, jakie niesie ze sobą teatr, otwiera drogę do lepszego rozumienia kultury, świata czy siebie.

Warto zwrócić uwagę, że w edukacji uczeń ma stać się nie tylko widzem – odbiorcą sztuki teatralnej, ale także aktorem, biorącym czynny udział w spektaklu. Edukacja teatralna bowiem obejmuje takie obszary, jak:

- zdobywanie wiedzy o teatrze;
- uczestnictwo w działaniach teatralnych;
- analiza i interpretacja dzieł literackich i adaptacji scenicznych;
- rozwijanie ekspresji teatralnej uczniów;

---

<sup>607</sup> Tekst na podstawie artykułu: M. Mytko, *Edukacja teatralna w podręcznikach do gimnazjum* [w:] B. Gromadzka, J. Kaniewski, W. Wantuch, *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*, Poznań 2015, s. 171 – 182.

<sup>608</sup> B. Gromadzka, *O potrzebie doświadczenia estetycznego w edukacji* [w:] *Uczeń – nauczyciel...*, s. 18.

<sup>609</sup> J. Kaniewski, „Laboratorium Teatralne” – prezentacja projektu [w:] *Uczeń – nauczyciel...*, s. 78.

<sup>610</sup> A. Włoch, *Edukacja teatralna w procesie kształcenia i wychowania młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych na Opolszczyźnie*, Opole 2013, s. 33.

- wychowanie w zespole;
- bezpośredni kontakt z kulturą teatralną i spektaklami.<sup>611</sup>

Teatr pełni też różne funkcje - według Andrzeja Hausbrandta rozwija wrażliwość estetyczną, sprawność intelektualną, pobudza ciekawość, uczy porównywania i lepszego rozumienia (innych i siebie), krytycznego stosunku do prezentowanych poglądów, a także akceptacji różnych wariantów rzeczywistości<sup>612</sup>. Włoch wskazuje natomiast na następujące funkcje:

Poznawcza	Zdobywanie wiedzy w zakresie konkretnych faktów i wiedzy o rzeczywistości, o ludziach, o sobie samym, kształtowanie umiejętności postrzegania, rozwijanie pamięci, myślenia, wyobraźni, umiejętności posługiwania się językiem ojczystym.
Emocjonalna	Wzmacnianie poczucia własnej wartości i pewności siebie, nabywanie śmiałości i odwagi, umiejętności przewycięzania lęków, wyrażania różnorodnych stanów emocjonalnych.
Społeczna	Zaspokajanie potrzeby społecznego działania, kształtowanie umiejętności współdziałania i komunikowania się z innymi, współpracy w grupie, rozwijanie empatii.
Etyczna	Kształtowanie postaw etyczno-moralnych, zgodnych z normami i wartościami ogólnoludzkimi, przekazywanie wiedzy dotyczącej etycznych zachowań, rozwijanie dyspozycji do moralnego postępowania.
Estetyczna	Kształtowanie kultury estetycznej, rozwijanie dobrego smaku i poczucia piękna, kształtowanie wrażliwości artystycznej i umiejętności przeżywania i oceniania sztuki.

Tabela 20: Funkcje edukacji teatralnej według A. Włoch

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Włoch, *Teatr drogą wielowymiarowego rozwoju człowieka. Podstawowe założenia edukacji teatralnej w gimnazjum*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, red. P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Poznań-Warszawa 2005, s. 216.

Korzyści wypływające z obcowania z teatrem są zatem ogromne, edukacja teatralna prowadzi bowiem do wszechstronnego rozwoju dziecka, a także odpowiada na potrzeby uczniów znajdujących się na różnych etapach rozwojowych.

Adolescencja – faza, w której znajdują się uczniowie gimnazjum - jest okresem kształtowania się tożsamości<sup>613</sup>. Młodzi ludzie poszukują odpowiedzi na kluczowe pytania, doświadczając przy tym różnych emocji - często reagują w sposób nadmiarowy, są emocjonalnie labilni<sup>614</sup>. W procesie kształtowania tożsamości niebagatelną rolę odgrywa też grupa rówieśnicza. Helen Bee pisze, że „w okresie dorastania związki z rówieśnikami stają się bardziej istotne, niż były kiedykolwiek wcześniej i prawdopodobnie nie będą takie nigdy potem”<sup>615</sup>. Postępujące zmiany w sposobie postrzegania świata odzwierciedlają się też w sądach moralnych. W okresie adolescencji „postępowanie uniezależnia się od opinii

<sup>611</sup> A. Włoch, *Edukacja teatralna...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>612</sup> A. Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, Warszawa 1983, s. 80.

<sup>613</sup> E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, dz. cyt.

<sup>614</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 95-292.

<sup>615</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań, 2004, s. 375.

otoczenia, natomiast wyznaczają je intencje, wynikające z subiektywnej odpowiedzialności”<sup>616</sup>. Rozwój w tych wszystkich obszarach – emocjonalnym, społecznym i moralnym – może być wspierany poprzez edukację teatralną, o czym świadczą choćby zapisy w ostatniej kolumnie tabeli 1. Niektórzy w swoich opiniach idą jeszcze dalej – Matylda Pachowicz postuluje wręcz, by wychowywać właśnie poprzez teatr:

W teatroterapii możemy wyróżnić cztery ich [działań artystycznych – M.M.] rodzaje: psychodramę („ujawnianie siebie” poprzez spontaniczne przedstawienie wewnętrznych konfliktów), dramę (ilustrującą konflikty między ludźmi), pantomimę (nieme widowisko sceniczne) oraz terapię poprzez sztuki teatralne<sup>617</sup>.

Przywołana autorka do zajęć teatroterapeutycznych zalicza między innymi dramę, która, według Anny Janus-Sitarz, „w sposób znaczący może dopomóc w budowaniu tożsamości jednostki, w jej poszukiwaniu własnego miejsca w relacji z innymi ludźmi”<sup>618</sup>. Warto jednak zauważyć, że drama nie jest tożsama z teatrem - teatr opiera się na komunikacji aktora z widzem, podczas gdy w dramacie uczestnicy są jednym i drugim jednocześnie<sup>619</sup>. Anna Asyngier-Kozioł zauważa jednak, że „teatr służy dramie, bo wykorzystuje jego techniki, ale także drama ukazuje nowe perspektywy teatrowi, odświeża jego środki, wnosi element autentyczności i wzbogaca stare pojęcia”<sup>620</sup>. Związki między teatrem a dramą są zatem bardzo silne.

W kontekście powyższych rozważań oczywiste jest, że szeroko rozumiana edukacja teatralna stanowi istotny aspekt kształcenia polonistycznego na trzecim etapie edukacyjnym, a przy tym odpowiada na potrzeby rozwojowe gimnazjalistów.

### **Edukacja teatralna w podstawie programowej dla trzeciego etapu edukacyjnego**

Obowiązująca od 2008 roku podstawa programowa nie tylko określa teksty dramatyczne, które uczeń gimnazjum powinien poznać. Zgodnie z dokumentem gimnazjalista powinien rozpoznawać dramat jako gatunek literacki, ma również wskazywać elementy dramatu, takie jak akt, scena, tekst główny, tekst poboczny, monolog, dialog<sup>621</sup>.

Podstawa zakłada, że absolwent gimnazjum będzie umiał dostrzec specyfikę sztuki teatralnej i w jej kontekście analizować utwory dramatyczne. Świadczy o tym zapis:

---

<sup>616</sup>I. Obuchowska, *Adolescencja*, dz. cyt., s. 182.

<sup>617</sup>M. Pachowicz, *Czy teatr jest jeszcze dzisiaj potrzebny?*, „Polonistyka”, 2015, nr 2, s. 25.

<sup>618</sup>A. Janus-Sitarz, *Drama w edukacji polonistycznej*, w: *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 193.

<sup>619</sup>A. Asyngier-Kozioł, *Drama w edukacji teatralnej dzieci*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2008, nr 1, s. 40.

<sup>620</sup>tamże, s. 38.

<sup>621</sup>*Podstawa programowa z komentarzami. Język polski* [online], [dostęp 1 stycznia 2016 r.]. Dostępne w Internecie: [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf), s. 37.

„II.2.11. Uwzględnia w analizie specyfikę tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audiowizualne.”<sup>622</sup>

Ponadto autorzy podstawy wśród tekstów kultury przewidzianych dla trzeciego etapu proponują pięć dramatów, z czego dwóch nie można pominąć (oznaczone gwiazdką<sup>623</sup>): William Szekspir *Romeo i Julia*, Molier, *Świętoszek* lub *Skąpiec*; Aleksander Fredro *Zemsta*; Adam Mickiewicz *Dziady cz. II*; Juliusz Słowacki *Balladyna*.

Pamiętając, że podstawa programowa może być rozszerzana przez autorów programów czy podręczników, w dalszej części przyjrę się podejściu do edukacji teatralnej w trzech podręcznikach.

### **Edukacja teatralna a podręczniki szkolne dla uczniów gimnazjum**

Podręcznik jako narzędzie pracy zarówno ucznia, jak i nauczyciela powinien pełnić różne funkcje. Wincenty Okoń wyróżnia cztery najistotniejsze: informacyjną, badawczą, praktyczną, samokształceniową<sup>624</sup>. Poniżej scharakteryzuję każdą z nich w perspektywie edukacji teatralnej.

Funkcja informacyjna polega na przekazywaniu informacji uporządkowanych i usystematyzowanych – także za pomocą fotografii, rysunków czy modeli<sup>625</sup>. W kontekście edukacji teatralnej podręcznik powinien zatem stać się źródłem uporządkowanej wiedzy na temat teatru (jego historii i najważniejszych pojęć z nim związanych).

Funkcja badawcza jest realizowana poprzez pytania i dyrektywy organizujące samodzielną działalność uczniów. Dziecko ma zatem stać się badaczem rozwiązującym problemy. Wydaje się, że w przypadku edukacji teatralnej postulat ten może być realizowany chociażby poprzez zachęcanie młodzieży do refleksji na temat przedstawionych w utworach zagadnień.

Funkcja praktyczna polega natomiast na przygotowaniu ucznia do działania w ramach posiadanej wiedzy. Podręcznik ma dostarczać materiału do ćwiczeń, co w przypadku edukacji teatralnej można realizować przez zachęcanie do pisania dialogów lub przygotowywania inscenizacji.

Ostatnia z funkcji polega na rozwijaniu zainteresowań i motywacji do dalszego samodzielnego uczenia się, a więc do poszerzania własnych kompetencji. W kontekście rozwijania wrażliwości teatralnej istotny mogą okazać się doświadczenia odbiorcze nabywane

---

<sup>622</sup> Tamże.

<sup>623</sup> Są to utwory Fredry i Mickiewicza.

<sup>624</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 296-299.

<sup>625</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975, s. 41.

podczas oglądania spektaklu czy też działań inscenizacyjnych lub adaptacyjnych (np. scenopis adaptacji opowiadania).

Rekonstrukcji podręcznikowych koncepcji edukacji teatralnej w kształceniu polonistycznym dokonano na podstawie trzech propozycji (podręczniki i zeszyty ćwiczeń dla klas 1-3): *Między nami*, *Świat w słowach i obrazach* oraz *Po polsku: literatura, język, komunikacja*. Analiza została odniesiona do wyróżnionych powyżej funkcji podręczników, a jej celem było wstępne określenie miejsca edukacji teatralnej w książkach do trzeciego etapu edukacyjnego.

Autorzy wybranych podręczników odmiennie sytuują edukację teatralną w trzyletnim cyklu kształcenia. Rozwiązania zastosowane w poszczególnych podręcznikach przedstawia tabela 2:

Tytuł podręcznika	Umiejscowienie edukacji teatralnej w podręczniku
<i>Świat w słowach i obrazach</i>	Osobny rozdział w podręcznikach do wszystkich klas: Klasa I – <i>Świat na scenie</i> Klasa II – <i>Świat na scenie</i> Klasa III – <i>Świat na scenie i ekranie</i>
<i>Między nami</i>	Brak osobnego rozdziału poświęconego edukacji teatralnej. Teksty zestawione są według poruszanej problematyki, utwory dramatyczne pojawiają się we wszystkich klasach w różnych działach: Klasa I – <i>U źródeł, Człowiek i prawo, Człowiek i sztuka</i> Klasa II – <i>Artysta i tworzywo</i> Klasa III – <i>U źródeł – konflikty i nieporozumienia</i>
<i>Po polsku</i>	Brak osobnego rozdziału poświęconego edukacji teatralnej. Teksty zestawione są według poruszanej problematyki, jednak najczęściej utworów dramatycznych autorzy proponują w klasie drugiej w rozdziałach <i>Tajemnice natury i duszy człowieka</i> oraz <i>Miłość niejedno ma imię</i> .

Tabela 21: Umiejscowienie edukacji teatralnej w wybranych podręcznikach szkolnych do gimnazjum

Źródło: Opracowanie własne

Przyjęte przez autorów koncepcje znacząco się różnią. Edukacja teatralna może stać się tematem całego rozdziału (i to powtarzanego w kolejnych klasach), może także być połączona z innymi zagadnieniami. Oba rozwiązania mają słabe i mocne strony. Wyodrębnione rozdziały mogą sprzyjać systematyzacji wiedzy, natomiast zestawianie tekstów reprezentujących różne rodzaje literackie na zasadzie tematycznej może zwiększać świadomość uczniów dotyczącą kontekstualności czy wskazywać różne sposoby ujęcia tematu, zależnie od rodzaju tworzywa czy sposobu jego wykorzystania w celach artystycznych..

Analizowane podręczniki zawierają fragmenty tekstów wskazanych w podstawie programowej lub pytania analityczne do nich. Ponadto autorzy proponują utwory dramatyczne nieujęte w podstawie programowej. W cyklu *Świat w słowach i obrazach* są to: K.I. Gałczyński *Teatrzyk „Zielona Gęś”*, S. Mrozek *Na pełnym morzu*. W cyklu *Między nami* można odnaleźć

następujące propozycje: K.I. Gałczyński *Teatrzyk „Zielona Gęś”*, W. Shakespeare *Hamlet*, Sofokles *Antygona*, L. Kruczkowski *Niemcy*, Y. Reza *Sztuka*. W *Po polsku* autorzy proponują tekst K.I. Gałczyńskiego *Teatrzyk „Zielona Gęś”*. Uwagę zwraca częste przywoływanie miniatur dramatycznych Gałczyńskiego. Może to być spowodowane kilkoma względami. Są one krótkie, humorystyczne, a przez to ciekawe dla uczniów. Ponadto stanowią one interesujący kontekst do omawiania Biblii (np. *Osiem dni stworzenia*, *Żarłoczna Ewa*).

W ramach funkcji informacyjnej podręczniki przedstawiają zarys historii teatru oraz różne pojęcia z obszaru teatrologii. Podręcznik *Świat w słowach i obrazach* dla klasy I zawiera graficznie przedstawioną na osi czasu historię rozwoju teatru i dramatu od antyku do XIX wieku. Pojawiają się istotne pojęcia, takie jak dytyramb, tragedia, konflikt, dramat, akt, odsłona, scena, opera, tragizm, komedia, komizm sytuacyjny, słowny, postaci. Polecenia dla uczniów dotyczą także analizy materiału źródłowego, np. „Obejrzyj ilustracje i powiedz, jak zmieniło się miejsce prezentowania sztuk teatralnych. Co łączy współczesne teatry z budowlami starożytnych Greków?”<sup>626</sup>. Autor podręcznika wskazuje też pojęcia związane z inscenizacją, takie jak tekst główny i poboczny, dialog i monolog, znak teatralny, pantomima, balet, widowisko. W II klasie poprzez utwory dramatyczne podręcznik zapoznaje ucznia z groteską, intrygą i farsą. Trzecioklasiści pogłębiają natomiast swoją wiedzę o typach widowisk teatralnych.

Autorzy podręcznika *Między nami* w klasie I wprowadzają pojęcie dramatu, tekstu głównego, pobocznego, dialogu i monologu, informacja o teatrze znajduje się w umieszczonej na końcu książki planszy informacyjnej dotyczącej antyku. Drugoklasiści poznają terminy *komizm* (i jego rodzaje) oraz *mimesis*. W trzeciej klasie autorzy podręcznika proponują utrwalenie pojęć poznanych wcześniej, a także zapoznanie się z podstawowymi hasłami dotyczącymi historii teatru – tragedia, tragizm, stasimony i epeisodiony, zasada trzech jedności. Syntezę stanowi umieszczony na końcu podręcznika słowniczek, zawierający najważniejsze pojęcia (oprócz wymienionych wyżej są to: akt, scena, odsłona, akcja, ekspozycja, rozwinięcie akcji, punkt kulminacyjny, perypetia, rozwiązanie akcji) oraz plansza informacyjna dotycząca antyku.

Podręcznik *Po polsku* w klasie I wprowadza pojęcia: dramat, tragedia, komedia, akt, scena, tekst główny i poboczny, dialog, monolog, wypowiedź na stronie. Drugoklasiści poznają natomiast historię teatru – teatr antyczny, elżbietański i współczesny, pojęcia związane z inscenizacją: aktor, reżyser teatralny, scenograf, kompozytor, choreograf, prapremiera, antrakt;

---

<sup>626</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I*, s. 229.

odmiany teatru. Zapoznają się również z literacką i teatralną teorią dramatu, a także z teorią przekładu. W III klasie nie pojawiają się już nowe terminy związane z teatrem.

Autorzy podręczników zamieszczają także teksty teoretycznoliterackie z zakresu wiedzy o teatrze. W propozycji Witolda Bobińskiego znaleźć można pięć tekstów poświęconych historii teatru, gatunkom dramatycznym. Liczba jest zbliżona do tekstów dotyczących poezji (pięć) i prozy (cztery)<sup>627</sup>. Jest to znaczące, gdyż stosunek liczby utworów dramatycznych do prozatorskich i poetyckich wygląda odmiennie – na ponad sto wierszy i fragmentów prozy przypada osiem tekstów dramatycznych. Co ważne, poza fragmentem *Balladyny* wszystkie dramaty znajdują się w rozdziałach poświęconych teatrowi.

Inaczej sytuacja przedstawia się w podręcznikach *Między nami*. Tutaj także widać różnicę w liczbie tekstów reprezentujących poszczególne rodzaje literackie (ponad sto pięćdziesiąt fragmentów utworów prozatorskich, ponad osiemdziesiąt poetyckich i szesnaście fragmentów dramatów), ale autorzy nie zaproponowali odrębnych tekstów teoretycznoliterackich poświęconych poszczególnym rodzajom literackim – informacje przekazywane są w dodatkowych ramkach i notatkach.

Cykl *Po polsku* zawiera trzy teksty poświęcone teatrowi i analizie utworu dramatycznego. Podobnie jak w pozostałych analizowanych przeze mnie cyklach podręczników utwory dramatyczne są najrzadziej zamieszczane – siedem razy (w porównaniu do ponad siedemdziesięciu wierszy i ponad stu fragmentów utworów prozatorskich).

W świetle powyższej analizy widać, że autorzy podręczników kładą duży nacisk na zapoznanie uczniów z podstawowymi terminami z zakresu dramatu i teatru. Gimnazjaliści nie tylko poznają historię dramatu, ale także gromadzą słownictwo potrzebne do odbioru sztuki teatralnej. Mimo różnic w zakresie wprowadzanej terminologii wydaje się, że wszystkie analizowane podręczniki realizują założenie uporządkowanego wprowadzania pojęć. Pojawiają się też teksty teoretyczne dotyczące teatru i dramatu, a ich liczba jest zbliżona do tekstów poświęconych poezji i prozie. Znacząca jest jednak różnica w liczbie cytowanych fragmentów dramatów – jest ich znacznie mniej niż wierszy i fragmentów prozy. Być może wynika to stąd, że trudno interpretować urywki dramatów, dlatego autorzy proponują czytanie całości lub cytują stosunkowo długie fragmenty.

W ramach funkcji badawczej podręcznik pobudza do samodzielnego rozwiązywania problemów oraz stopniowo wprowadza do samodzielnego podejmowania badań (na dostępną

---

<sup>627</sup> Liczono jedynie teksty odnoszące się do konkretnego rodzaju literackiego – nie uwzględniono opracowań dotyczących motywów oraz pokazujących relacje między gatunkami (np. *Wszystko było poezją, czyli o wspólnej kolebce epiki i liryki – Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I, s. 236*).

uczniom skalę). Konieczne są zatem narzędzia do analizy tekstów dramatycznych i do refleksji nad poruszonymi w tekstach problemami. Autorskie intencje w tym zakresie najlepiej oddają pojawiające się w książkach pytania analityczne.

W podręcznikowych projektach odczytania utworów wyraźnie dostrzega się fazę konkretyzacji<sup>628</sup>, a następnie interpretacji tekstu. W ten sposób autorzy wskazują, jak należy analizować i interpretować tekst, dostarczając gimnazjalistom narzędzi do samodzielnej pracy badawczej. Przykładem mogą być polecenia zawarte w podręczniku *Po polsku* dla klasy II sformułowane do fragmentu *Dziadów cz. II*:

[...] 2. Guślarz pełni tu funkcję przodownika chóru. Co poleca zrobić w pierwszej wypowiedzi?

[...] 16. W kontekście powyższego fragmentu wyjaśnij znaczenie motta.

17. Przyjrzyj się obrazowi Caspara Davida Friedricha *Ruiny w dębowym lesie*, a następnie powiedz, jakie znaczenie symboliczne może mieć przedstawiona scena, W jaki sposób współgra z tą sceną kolorystyka obrazu?<sup>629</sup>

Widać zatem przejście od pytań dotyczących literalnego znaczenia tekstu (polecenie 2.) do zadań wymagających odczytania całości i interpretacji symbolicznej (polecenie 16.) czy też wykorzystania kontekstu (ostatnie zadanie).

Autorzy podręczników dostarczają również uczniom narzędzi potrzebnych do analizy problemów podejmowanych w tekście. W podręczniku *Między nami* do klasy III sformułowano następujące polecenie do fragmentu *Antygony*: „W 2-3 osobowych zespołach przeanalizujcie sytuację Kreona lub Antygony. Wnioski zapiszcie na schemacie”<sup>630</sup>. Zostało ono wzbogacone o szkic drzewka decyzyjnego, pozwalającego na analizę możliwych konsekwencji podjętych decyzji w kontekście osobistych celów i wyznawanych wartości. Jest to zatem konkretne narzędzie służące do rozwiązywania problemów.

Krytycznej analizie obejrzanych przedstawień służy wprowadzana forma recenzji spektaklu. W książce *Po polsku* dla klasy drugiej autorzy sformułowali porady *Analiza spektaklu teatralnego krok po kroku*<sup>631</sup>. W podręczniku *Między nami* dla klasy II można odnaleźć natomiast następujące polecenie: „Napisz recenzję wybranego spektaklu teatralnego, który oglądałaś/oglądałeś w teatrze lub telewizji. Pamiętaj o przekazaniu własnych wrażeń”<sup>632</sup>. Witold Bobiński proponuje uczniom klasy II zestaw zadań zatytułowanych *Przybyłem*,

---

<sup>628</sup> Por. B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętność odbioru dzieła sztuki* [w:] *Innowacje i metody*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, t. 1, s. 177 – 198.

<sup>629</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 62.

<sup>630</sup> *Język polski 3: Między nami*, s. 43.

<sup>631</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 110.

<sup>632</sup> *Język polski 2: Między nami*, s. 327.

zobaczyłem, oceniłem i... napisałem recenzję<sup>633</sup>. Zadania badawcze realizowane są zatem poprzez dostarczanie narzędzi do samodzielnej analizy spektaklu teatralnego, a także interpretacji i oceny postępowania bohaterów.

Podręcznik spełnia funkcję praktyczną, dostarczając materiału do ćwiczeń i zadań wyrabiających rozmaite sprawności. W przypadku edukacji teatralnej warto przyjrzeć się ćwiczeniom wymagającym od uczniów odegrania spektaklu lub jego fragmentu. Dzięki nim gimnazjalista ma możliwość przełożenia teoretycznej wiedzy na działanie. Przykłady takich zadań z poszczególnych podręczników przedstawia tabela 3:

Podręcznik	Ćwiczenia skłaniające do działań inscenizacyjnych
<i>Świat w słowach i obrazach</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zestaw zadań „Warsztaty teatralne dla początkujących inscenizatorów i aktorów”, tu np. <i>Zabaw się z kolegami w odgadywanie znaczenia min [...]</i><sup>634</sup></li> </ul>
<i>Między nami</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zadania przy tekstach dramatycznych, np. <i>Przygotujcie inscenizację „Dziadów”. Pamiętajcie o: podziale na tekst główny (akty, sceny) i poboczny (didaskalia); scenografii, kostiumach, rekwizytach</i><sup>635</sup>; <i>Zainscenizujcie w parach fragment komedii [Zemsta – M.M.]. Zwróćcie uwagę nie tylko na interpretację głosową, ale również na mimikę i gesty</i><sup>636</sup>.</li> </ul>
<i>Po polsku</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zadania pod tekstem <i>Kulisy teatru</i>, np. <i>Przygotujcie szkolne Święto Teatru, Zaplanujcie w związku z tym międzyklasowy konkurs scenek teatralnych, spektakl szkolnego teatru, spotkanie z aktorem lub reżyserem teatralnym, wydajcie biuletyn zawierający informacje o tym dniu itp.</i><sup>637</sup></li> </ul>

Tabela 22: Ćwiczenia wymagające odegrania spektaklu w wybranych podręcznikach szkolnych do gimnazjum

Źródło: Opracowanie własne

Oprócz zachęty do udziału w przedstawieniu twórcy podręczników nakłaniają też uczniów do tworzenia autorskich tekstów, np. w książce *Między nami* można odnaleźć następujące polecenie: „Napisz takie zakończenie fragmentu dramatu [Balladyna – M.M.], w którym siostrom udaje się dojść do porozumienia lub nie dochodzi do nieszczęścia”<sup>638</sup>. Polecenie to wymaga od uczniów kreatywności oraz analizowania intencji bohaterów.

<sup>633</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa II*, s. 297-298.

<sup>634</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I*, s. 242.

<sup>635</sup> *Język polski I: Między nami*, s. 214.

<sup>636</sup> Tamże, s. 296.

<sup>637</sup> *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Klasa II*, s. 110.

<sup>638</sup> *Język polski III: Między nami*, s. 26.

Dodatkowo rozwija umiejętności językowe. Widać zatem, że trzeci etap edukacyjny ma służyć rozwojowi twórczości młodzieży – jako aktorów i dramaturgów.

Funkcja samokształceniowa wspiera rozwój zdolności poznawczych dziecka oraz wzbudza pozytywną motywację w procesie uczenia się. Witold Bobiński w podręczniku do klasy I zachęca uczniów do samodzielnego oglądania sztuk teatralnych, a także utworów filmowych nawiązujących do poznanych tekstów, np.

Czy oglądałeś:

Inscenizację jakiegokolwiek sztuki Williama Szekspira? Czy znasz tytuły innych, oprócz „Romea i Julii”, dramatów tego pisarza?

Film „Romeo i Julia (1996, reż. Baz Luhrmann), ekranową adaptację słynnej tragedii? Ta wersja wzbudziła skrajne reakcje, od potępienia do zachwytu. [...]”<sup>639</sup>.

Takie pytania intrygują i wzbudzają ciekawość. Ponadto autorzy podręczników proszą o wyszukanie dodatkowych informacji na temat poruszanych w dramatach problemów. Dziecko musi wówczas samodzielnie dotrzeć do wiadomości, a następnie poddać je selekcji i analizie, np. w książce *Między nami* do klasy III znajduje się następujące polecenie: „Zgromadź wiadomości o Edypie i jego rodzinie. Skorzystaj z mitologii, „Słownika mitów i tradycji kultury” Władysława Kopalińskiego lub z innych źródeł”<sup>640</sup> (jest to zadanie wprowadzające do omawiania fragmentu *Antygony*).

## Wnioski

Dokonany przegląd pokazuje, że edukacja teatralna, istotna z punktu widzenia potrzeb rozwojowych adolescenta, znalazła swoje miejsce w podręcznikach do gimnazjum. Autorzy w różny sposób porządkują informacje na temat teatru, poświęcając im mniejsze całości lub projektując zestawione na zasadzie tematycznej rozdziały. Kumulują też wiedzę w jednej klasie (jak np. autorzy *Po polsku*) lub rozkładają równomiernie na wszystkie lata nauki. W różnym zakresie uwzględniają też historię teatru. Poprzez odpowiednio sformułowane pytania analityczne wskazują, w jaki sposób szukać znaczenia czytanych tekstów i jak oceniać obejrzone spektakle. Wartościowe wydaje się zachęcanie uczniów do inscenizowania – tego typu polecenia znalazły się we wszystkich analizowanych podręcznikach. Gimnazjaliści są też motywowani do samodzielnego uczestnictwa w spektaklach teatralnych i poszukiwania wiadomości na temat kontekstów kulturowych niezbędnych do zrozumienia dramatu.

Zawarte w podręcznikach polecenia w różny sposób aktywizują uczniów oraz rozwijają kreatywność. Interesujące wydają zadania wymagające spojrzenia na tekst z perspektywy

---

<sup>639</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa I*, s. 236.

<sup>640</sup> *Język polski III: Między nami*, s. 36.

literackiej i teatralnej teorii dramatu, a także uruchomienia wyobraźni (np. „Spójrz na podane utwory oczami: czytelnika dysponującego jedynie tekstem, widza oglądającego inscenizację. Który z tych sposobów lepiej eksponuje groteskowość i dlaczego?”<sup>641</sup>). Zadania te odwołują się do doświadczeń ucznia jako czytelnika i widza. Ponadto pojawiają się ćwiczenia wymagające zaplanowania inscenizacji lub jej przygotowania (np. „Przedstaw swoją koncepcję odegrania Harpagona połączoną z krótką charakterystyką bohatera”<sup>642</sup>), dzięki czemu gimnazjalista może stać się reżyserem i aktorem. Warto zauważyć, że analizowane podręczniki różnią się pod względem proponowanych ćwiczeń – w cyklu *Po polsku* dominują polecenia wymagające analizy i interpretacji tekstu, w książkach *Świat w słowach i obrazach* częściej pojawiają się zachęty do inscenizowania, podobnie w podręczniku *Między nami*. Wydaje się jednak, że autorzy zachowują równowagę między zadaniami rozwijającymi umiejętność świadomego odbioru tekstów kultury a ćwiczeniami wspierającymi kreatywność i twórczość młodzieży.

Autorzy podręczników oprócz ukazywania korzeni dramatu i teatru uwzględniają też jego odmiany, np. w podręczniku Witolda Bobińskiego pojawiają się pojęcia baletu, opery i operetki, a także teatru plastycznego, radiowego czy ulicznego. Może to być zachęta do rozmowy na temat performatywnego aspektu teatru. Autorki podręcznika *Po polsku* piszą o teatrze tańca i telewizji, brak natomiast wzmianki o teatrze ulicznym. W pozycji *Między nami* nie odnaleziono tego typu informacji. Z perspektywy młodego widza i przemian zachodzących w sztuce być może warto byłoby więcej uwagi poświęcić zjawiskom z obszaru performance.

Przeprowadzona analiza pokazuje, że autorzy podręczników do trzeciego etapu edukacyjnego dostrzegają potencjał, jaki niesie edukacja teatralna. Warto jednak pamiętać, że to od kompetencji, wiedzy, a także otwartości nauczyciela będzie ostatecznie zależał kształt zajęć poświęconych teatrowi.

---

<sup>641</sup> *Język polski: Świat w słowach i obrazach. Klasa II*, s. 290.

<sup>642</sup> Tamże, s. 285.

## Wnioski i implikacje dla praktyki

Przeprowadzona przeze mnie analiza teoretyczna niewątpliwie ukazuje zasadność włączania dyskursu tożsamościowego w edukację polonistyczną, a postulaty dydaktyków znalazły swoje odzwierciedlenie w badanych podręcznikach. Do pewnych aspektów kształtującej się tożsamości książki szkolne nawiązują wyraźnie częściej, do innych rzadziej lub prawie wcale. Autorzy podręczników na różne sposoby zachęcają uczniów do refleksji nad obrazem siebie – poprzez pytania analityczne oraz proponowane teksty, a także sposób uporządkowania zagadnień. Przeprowadzone badania pozwalają na wyciągnięcie ogólnych wniosków na temat dyskursu tożsamościowego w książkach szkolnych, ale jednocześnie uwydatniają różnice między analizowanymi cyklami.

Spośród wyodrębnionych płaszczyzn tożsamości najsilniej rozwijana była tzw. polaryzacja ideologiczna ściśle związana z wyborem wartości. Zagadnienia aksjologiczne są nie tylko obecne w dokumentach oświatowych, ale także często opisywane przez badaczy<sup>643</sup>, stąd nie dziwi ich częste pojawianie się w książkach szkolnych. Spośród omawianych wartości stosunkowo często pojawiają się: patriotyzm, wolność, przyjaźń, miłość, rodzina. Warto zauważyć, że podręcznikowe polecenia sprzyjające określeniu własnego systemu wartości zachęcają uczniów do refleksji, inicjują dyskusję. Nie podają gotowego rozumienia wartości, stymulując do poszukiwania własnych definicji. Wymagają od gimnazjalisty dokonania moralnej oceny postępowania bohatera.

W odniesieniu do aksjologii analizie poddano także sposób ukazywania i interpretowania utworów biblijnych jako nośników wartości i punktu wyjścia do rozważań egzystencjalnych. Przeprowadzone badania ukazały, że teksty biblijne w podręcznikach traktowane są zarówno jako przedmiot analizy, jak i jako kontekst dla innych utworów. Pozwalają one dostrzec uniwersalność pewnych problemów, jednocześnie ukazują wpływ kultury na sposób rozumienia świata przez jednostkę. Dokonany przegląd pytań analitycznych pokazał, że autorzy podręczników nie tylko prezentują biblijne znaczenie wartości, ale też zachęcają uczniów do refleksji, wyrażenia własnego sposobu ich rozumienia.

Warto pamiętać, że podręczniki zawierają swój „ukryty program”, który uwidocznił się podczas analizy wybranej wartości – patriotyzmu. Choć książki spełniają postulat nienarzucania uczniom w poleceniach sposobu definiowania wartości, to jednocześnie, poprzez specyficzny dobór tekstów, wpływają na rozumienie patriotyzmu przez gimnazjalistów. Wiele

---

<sup>643</sup> Por. np. P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna...*, dz. cyt., A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, Kraków 2008.

utworów, w których kontekście prowadzone są rozmowy o ojczyźnie, nawiązuje do martyrologicznej wizji historii Polski, koncentrując się na tzw. patriotyzmie „czasu walki”. Taki sposób ukazywania kraju, choć niekoniecznie omawiany, wpływa na rozumienie wartości przez uczniów. Jednocześnie nie można nie zauważyć poleceń, które skłaniają do krytycznej refleksji nad ojczyzną, nawiązują do aktualnych problemów. Widać zatem, że przekazywana nie wprost wizja rzeczywistości w podręcznikach zmienia się i uwzględnia współczesne zjawiska.

Autorzy podręczników stosunkowo dużo uwagi poświęcają zagadnieniu tożsamości zawodowej. Wydaje się, że wynika to z zapisów podstawy programowej, zgodnie z którymi gimnazjalista musi umieć napisać CV, list motywacyjny, życiorys. Ponadto motyw pracy jest często wykorzystywany w literaturze. Rozmowy o planach na przyszłość prawdopodobnie będą szczególnie interesujące dla uczniów w ostatniej klasie gimnazjum (lub – po reformie – w ósmej klasie szkoły podstawowej), z uwagi na czekające ich decyzje. Koncentracja na przyszłości może być dla nauczyciela bezpiecznym punktem wyjścia do rozmowy. Bardziej wymagające są polecenia, w których uczniowie są proszeni o nazwanie własnych mocnych stron, określenie talentów. Tego typu zadania mogą dużo wnieść do rozwoju ucznia, ponieważ od gimnazjalisty oczekuje się bardziej wyboru kierunku, obszaru zainteresowań niż konkretnego zawodu, a w tym pomoże świadomość własnych możliwości i ograniczeń. Wreszcie dla ustalenia tożsamości zawodowej ważne jest także wypracowanie własnego stosunku do pracy. Tutaj przydane są polecenia dotyczące związku między wysiłkiem a efektem, zaangażowaniem a satysfakcją.

Przeprowadzona przeze mnie analiza pokazuje, że autorzy podręczników na różne sposoby starają się rozwijać płaszczyznę przewidywania osiągnięć – odnosi się do niej wiele poleceń. Może to wynikać z jednej strony ze względów pragmatycznych – gimnazjalista stanie w obliczu decyzji dotyczącej dalszej ścieżki kształcenia, z drugiej strony z tego, że rozmowa o planach zawodowych wydaje się stosunkowo bezpieczna, temat jest szeroko omawiany także np. na zajęciach z doradztwa zawodowego i może być podejmowany bez ujawniania osobistych treści.

Płaszczyzna identyfikacji seksualnej była w podręcznikach reprezentowana poprzez pytania dotyczące ról płciowych, stereotypów i relacji miłosnych. Nie znaleziono poleceń wymagających autorefleksji w obszarze odnoszenia się do swojej płci i seksualności i wydaje się to zrozumiałe w kontekście zmian zachodzących w życiu adolescentów. Tematy płciowości i seksualności niewątpliwie powinny zostać przemyślane przez młodych ludzi, jednocześnie wiążą się z silnymi emocjami i są obwarowane zasadami rodzinnymi i społecznymi. Aby nie

naruszać komfortu ucznia, należy zatem podejmować refleksję na bezpiecznym, ogólnym poziomie i pokazywać uniwersalność pewnych doświadczeń. Analizowanie stereotypów płciowych przynosi uczniom różne korzyści – pozwala zdystansować się od przekazów kulturowych i rodzinnych, zmniejszyć napięcie związane z koniecznością wypełnienia roli przypisanej przez kulturę. Umożliwia również dostrzeżenie zależności między przekazami kulturowymi a sposobem myślenia o sobie, co także sprzyja refleksji nad narracyjnym charakterem tożsamości.

Rozumienie własnej płciowości jest ściśle związane z akceptacją swojego ciała i zachodzących w nim zmian, stąd prowadzone przeze mnie badania zostały uzupełnione o „Ja” cielesne. Chociaż tożsamość cielesna definiowana jest przez psychologów jako stan przedświadomy, niewątpliwie wpływa na inne płaszczyzny obrazu siebie. Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować, że podręczniki sprzyjają rozwojowi tożsamości cielesnej poprzez przywoływanie fragmentów literatury młodzieżowej ukazujących dylematy związane ze zmianami własnego wyglądu, zachęcanie do refleksji na temat propagowanych w kulturze kanonów urody oraz dostarczanie słownictwa dotyczącego emocji i stwarzanie okazji do ich werbalizacji.

Kolejną płaszczyzną, do której nawiązują autorzy podręczników, stanowi pewność siebie. Wydaje się, że aspekt ten jest ściśle związany z pozostałymi i wynika ze świadomości własnych ograniczeń i mocnych stron oraz akceptacji siebie. W książkach szkolnych odnaleziono polecenia dotyczące ogólnej refleksji nad samooceną – jej znaczeniem w życiu, konsekwencjami. Pojawiły się też pytania zachęcające do nazwania własnych mocnych stron. Niewątpliwie oryginalną propozycją dotyczącą rozwoju pewności siebie jest przywołanie konkretnej teorii psychologicznej i sformułowanie poleceń w odniesieniu do tej koncepcji. Gimnazjalista może zdystansować się wobec własnych przekonań o sobie i poddać je analizie i weryfikacji. Nasuwa się pytanie o odbiór tego typu zadań i ich realny wpływ na sposób myślenia o sobie. Byłoby warto zbadać, na ile uczniowie są gotowi angażować się w takie ćwiczenia na lekcji języka polskiego. Nie budzi jednak wątpliwości to, że samo zaprezentowanie przyjętego przez psychologię sposobu rozumienia siebie bez konieczności „testowania go” na lekcji może wywołać refleksję.

Według Eriksona tożsamość jest związana ze zdolnością postrzegania swojego życia jako procesu, który trwa. Dzięki rozwojowi perspektywy czasowej młody człowiek może nie tylko planować swoje dalsze decyzje, ale także dostrzegać związek pomiędzy przeszłymi doświadczeniami a obecnie wyznawanymi wartościami czy trudnościami, z którymi się boryka. Autorzy podręczników wykorzystują metaforę, by nauczyć gimnazjalistę dostrzegania

ciągłości swojego życia. Ponadto polecenia zachęcające do sformułowania własnej opowieści czy dokonania wyboru wydarzeń z dotychczasowego życia, które mogłyby stać się treścią książki, wyraźnie nawiązują do narracyjnej koncepcji tożsamości – pozwalają zobaczyć swoje doświadczenia jako historię.

Zgodnie z koncepcją Eriksona wypróbowanie ról ma doprowadzić do wyboru drogi życiowej. Adolescencja to czas testowania nowych zachowań, który ostatecznie ma doprowadzić do wyboru własnego szeroko rozumianego sposobu życia, metod osiągnięcia szczęścia i poczucia spełnienia. Autorzy podręczników na różne sposoby zachęcają adolescentów do refleksji w tym obszarze. Podkreślają aktywne aspekty podmiotowości i możliwość wpływania na własne życie. Pokazują wybór jako szansę, a jednocześnie nieodłączny element życia, przez co wzmacniają poczucie sprawstwa gimnazjalisty.

Najrzadziej autorzy książek nawiązywali do płaszczyzny polaryzacji przywództwa, choć temat ten także był poruszany. Pojawiały się refleksje dotyczące kompetencji i cech osób sprawujących władzę.

Interesujących wniosków dostarczyła analiza podręczników pod kątem rozwijania tożsamości rozumianej narracyjnie. Niewątpliwie wszystkie książki zawierają polecenia rozwijające umiejętność tworzenia narracji. Wymagają od adolescenta przyjęcia perspektywy bohatera literackiego, dopisania dalszego ciągu wydarzeń, napisania opowiadania twórczego. We wszystkich podręcznikach odnaleziono też zadania dotyczące tworzenia tekstu o sobie. Nie wszystkie zadania wymagają napisania typowej tożsamościowej narracji, wiele zachęca do przyjrzenia się sobie w jakimś aspekcie życia. Analiza przytaczanych w podręcznikach fragmentów literatury młodzieżowej pozwoliła dostrzec, że najczęściej pojawiającym się tematem są szeroko rozumiane relacje – z rodzicami, rówieśnikami, rodzeństwem. Niewątpliwie autorzy podręczników traktują kontakt z drugim człowiekiem jako niezwykle istotny, co też współgra ze zmianami rozwojowymi w adolescencji – szczególnego znaczenia nabiera grupa rówieśnicza, modyfikacji ulegają natomiast stosunki z rodzicami. Wiele przytaczanych tekstów dotyczy też buntu, jego pozytywnych i negatywnych aspektów. Przeprowadzona analiza pokazuje zatem, że obecne w książkach teksty i polecenia sprzyjają rozwojowi tożsamości rozumianej narracyjnie, choć widoczne są znaczne różnice między analizowanymi cyklami książek.

Interesującym uzupełnieniem przeprowadzonych analiz było wyodrębnienie grup poleceń sprzyjających rozwijaniu poczucia podmiotowości u ucznia. Tożsamość rozwijają bowiem nie tylko pytania odnoszące się wprost do obrazu siebie. Równie ważne jest doświadczenie bycia słuchanym. Zadania, w których uczeń ma wyrazić swoją opinię,

podkreślają wagę indywidualnej perspektywy adolescenta. Nazywanie własnych uczuć czy odniesienie się do swojego doświadczenia na lekcji zwraca uwagę na konieczność przyglądania się własnym przeżyciom, istotność osobistych reakcji. Dla nauczyciela zaś pytania tego typu są szansą na budowanie z uczniem opartej na zaufaniu relacji, która niewątpliwie będzie sprzyjała rozwojowi tożsamości.

Niewątpliwie ważnym narzędziem, jakim dysponuje polonista, jest wykorzystywanie różnych dziedzin sztuki w procesie dydaktycznym, także teatru. Przeprowadzone analizy pozwoliły zaobserwować obecność elementów edukacji teatralnej w podręcznikach. Pojawiają się zarówno fragmenty dramatów czy teksty o charakterze teoretycznym, jak i polecenia rozwijające kreatywność i zachęcające do inscenizowania.

Z przeprowadzonych rozpoznań wyłania się ogólny obraz tożsamości rozwijanej w podręcznikach. Jej punktem centralnym, wspólnym dla wszystkich analizowanych podręczników, są wartości. Wiele miejsca autorzy książek poświęcają zagadnieniom aksjologicznym. Adolescent ma zadawać sobie pytania dotyczące tego, co dla niego istotne, ma sam definiować wartości. Jednocześnie tożsamość w podręcznikach jest ściśle związana z rozumieniem kultury, w której nastolatek żyje. Świadomość tradycji, przekazów i przekonań zakorzenionych w kulturze ma wpłynąć na sposób rozumienia siebie. Znaczący dla rozwoju tożsamości jest nacisk położony na analizę relacji międzyludzkich. Bardzo często pojawiającym się tematem, który jednocześnie był eksplorowany w pytaniach analitycznych, jest motyw rodziny. Wiele tekstów dotyczy relacji rówieśniczych, kontaktu z rodzeństwem czy osobami starszymi. Autorzy podręczników zwracają uwagę na to, że rozwój dokonuje się w relacji z drugim człowiekiem. Nie można pominąć też biologicznych aspektów dojrzewania i poleceń sprzyjający rozwojowi tożsamości płciowej. Autorzy w taktowny sposób zachęcają do refleksji w tym obszarze, nie naruszając granic adolescenta, jednocześnie ukazują, jaki wpływ na postrzeganie siebie jako mężczyzny lub kobiety ma kultura oraz język, którym się posługujemy. Wreszcie warto zauważyć, że rozwijana w podręcznikach tożsamość może przybrać formę opowieści, w tej osobistej historii wydarzenia z przeszłości wpływają na teraźniejszość i przyszłość, którą jednostka może samodzielnie kształtować i nazywać.

Przytoczone wyżej wnioski o charakterze ogólnym podsumowują to, jakie aspekty tożsamości w książkach są akcentowane i uznawane za ważne w kontekście zadań przypisywanych edukacji polonistycznej. Warto jednak przyjrzeć się różnicom pomiędzy analizowanymi cyklami podręczników.

Program stanowiący podstawę podręcznika *Między nami* wydaje się integrować indywidualny i kulturowy aspekt tożsamości, a także kłaść nacisk na funkcjonowanie jednostki

w grupie społecznej. Rozwój osobowości ucznia został wymieniony jako nieodłączny cel edukacji polonistycznej. Ma on zachodzić głównie poprzez obcowanie z kulturą. Autorzy kładą też nacisk na rozwój systemu wartości ucznia oraz funkcjonowanie w społeczeństwie. Podkreślają znaczenie relacji z innymi. Już wstępna analiza tytułów rozdziałów pozwala dostrzec zamysł polegający na ukazaniu powtarzalności pewnych motywów literackich, podkreśleniu znaczenia różnych aspektów kultury dla funkcjonowania człowieka. Programowe postulaty znajdują swoje odzwierciedlenie także w pytaniach analitycznych.

Spośród wyróżnionych przez Eriksona płaszczyzn najczęściej poleceń w cyklu *Między nami* dotyczy polaryzacji ideologicznej. Stosunkowo duża liczba zadań odnosi się do polaryzacji przywództwa, przewidywania osiągnięć i wypróbowania ról. Warto zauważyć, że pierwsze dwie płaszczyzny ściśle wiążą się z życiem w społeczeństwie – dotyczą postrzegania władzy oraz funkcjonowania zawodowego. Kolejna natomiast wymaga refleksji nad własną drogą życiową. Autorzy podręczników rozwijają też tożsamość rozumianą narracyjnie. Formułują polecenia wymagające zarówno stworzenia narracji w oparciu o utwór literacki, jak i napisania osobistego tekstu dotyczącego własnego życia, przy czym poleceń drugiego typu jest nieznacznie więcej. Kompetencja narracyjna gimnazjalistów jest także rozwijana dzięki fragmentom literatury młodzieżowej, które dotyczą głównie relacji z innymi. Wydaje się, że autorzy cyklu książek *Między nami* kładą nacisk na rozwój kulturowego wymiaru tożsamości, jednocześnie uwzględniając płaszczyznę indywidualną. Podkreślając znaczenie związków z innymi ludźmi, uczą świadomego uczestnictwa w kulturze i efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Już analiza programu nauczania *Po polsku* pozwala dostrzec szczególne miejsce wspierania ucznia w kształtowaniu tożsamości w hierarchii celów nauczania. Podczas badania książek widoczny był nacisk położony na rozwój indywidualnego aspektu tożsamości (choć z uwzględnieniem płaszczyzny kulturowej). Same tytuły wyodrębnionych przez autorki rozdziałów wydają się w dużej mierze inspirować do refleksji tożsamościowej. Każdy z trzech podręczników rozpoczyna się od rozdziału, w którym na pierwszy plan wysuwa się funkcja wychowawcza: *Poszukiwanie siebie*, *Zmieniamy świat*, *Na drogach ku dorosłości*. Taki układ wydaje się współgrać z potrzebami rozwojowymi uczniów, którzy najpierw przyglądają się swoim relacjom z rówieśnikami w nowym środowisku szkolnym (*Poszukiwanie siebie*), następnie zastanawiają się nad znaczeniem buntu, identyfikują wynikające z niego szanse i zagrożenia (*Zmieniamy świat*), na końcu rozmawiają o tym, czym jest dorosłość, jakie ma konsekwencje, z jakimi decyzjami się wiąże (*Na drogach ku dorosłości*). W cyklu książek *Po polsku* znaleziono łącznie najwięcej poleceń odnoszących się do rozwoju tożsamości.

Zgodnie z założeniami programowymi, wiele zadań wymaga inspirowanej tekstem refleksji nad zagadnieniem istotnym z punktu widzenia adolescenta. Pojawiają się artykuły popularnonaukowe i fragmenty z książek o tematyce psychologicznej dotyczące np. lansowanego w mediach ideału piękna, obrazu siebie. Polecenia mają osobisty charakter, zachęcają do refleksji nad sobą. Sprzyjają też rozwojowi tożsamości rozumianej narracyjnie. Warto zauważyć, że w podręcznikach *Po polsku* zdecydowanie więcej poleceń dotyczy tworzenia osobistego tekstu niż rozwijania kompetencji narracyjnej poprzez pisanie opowiadania dotyczącego bohatera literackiego. Inspiracją do tworzenia autonarracji mogą stać się liczne fragmenty literatury młodzieżowej, które poruszają tematy ważne z punktu widzenia dorastającej osoby. Wydaje się, że w tym cyklu książek dominuje opisany przez Urygę filozoficzno-społeczny wymiar przedmiotu. Teksty są odnoszone do rzeczywistości adolescentów, bardzo często przywoływany jest kontekst osobisty ucznia.

Odmienne sposoby myślenia o tożsamości adolescenta prezentuje w swoim cyklu Witold Bobiński. Już w programie nauczania do jego podręczników można zauważyć koncentrację na wprowadzaniu adolescenta w świat kultury i kształceniu świadomego odbiorcy różnego rodzaju tekstów. Skutkuje to wzbogaceniem treści nauczania o informacje dotyczące mediów i różnych dziedzin sztuki oraz ich wzajemnych powiązań. Autor nie przytacza natomiast fragmentów literatury młodzieżowej. Niewiele poleceń dotyczy wyodrębnionych przez Eriksona płaszczyzn tożsamości, jednak, zgodnie z założeniami programowymi, pojawiają się polecenia dotyczące aksjologii. Wiele zadań sprzyja natomiast rozwojowi tożsamości rozumianej narracyjnie, choć da się tutaj zaobserwować tendencję odwrotną niż w podręcznikach *Po polsku* – zdecydowanie więcej poleceń rozwija umiejętność tworzenia narracji w oparciu o tekst literacki, mniej wymaga odniesienia się do siebie i napisania osobistej opowieści. Podręczniki *Świat w słowach i obrazach* wyróżnia liczba poleceń akcentujących podmiotowość ucznia – jest ich bardzo wiele. Gimnazjaliści szczególnie często są proszeni o wyrażenie opinii czy własnego sposobu rozumienia. Warto zauważyć, że tego typu polecenia zwykle odnoszą się do tekstu literackiego – dotyczą interpretacji fragmentu, zachowania bohatera. Rzadziej natomiast wymagają odniesienia się do rzeczywistości pozatekstowej. Bobiński często także formułuje zadania wymagające nazwania własnych emocji, jednak one również dotyczą uczuć pojawiających się w odpowiedzi na przeczytany tekst. Sprzyja to emocjonalnemu odbiorowi literatury, wzbogaca proces analizy i interpretacji.

Książki *Świat w słowach i obrazach* koncentrują się wokół kulturowej płaszczyzny tożsamości. Obfitują w teksty ułatwiające orientację w świecie znaczeń niesionych przez kulturę. Ukazują nowe zjawiska w sztuce, pokazują powtarzalność motywów literackich,

kształtując świadomego odbiorcę tekstów. Bobiński kładzie nacisk na rozwój samodzielności w procesie interpretacji, czemu sprzyjają polecenia wymagające przedstawienia własnego sposobu rozumienia utworu. Zgodnie z koncepcją Urygi, w podręcznikach *Świat w słowach i obrazach* wydaje się dominować wymiar historyczny oraz estetyczny. W mniejszym stopniu rozwijany jest natomiast indywidualny wymiar tożsamości.

Przeprowadzone przeze mnie analizy ukazują duże zróżnicowanie pomiędzy podręcznikami badanymi pod kątem rozwoju tożsamości ucznia. Wydaje się zatem istotne, aby nauczyciele mieli świadomość istniejących różnic i wybierali takie książki, które będą odpowiadały potrzebom uczniów i preferencjom pedagogów.

W moim przekonaniu znajomość zmian zachodzących w życiu adolescentów jest niezbędna, by efektywnie pracować z nastolatkami. Wiedza dotycząca przebiegu kryzysu tożsamości, czynników go poprzedzających oraz jego skutków będzie miała szczególne znaczenie podczas lekcji języka polskiego. Aby świadomie wspierać kształtującą się tożsamość ucznia, polonista powinien dostrzegać wpisany w podręcznik dyskurs tożsamościowy. Zrozumienie funkcji pytań podręcznikowych pozwoli wykorzystać je tak, by sprzyjały rozwojowi nastolatka. Istotne jest, by nauczyciel miał świadomość celu podejmowanych przez siebie działań – musi wiedzieć na przykład, że, prosząc ucznia o napisanie osobistego tekstu, oprócz rozwoju kompetencji językowej sprzyja budowaniu obrazu siebie.

Jak pokazały analizy, podręczniki znacząco różnią się pod względem odnoszenia się do kwestii tożsamościowych. Wybierając podręcznik, który koncentruje się na kulturowej płaszczyźnie tożsamości, polonista może samodzielnie wydobywać z tekstów zawartych w książce te treści, które będą sprzyjały refleksji na temat wymiaru indywidualnego i odwrotnie. W ten sposób uczeń będzie miał okazję zarówno zwiększyć swoją świadomość dotyczącą wpływu kultury na własne życie i obraz siebie, jak i zastanowić się nad osobistymi celami i wartościami.

Jak kilkakrotnie podkreślałam, podręcznik jest narzędziem pracy nauczyciela, jego zawartość nie determinuje jednak tego, co stanie się na lekcji, stąd ważna staje się autorefleksja nauczycieli w zakresie dyskursu tożsamościowego. Obserwując grupę, z którą pracuje, pedagog musi zadać sobie pytanie o własną gotowość poruszania niektórych tematów. Warto przemyśleć, kiedy treści powinny zostać omówione na ogólnym poziomie, a kiedy korzystne będzie poproszenie uczniów o odniesienie poruszanych kwestii do siebie. Sądzę też, że polonista powinien przemyśleć, jak udzielić wsparcia uczniowi, który podczas lekcji lub w wypracowaniu zasygnalizuje osobisty problem. Otwierając się na dylematy adolescenta,

nauczyciel musi być gotowy na to, że nastolatki ujawnią swoje trudności, sygnalizując obszary, w których potrzebują pomocy.

Przeprowadzone rozpoznanie prowadzi do dalszych pytań, na które warto byłoby znaleźć odpowiedź. Zauważalna koncentracja autorów podręczników na sferze wartości otwiera pole do obserwacji zmian zachodzących w sposobie ukazania zagadnień aksjologicznych na przestrzeni lat. Przydatna mogłaby być szczegółowa analiza poszczególnych wartości także w kontekście ukrytego programu, który przecież również w podręcznikach występuje. Analiza poleceń odnoszących się do cielesności i seksualności skłania do postawienia pytania o to, na ile twórcy podręczników są w stanie zdystansować się wobec kultury, w której żyją. Interesujące byłoby zestawienie podręczników z różnych krajów i kręgów kulturowych i zbadanie sposobu odnoszenia się do płaszczyzny identyfikacji seksualnej w książkach dla adolescentów. Ciekawe byłoby także przyjrzenie się temu, w jaki sposób uczniowie odnoszą się do poleceń wymagających ujawnienia lub przynajmniej przywołania w pamięci osobistych treści. Odwoływanie się przez autorów podręczników do koncepcji psychologicznych stwarza przestrzeń do rozmowy, jednocześnie zmusza do autorefleksji, na którą nie każdy uczeń musi być gotowy.

Badane przeze mnie podręczniki będą funkcjonowały w edukacji tylko do czerwca 2019 roku. W związku z reformą systemu szkolnictwa wszystkie książki szkolne muszą być zmienione i dostosowane do ośmioletniej szkoły podstawowej, co skłania do stawiania kolejnych pytań: W jaki sposób autorzy podręczników uwzględnią przejście ucznia od okresu późnego dzieciństwa do fazy dojrzewania – czy będzie to znacząca zmiana w proponowanych tekstach i pytaniach, czy też wprowadzana stopniowo? Czy podręczniki do pierwszych klas szkoły średniej uwzględnią potrzeby ucznia znajdującego się w okresie wczesnej adolescencji? Odrębnym zagadnieniem, któremu warto się przyjrzeć, jest świadomość nauczycieli i gotowość do zmiany sposobu pracy z klasą wynikająca z wejścia w okres dojrzewania. Gimnazjum było niejako adresowane do nastolatków w okresie dojrzewania, po reformie to nauczyciel będzie musiał dostrzec zachodzącą w uczniach zmianę, odpowiednio ją zrozumieć i dobrać narzędzia i metody pracy tak, by odpowiedzieć na budzące się potrzeby.

## **Bibliografia:**

### Literatura podmiotu:

1. L. Adrabińska-Pacuła, J. Olech, J. Malczewska, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa I*, Warszawa 2009.
2. L. Adrabińska-Pacuła, A. Hącia, J. Olech, J. Malczewska, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa II*, Warszawa 2010.
3. L. Adrabińska-Pacuła, A. Hącia, J. Olech, J. Malczewska, *Po polsku. Literatura, język, komunikacja. Podręcznik do języka polskiego dla gimnazjum. Klasa III*, Warszawa 2011.
4. W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do gimnazjum 1*, Warszawa 2014.
5. W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do gimnazjum 2*, Warszawa 2014.
6. W. Bobiński, *Język polski. Świat w słowach i obrazach. Podręcznik do gimnazjum 3*, Warszawa 2014.
7. Brożek, A., Ciesielska A., Pułka M., Zych D., *Swoimi słowami 1*. Warszawa 2009.
8. Horwath, E., Kiełb G., *Bliżej słowa. Język polski klasa I*. Warszawa 2009.
9. Horwath, E., Kiełb G., *Bliżej słowa. Język polski klasa II*. Warszawa 2009.
10. Klimczak, B., Tomińska, E., Zawisza-Chlebowska T., *Język polski*. Gdynia 2009.
11. A. Łuczak, E. Prylińska, E. Maszka, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*, Czarnków 2009.
12. A. Łuczak, E. Prylińska, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy drugiej gimnazjum*, Czarnków 2013.
13. A. Łuczak, E. Prylińska, K. Krzemieniewska-Kleban, *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy trzeciej gimnazjum*, Czarnków 2013.

### Literatura przedmiotu:

1. A. Asyngier-Koziół, *Drama w edukacji teatralnej dzieci*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2008, nr 1, s. 33-53.
2. G. Babiker, L. Arnold, *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*, Gdańsk 2002.

3. K. Banach, *Obraz rodziny w podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej – krzywe zwierciadło czy rzeczywistość?* [online], [dostęp: 9.08.2016]. Dostępne w Internecie: [http://www.academia.edu/12756610/Obraz\\_rodziny\\_w\\_podr%C4%99cznikach\\_szkolnych\\_do\\_edukacji\\_wczesnoszkolnej\\_krzywe\\_zwierciad%C5%82o\\_czy\\_rzeczywisto%C5%9B%C4%87](http://www.academia.edu/12756610/Obraz_rodziny_w_podr%C4%99cznikach_szkolnych_do_edukacji_wczesnoszkolnej_krzywe_zwierciad%C5%82o_czy_rzeczywisto%C5%9B%C4%87).
4. B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999.
5. M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 345-378.
6. B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*. „Analiza i Egzystencja”, 2011, nr 4, s. 123-140.
7. Z. Bauman, *O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie* [w:] W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2004, s. 13-40.
8. Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*. „Studia Socjologiczne” nr 2, 1993, s. 7-31.
9. Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2006.
10. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.
11. F. Bereźnicki, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Kraków 2011.
12. K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia, W. Kozak, B. Przybylski, E. Strawa, I. Wróbel, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej. Raport z badania*, Warszawa 2015.
13. J. Bielecka-Prus, *Iluzoryczny świat życia codziennego w podręcznikach do nauki języka angielskiego* [w:] J. Szymczyk, M. Zemło, A., Jabłoński (red.), *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej*, Lublin 2012.
14. W. Bobiński, *Konteksty kulturowe w dydaktyce literatury*. [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004, s. 159-172.
15. P. Bohuszewicz, *Tożsamość narracyjna: problemy*. „Teksty Drugie”, 2013, nr 1-2, s. 305-322.
16. J. Bruner, *Życie jako narracja*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990, nr 4, s. 3-17.
17. M. Brzozowska, *Kłopotliwa miłość. Patriotyzm w polskich dyskursach publicznych*. Lublin 2014.
18. A. Brytek-Matera, *Obraz ciała-obraz siebie*, Warszawa 2008.

19. A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka: podręcznik*, Gdańsk 2011, t. 2, s. 95-292.
20. K. Bukowski, *Biblia a literatura polska*, Poznań 1988.
21. Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot oświadczający* [w:] K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków 2012, s. 15-29.
22. A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury* [w:] K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury: między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków 2013.
23. A. Burzyńska, *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce*. „Teksty Drugie”, 2004, nr 1-2s, 43-64.
24. A. Burzyńska, M. Markowski (red.), *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2007.
25. A. Carr, *Depresja i próby samobójcze młodzieży*, Gdańsk 2004.
26. B. Chrzastowska, *Biblia w ręku polonisty*. „Polonistyka”, 2005, nr 8, s. 10-18.
27. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka: zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
28. B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego*. [w:] M. Kwiatkowska – Ratajczak (red.), *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t. 1, s. 267-280. Poznań 2012.
29. B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętność odbioru dzieła sztuki* [w:] M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, Poznań 2012, t. 1, s. 177-198.
30. L. Cierpiałkowska, *Psychopatologia*, Poznań 2007.
31. L. Cierpiałkowska, M. Ziarko, *Psychologia uzależnień – alkoholizm*, Warszawa 2010.
32. A. Cierpka, *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Warszawa 2013.
33. A. Cieślik, *Skazani na bunt*. „Charaktery” 2006, nr 10(117), s. 18-20.
34. A. Cwojdzńska, *Nowe spojrzenie na anoreksję psychiczną*. [w:] B. Ziółkowska (red.), *Opętanie (nie) jedzeniem*, Warszawa 2009.
35. B. Czerska, *Poznawanie wartości*, Warszawa 1986.
36. A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.
37. E. Dryll, *Homo narrans – wprowadzenie* [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, Warszawa 2004.

38. M. Dubis, *Wartości i style życia młodzieży*. „Jagiellońskie Studia Socjologiczne”, 2014, nr 1, 35-45.
39. A. Dyrda-Jaworska, *Negatywna tożsamość... nie jest zła*. „Edukacja i Dialog”, 2005, nr 6, s. 45-48.
40. M. Dytych, L. Marszałek, *Mass media i reklama a choroby cywilizacyjne : anoreksja i bulimia*. „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2011, nr 30, s. 149-158.
41. E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań 2000.
42. M. Featherstone, *Ciało w kulturze konsumpcyjnej*. [w:] M. Szpakowska (red.), *Antropologia ciała: zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa 2008, s. 109-117.
43. M. Foucault, *Archeologia wiedzy*, Warszawa 1977.
44. A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008.
45. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późniejszej nowoczesności*, Warszawa 2001.
46. B. Gromadzka, *O potrzebie doświadczenia estetycznego w edukacji* [w:] B. Gromadzka, J. Kaniewski, W. Wantuch (red.), *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*, Poznań 2015, s. 13-22.
47. R. Grzegorzczkowska, *Głos w dyskusji o pojęciu tekstu i dyskursu* [w:] J. Bartmiński, B. Boniecka (red.), *Tekst: problemy teoretyczne*, Lublin 1998, s. 37-43.
48. R. Grzegorzczkowska, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2008.
49. N. Guglas, W. Cichy, *Jadłowstręt psychiczny a adolescencja*. „Nowiny Lekarskie”, 2007, nr 76(1), s. 44-47.
50. T. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Poznań 2009.
51. A. Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, Warszawa 1983.
52. Sz. Hejmanowski, *Portrety psychologiczne człowieka. Okres dorastania: zagrożenia rozwoju*. „Remedium”, 2004, nr 1 (131), s. 4-5.
53. J. Hobot, *Nauczyciel, czyli o roli autorytetu w procesie interpretacji* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela-polonisty*, Kraków 2005, s. 227-236.
54. J. Hobot, *Postrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce polonistycznej, czyli o związkach teorii literatury i metodyki* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004.
55. O. Hoffe, *Mała historia filozofii*, Warszawa 2012, s. 223.

56. P. Huget, *Rola szkoły i nauczyciela w kształtowaniu postawy twórczej uczniów* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2012, s. 17-38.
57. E. Hurołck, *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965.
58. M. Jachnik, *Teatr który się wtrąca... w edukację szkolną*. „Polonistyka”, 2015, nr 2, s. 14-17.
59. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998.
60. A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela-polonisty*, Kraków 2005, s. 169-186.
61. A. Janus-Sitarz, *Drama w edukacji polonistycznej* [w:] A. Janus-Sitarz (red.) *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2012, s. 192-206.
62. M. Januszkiewicz, *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*, Poznań 2012.
63. Jazownik, *Uczeń w roli badacza, krytyka i nieprofesjonalnego odbiorcy* [w:] K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków 2012, s. 96-106.
64. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2010.
65. M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.
66. A. Kania, *Patriotyzm na lekcjach języka polskiego w gimnazjum*. „Edukacja”, 2016, nr 1, s. 89-101.
67. A. Kania, *Polak młody na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015.
68. J. Kaniewski, *Radość czytania a szkolne pragmatyzmy* [w:] K. Biedrzycki i A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, Kraków 2012, s. 107-118.
69. J. Kaniewski, „*Laboratorium Teatralne*” – prezentacja projektu [w:] B. Gromadzka, J. Kaniewski, W. Wantuch (red.), *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*, Poznań 2015, s. 73-84.
70. E. Karwacka, *Kształtowanie tożsamości*. „Edukacja i Dialog”, 2004, nr 163 (10), s. 15-18.
71. M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999.

72. P. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk 2004.
73. K. Koc, *Księga Hioba – jako tekst i jako kontekst na lekcjach polskiego*. „Polonistyka”, 2005, nr 8, s. 32-39.
74. K. Koc, *Literatura i konteksty*. [w:] M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, Poznań 2011, s. 309-327.
75. W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975.
76. M. Kołodziejek, *Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo-behawioralna*. „Psychoterapia”, 2008, nr 2, s. 15-33.
77. V. Kopińska, K. Majchrzak, A. Szwech, *Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego*. „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2017 nr 1, s. 93-109.
78. B. Koszewska, *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*, Warszawa 1980.
79. K. Koziółek, *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*. „Postscriptum Polonistyczne”, 2012, nr 2.
80. K. Kumianiecki, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa 1999, s. 109-126.
81. A. Kunce, *Zlokalizować tożsamość* [w:] W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2004, s. 79-95.
82. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyczne uwarunkowania podręczników szkolnych* [w:] F. Filipowicz (red.), *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*, Warszawa 1977.
83. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.
84. H. Kurczab, *Dyskurs edukacyjny* [w:] Z. Budrewicz, M. Jędrychowska (red.), *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, Kraków 1999.
85. H. Kurczab, *Z problemów wartości i wartościowania*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna”, z. 72/2012.
86. A. Kwiatkowska, H. Grzymała-Moszczyńska, *Psychologia międzykulturowa* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t.2, s. 449-496.
87. J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy* [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny* Kraków 1996.
88. J. Labocha, *Tekst, wypowiedź, dyskurs* [w:] S. Gajda, M. Balowski (red.), *Styl a tekst*, Opole 1996.
89. K. Lech, *System nauczania*, Warszawa 1964.

90. L. Leja, *O niektórych tendencjach w zakresie konstruowania modelu dydaktycznego podręczników szkolnych. – Podręcznik akademicki. Metodologia. Funkcje dydaktyczne. Edytorstwo. Polityka wydawnicza*, Warszawa 1973.
91. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975.
92. Cz. Maziarz, *Metodologiczne problemy nowoczesnego podręcznika akademickiego* [w:] F. Januszkiewicz, M. Rogulski (red.), *Podręcznik akademicki dostosowany do potrzeb studentów pracujących i uwzględniający specyficzne właściwości nowoczesnej technologii kształcenia*, Warszawa 1976.
93. Cz. Maziarz, *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa 1965.
94. Cz. Maziarz, *Zagadnienia metodologiczne modelowania podręczników w aspekcie dydaktycznym* [w:] Z. Krzemianowski, J. Skrzypczak (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty metodologii badań podręczników szkolnych*, Koszalin 1986
95. K. de Mezer-Brelińska, J. Skrzypczak, *Ewolucja podręczników szkolnych* [online], [dostęp: 7.08.2016]. Dostępne w Internecie:  
[http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14\\_Brelinska\\_2012.pdf](http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/14_Brelinska_2012.pdf) ,s. 3.
96. B. Mirucka, O. Sakson-Obada, *Ja cielesne: od normy do zaburzeń*, Sopot 2013.
97. J. Mrugała, *Między tradycją a współczesnością, patriotyzm w zglobalizowanym świecie*. „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa”, 2013, nr 4.
98. D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*. „Studia z psychologii w KUL, t. 14, s. 73-92.
99. B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999.
100. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
101. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
102. J. Nocoń, *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*, Opole 2009.
103. J. Nocoń, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole 1997.
104. E. Nowak, *Cele edukacji polonistycznej* [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2004, s. 15-26.
105. W. Nowak, *Model akademickiego podręcznika logiki matematycznej dla studentów nauczycielskich*, Poznań 1975.
106. I. Obuchowska, *Adolescencja* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2000, s. 163-198.

107. I. Obuchowska, *Psychologiczne aspekty dojrzewania*. [w:] A. Jaczewski, B. Woynarowska (red.), *Dojrzewanie*, Warszawa 1982.
108. I. Obuchowska, *Zagubieni w dorastaniu* [w:] J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska (red.), *Zdrowie i choroba: problemy teorii, diagnozy i praktyki: prace dedykowane pani profesor Helenie Sęk*, Gdańsk 2008, s. 381-389.
109. K. Obuchowski, *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i o autorach siebie* [w:] W. Kalaga (red.), *Dylematy wielokulturowości*, Kraków 2004.
110. W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego* [w:] T. Parnowski (red.), *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, Warszawa 1973.
111. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1987.
112. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
113. P. Oleś, *O różnych rodzajach tożsamości* [w:] P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Lublin 2008.
114. P. Oleś, *Wartościowanie a osobowość. Psychologiczne badania empiryczne*, Lublin 1989.
115. M. Pachowicz, *Czy teatr jest jeszcze dzisiaj potrzebny?*. „Polonistyka”, nr 2, 2015.
116. T. Parnowski, *Merytoryczne i edytorskie problemy podręczników*, Warszawa 1976.
117. T. Parnowski, *Na drodze rozwoju teorii podręcznika* [w:] tenże, *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, Warszawa 1973.
118. Ch. Perleth, T. Schatz, M. Gast-Gampe, D. Ringhande, *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci: każde dziecko ma talent*, Warszawa 2003.
119. *Podręczniki multimedialne w polskich szkołach Raport z badania*, Warszawa 2013.
120. *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski* [online], [dostęp 1 stycznia 2016 r.]. Dostępne w Internecie: [www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf).
121. M. Puchalska- Wasyl, P. Oleś, *Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa* [w:] P. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*, Lublin 2008, s. 247-278.
122. J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992.
123. A. Rypel, *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918-2010*, Bydgoszcz 2012.
124. O. Sakson-Obada, *Rozwój Ja cielesnego w kontekście wczesnej relacji z opiekunem*. „Roczniki Psychologiczne”, 2008, nr 11.
125. K. Sanocka, *Stereotypy płci w czytankach – wybrane przykłady zmian zachodzących w polskich szkołach*. „Palimpsest”, 2012, nr 3 [online], [dostęp: 2.04.2018]. Dostępne w

Internecie: [http://www.palimpsest.socjologia.uj.edu.pl/tl\\_files/palimpsest/2012-04-23/Pliki%20na%20strone/Sanocka.pdf](http://www.palimpsest.socjologia.uj.edu.pl/tl_files/palimpsest/2012-04-23/Pliki%20na%20strone/Sanocka.pdf).

126. A. Skrendo, *Tożsamość w perspektywie konstruktywizmu*. „Teksty Drugie”, 2004, 1-2, s. 65-77.
127. J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena podręczników*, Poznań 1996, s. 53.
128. *Słownik języka polskiego* [online], [dostęp 6.08.2017]. Dostępne w Internecie: <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2578794> [dostęp: 6.08.2017], hasło: trybalizm.
129. *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), t. II, Warszawa 1988.
130. J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2007.
131. P. Sporek, *Przestrzeń aksjologiczna w wybranych podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego (1999-2005)*, Kraków 2016.
132. F. Stalder, M. Castells, *Teoria społeczeństwa sieci*, Kraków 2012.
133. A. Suchańska, M. Ligocka, *Inklinacja narracyjna a złożoność Ja i tożsamość*. „Studia Psychologiczne”, 2011, z. 2, s. 19-34.
134. A. Suchańska, J. Wycisk, *Samouszkodzenia: istota, uwarunkowania, terapia*, Poznań 2006 s. 11.
135. A. Synowiec, *W stronę analizy tekstu – wprowadzenie do teorii dyskursu*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 2013, z. 65, s. 383-396.
136. P. Szczukiewicz, *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*, Lublin 1988.
137. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa 2005.
138. A. Świderkówna, *Biblia na lekcjach języka polskiego*. „Polonistyka”, 1997, nr 4, s. 212-218.
139. Teun A. van Dijk (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa 2001.
140. J. Tomczuk, *Związek empatii z doświadczeniem – narracyjne badania eksperymentalne*. „Roczniki Psychologiczne”, 2004, 7.
141. J. Trębicki, *Etyka Maxa Schelera. Przyczynek do ogólnej teorii wartości*, Warszawa 1973.
142. J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości, [w:] tenże, Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002.
143. Z. Uryga, *Godziny polskiego: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa 1996.
144. A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
145. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001.
146. A. Włoch, *Edukacja teatralna w procesie kształcenia i wychowania młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych na Opolszczyźnie*, Opole 2013.

147. A. Włoch, *Teatr drogą wielowymiarowego rozwoju człowieka. Podstawowe założenia edukacji teatralnej w gimnazjum*, [w:] P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, Poznań-Warszawa 2005.
148. A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości. Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?* [online], [dostęp: 3.04.2014 ]. Dostępne w Internecie: [http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania\\_genderfair.pdf](http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf) .
149. M. Wójcik-Dudek, *Biblijne czytania na lekcjach języka polskiego*. „Polonistyka”, 2008, nr 2, s. 24-29.
150. A. Wójtewicz, „Dziwki”, „królowe” i „szare myszki”, czyli *gimnazjalna codzienność widziana przez pryzmat seksualizacji dziewczęństwa*. [w:] L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, Warszawa 2009.
151. J. Wycisk, *Droga przez ciało. Z dziewczynki w kobietę* [w:] I. Kowalczyk, E. Zierkiewicz (red.), *W poszukiwaniu małej dziewczynki*, Poznań 2003.
152. J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia: jak pomóc nastolatkom w szkole*, Warszawa 2009.
153. M. Zając, *Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym* [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1997.
154. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) [online], [dostęp 26.03.2018]. Dostępne w Internecie: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>.
155. B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 379-422.
156. D. Zujew, *Podręcznik szkolny*, Warszawa 1986.
157. A. Zwoliński, *Wychowanie do patriotyzmu*. „LABOR et EDUCATIO”, 2015 nr 3.
158. B. Żurawska, *Kompetencje kluczowe. Informator dla rodziców i opiekunów*, Olsztyn 2010.

## Aneks

Pełne zestawienie poleceń wymagających wyrażenia własnej opinii i sposobu rozumienia, omawianych w podrozdziale 4.5.1.

Podręcznik	Klasa	Polecenia wymagające wyrażenia własnej opinii i sposobu rozumienia
<i>Język polski. Między nami</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zastanówcie się, czy refleksje wyrażone przez Sofoklesa są aktualne. Dopiszcie nowe argumenty wynikające z obserwacji współczesnego świata.</li> <li>• Pierwsze zdanie tekstu spełnia funkcję tezy. Jaką myśl wyraził w niej autor? Wskaż przytoczone przez niego argumenty. Jeżeli nie zgadzasz się ze zdaniem siedemnastowiecznego filozofa, przedstaw własną opinię.</li> <li>• Jak oceniacie postawę siostry Amaty? Porozmawiajcie na ten temat. Weźcie pod uwagę:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reakcję siostry na diagnozę lekarza,</li> <li>- Starania związane z poszukiwaniem rodziców dziewczynki,</li> <li>- Działania przełożonej wynikające z troski o Ewę,</li> <li>- Wyznanie siostry Amaty i wskazówki dotyczące dalszego życia Ewy.</li> </ul> </li> <li>• Czy obraz lub fotografia mogą dostarczyć informacji na temat osobowości sportretowanych postaci? Przeprowadźcie dyskusję na ten temat.</li> <li>• Wyjaśnij, czym – według ciebie – jest <i>obca siła</i> przymuszająca Achillesa do płaczu.</li> <li>• Napisz w kilku zdaniach czy zgadzasz się z opinią: <i>Myśl się nie rozsypie</i>.</li> <li>• Powiedz, dlaczego – według ciebie – egipski kapłan tak ocenia Asyryjczyków. Weź pod uwagę:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jaki cel chce osiągnąć,</li> <li>- Do jakich przemyśleń i decyzji chce skłonić młodego faraona.</li> </ul> </li> <li>• Porozmawiajcie o waszych zastrzeżeniach do cywilizacji. Zapiszcie wnioski w zeszytach.</li> <li>• Przeprowadźcie w klasie dyskusję na temat plusów i minusów komunikacji w sieci internetowej. Zwróćcie uwagę między innymi na szybki dostęp do informacji, konsekwencje wynikające z anonimowości uczestników, prawdopodobieństwo manipulacji.</li> <li>• Po dokładnym przeanalizowaniu praw Hammurabiego wybierz po jednym z tych, które wydają ci się:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- słuszne</li> <li>- zbyt surowe,</li> <li>- niezgodne z twoimi przekonaniem.</li> </ul>             Uzasadnij swój wybór.           </li> <li>• Powiedz, czy diabelskie postaci mogą przerażać współczesnego odbiorcę. Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Porozmawiajcie o tym, czy – według was- ważne jest, by dotrzymywać danego słowa. Uzasadnijcie swoje opinie.</li> <li>• Przeprowadźcie dyskusję na wybrany temat:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy <i>Dziady</i> mogą się podobać współczesnemu czytelnikowi?</li> <li>- Czy <i>Dziady</i> mają cechy wspólne ze współczesnym horrorem?</li> <li>- Czy <i>Dziady</i> Adama Mickiewicza lepiej czytać, czy wystawiać na scenie?</li> </ul> </li> <li>• Wyraźcie swoją opinię lub przeprowadźcie dyskusję na temat: <i>Sztuka to piękno widziane przez artystę</i>.</li> <li>• Znajdź fragment, który nie jest opisem, lecz refleksją, a następnie odpowiedz na pytania.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Czego ona dotyczy?</li> <li>- Jak sądzisz, czy autorem takich przemyśleń może być dziecko?</li> </ul> </li> <li>• Napisz kilka zdań o tym, jak rozumiesz ostatnie dwa wersy wiersza. Uwzględnij spostrzeżenia ze zdania wstępnego.</li> <li>• Napisz kilkuzdaniową wypowiedź, w której ocenisz czyn literackiego Orzona.</li> <li>• Napisz swoje przemyślenia i refleksje, których mottem uczynisz jeden z poniższych cytatów:</li> </ul>

		<p>- <i>Cóż znaczy nazwa? To, co zwiemy różą,/ Pod inną nazwą nie mniej by pachniało.</i></p> <p>- <i>Kpi z cudzej blizny, kto sam nie był ranny.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Czy zgadzasz się z twierdzeniem, że każdy w jakimś stopniu jest odpowiedzialny za zło panujące na świecie? Napisz wypowiedź (5-7 zdań), w której wyrazisz swoją opinię na ten temat.</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wyjaśnij, jak rozumiesz słowa: <i>Mogłam być sobą – ale bez zdziwienia, a to by oznaczało, że kimś całkiem innym.</i></li> <li>• Przedyskutujcie, czy – waszym zdaniem – utwór Wisławy Szymborskiej <i>W zatrzęsieniu</i> uczy akceptacji tego, czego nie można zmienić. Swoje wypowiedzi uzasadnijcie, odwołując się do utworu oraz własnych obserwacji i doświadczeń.</li> <li>• W analizowanych tekstach Platona wskaź fragmenty, które – według ciebie – mogą być wskazówką, jak żyć, czym się kierować, co uznać za ważne.</li> <li>• Porozmawiajcie o tym, czy – według was – wskazówki Platona mogą być przydatne dla współczesnych. Uzasadnijcie swoje stanowisko.</li> <li>• Wyobraź sobie, że włączasz się do rozmowy bohaterów o szczęściu. Napisz swoją wypowiedź na ten temat.</li> <li>• Jak rozumiecie sformułowanie: <i>gdy na coś znów miłość się przyda oraz wcielając wreszcie jasnowida/ Śnienią wróżebną?</i> W razie trudności skorzystajcie z informacji dotyczących świętego Franciszka.</li> <li>• Przedyskutujcie, o czym – według was – należy pamiętać, by być szczęśliwym. Weźcie pod uwagę: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jak <i>globalne marzenia</i> narzuca nam otaczająca nas rzeczywistość,</li> <li>- Co – waszym zdaniem – ma wpływ na kształtowanie naszych wyobrażeń o szczęściu.</li> </ul> </li> <li>• Co jest – według ciebie – bezcenne i czego nie można kupić? Napisz kilkudzaniową wypowiedź na temat szczęścia.</li> <li>• Czasami podjęcie decyzji o udzieleniu komuś pomocy wiąże się z narażeniem się na duże niebezpieczeństwo. Na podstawie zachowania w takiej sytuacji ludzie bywają oceniani albo jako tchórze, albo bohaterowie. Napisz pracę, w której przedstawiś swoje stanowisko i poprzysz je odpowiednimi przykładami z życia.</li> <li>• Dlaczego – waszym zdaniem - Symiasz i Agaton zabili Allena? Zinterpretujcie ich zachowanie, biorąc pod uwagę, że u Platona człowiek, który zobaczyłby światło i wrócił do jaskini, by uświadomić innym prawdę o tym, co się znajduje poza miejscem, gdzie żyją, zostałby przez żyjących w jaskini zabity.</li> <li>• Wyjaśnij, jak rozumiesz ostatnie dwa wersy utworu.</li> <li>• Wyobraź sobie, że samorząd szkolny ogłosił na swoim forum internetowym dyskusję na temat: <i>Jacy powinni być współcześni rodzice?</i> Zabierz głos w tej dyskusji – przedstaw swoje stanowisko wraz z krótką argumentacją.</li> <li>• Odpowiedz na jedno z poniższych pytań. Uzasadnij swoją opinię w kilkudzaniowej wypowiedzi. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jakie cechy młodego człowieka może – według ciebie – ukształtować dom, w którym człowiek się wychowuje?</li> <li>- W jakim stopniu – według ciebie – grupa, do której należy młody człowiek, może wpływać na jego postawę?</li> <li>- Czy postawy młodych ludzi są – według ciebie – kształtowane przez współczesne media?</li> </ul> </li> <li>• Skomentujcie zachowanie bohaterów i wyrażcie swoje opinie na ich temat. Następnie porozmawiajcie o tym, co mogliby zmienić bohaterowie, by ułatwić komunikację w rodzinie.</li> <li>• Napisz rozprawkę na temat <i>Ojciec – niedościgniony ideał czy najlepszy przyjaciel?</i></li> <li>• Napisz kilkudzaniową wypowiedź, w której wyjaśnisz, co – według ciebie – jest miarą człowieczeństwa. Odwołaj się do przypowieści o miłosiernym Samarytaninie i fragmencie <i>Psalmu o trzcinie</i> Romana Brandstaettera.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Przetarte szlaki czy własne ścieżki?</i> Odpowiedz na pytanie w dowolnej formie (np. kartka z pamiętnika, list do bliskiej osoby lub artykuł do szkolnej gazetki).</li> <li>• Powiedz, czy – twoim zdaniem – nauka na lekcjach prowadzonych przez profesora była traktowana przez podmiot liryczny jako prawo czy jako obowiązek. Uzasadnij swoje zdanie.</li> <li>• Porozmawiajcie o tym, z jakimi problemami natury moralnej zmagają się ludzie nauki. Przedyskutujcie, dlaczego tak często niełatwo ocenić ich pracę i dokonania.</li> <li>• Przedyskutujcie, jaki jest wasz stosunek do pracy. W tym celu odpowiedzcie na pytania. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jaką pracę podejmujecie najchętniej, a od jakiej – stronicie?</li> <li>- Co pomaga, a co utrudnia wam podjęcie długotrwałego wysiłku związanego z pracą?</li> <li>- Jakie wartości wiążecie z pracą, która jest dla człowieka sposobem osiągnięcia celów?</li> </ul> </li> <li>• Wyobraź sobie, że jesteś członkiem załogi „Purpury”. Która z postaw: walka czy praca, daje – według ciebie – większą szansę na zwycięstwo? Uzasadnij swoje zdanie w kilkuzdaniowej wypowiedzi.</li> <li>• Powiedzcie, jaką rolę w życiu człowieka może odgrywać grupa rówieśnicza, do której należy. Weźcie pod uwagę zarówno jej pozytywne, jak i negatywne oddziaływanie. W rozmowie odwołajcie się również do fraszki Jana Kochanowskiego <i>O doktorze Hiszpanie</i>.</li> <li>• jakie jest Twoje zdanie na temat reklamy? Napisz wypowiedź, będącą twoim głosem w dyskusji w kontekście artykułu Krzysztofa Zanussiego.</li> <li>• Czy zgadzasz się z myślą Arystotelesa, że tylko porządek i proporcje są wyznacznikami prawdziwego piękna? Napisz kilkuzdaniową wypowiedź, w której uzasadnisz swoje stanowisko. W tym celu podaj odpowiednie argumenty i przykłady.</li> <li>• Przedyskutujcie, jakie funkcje powinna – według was – spełniać sztuka. W trakcie dyskusji poruszcie podane problemy. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Czy – waszym zdaniem – sztuka jest potrzebna ludziom?</li> <li>- Jeżeli jest potrzebna, to jakie powinna podejmować tematy?</li> <li>- Kim powinien być artysta (moralistą, nauczycielem, komentatorem, prześmiewcą itp.)?</li> </ul> </li> <li>• Napisz kilkuzdaniową wypowiedź. Udziel w niej odpowiedzi na powyższe pytania oraz wyraż swoją dezaprobatę odnoszącą się do tych opinii, z którymi się nie zgadzasz.</li> <li>• Wyraż swoją opinię na temat obrazu Adriaena van Ostade <i>Malarz w swojej pracowni</i>. W wypowiedzi zawrzyj między innymi informacje o tym, czy: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obraz wywiera na tobie podobne wrażenie jak na narratorze,</li> <li>- Zgadzasz się z tym, że w obrazie nie ma <i>ani cienia tajemniczości, czarnoksiężstwa, uniesienia</i>.</li> </ul> </li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porozmawiajcie o tym, co – waszym zdaniem – jest źródłem konfliktów między ludźmi, W kilkuzdaniowej wypowiedzi przedstaw jeden z nich.</li> <li>• Napisz, jak rozumiesz uniwersalny sens przeczytanego fragmentu Biblii.</li> <li>• Przedyskutujcie, czy – według was – siostry mogły dojść do porozumienia.</li> <li>• Podajcie propozycje zachowań i wypowiedzi, które mogłyby złagodzić sytuację i nie doprowadzać do narastania konfliktu między siostrami.</li> <li>• Zaproponujcie sposób rozwiązania konfliktu między bohaterkami.</li> <li>• Napisz kilkuzdaniową wypowiedź, w której ocenisz postawę i zachowanie Holdena oraz ustosunkujesz się do jego systemu wartości. Możesz wykorzystać wybrane pojęcia z zadania wprowadzającego.</li> <li>• Przeprowadźcie w klasie dyskusję na temat tego, która z postaw – Antygony czy Kreona – jest wam bliższa.</li> <li>• Czy łatwo młodym ludziom zachować własne poglądy, wartości i upodobania w konfrontacji z odmiennymi postawami, poglądami itp.?</li> </ul>

		<p>Napisz kilkuzdaniową wypowiedź, w której zawrzesz swoje refleksje na ten temat.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Przedyskutujcie: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dlaczego – waszym zdaniem – Alicja i Robert nie chcą zostawiać Sary w domu Borysa,</li> <li>- Jakie cechy Roberta pomogły mu zachować spokój w konfrontacji z Borysem,</li> <li>- Czy – według was – łatwo było Robertowi zachować własne zdanie w konfrontacji z prowokacyjnym zachowaniem Borysa.</li> </ul> </li> <li>• Skomentuj słowa Karela Capka: <i>Tolerancja to dążenie do zrozumienia innych.</i></li> <li>• Przedyskutujcie, do czego mogą prowadzić nietolerancja i dyskryminacja. Podajcie przykłady z literatury, historii oraz własnych obserwacji.</li> <li>• Na podstawie utworu i własnych przemyśleń napisz w kilku zdaniach, jak rozumiesz słowa: <i>Na szczytach nigdy nie jest ciepło. Wieją lodowate wichry, każdy stoi skulony i musi pilnować się, żeby sąsiad nie stracił go w przepaść.</i></li> <li>• Czy – twoim zdaniem – obecnie potrzebna jest cenzura? Napisz kilkuzdaniową wypowiedź, w której uzasadnisz swoje zdanie.</li> <li>• Porozmawiajcie na temat wpływu historii na życie jednostki. W swych rozważaniach odnieście się do słów Mirona Białoszewskiego. 130</li> <li>• Porozmawiajcie o utracie lub zachowaniu człowieczeństwa w sytuacji zniewolenia. Potraktujcie poniższy cytat jako punkt wyjścia do rozważań. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Było w tym wszystkim coś nieludzkiego, coś łamiącego bezlitośnie jedyną więź łączącą, zdawałoby się, więźniów w sposób naturalny – ich solidarność w obliczu prześladowców.</i></li> </ul> <p>Zapisz swoje przemyślenia w formie dłuższej wypowiedzi.</p> </li> <li>• Co – według was – charakteryzuje codzienność współczesnego człowieka? Zapiszcie swoje propozycje.</li> <li>• Napisz rozprawkę, w której przedstawisz swoje stanowisko dotyczące życia we współczesnym świecie. Niech jej mottem będzie jeden z poniższych cytatów. <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Żyjemy dłużej, ale mniej dokładnie i krótszymi zdaniem (W. Szymborska)</i></li> <li>- <i>Czy wraz z ostatnim czytelnikiem zniknie ostatnia wolna myśl na świecie? (D. Domagalski)</i></li> </ul> </li> <li>• Czy możliwość klonowania ludzi budzi twoje wątpliwości? Wypowiedz się w formie rozprawki.</li> <li>• Porozmawiajcie na temat związku między rozwojem cywilizacji a okrucieństwem człowieka. Odwołajcie się do wywiadu z Andrzejem Sapkowskim i własnych obserwacji.</li> <li>• Dziś coraz częściej mówi się, że żyjemy w świecie wirtualnych rzeczywistości. Porozmawiajcie o ich wpływie na jednostkę i relacje międzyludzkie.</li> <li>• Jakie refleksje wzbudził w tobie tekst Aldousa Huxleya? Napisz kilkuzdaniową wypowiedź na ten temat lub sformułuj kilka pytań, które byłyby odzwierciedleniem tych refleksji.</li> <li>• Podajcie propozycje dzieł sztuki XX i XXI wieku (książki, filmy, architektura itp.), które – według was – zasługują na miano arcydzieł. Uzasadnijcie swój wybór kilkoma argumentami.</li> <li>• Przyjrzyjcie się przedmiotom przedstawionym na zdjęciach i porozmawiajcie o tym, czy – według was – można je uznać za kicz. Uzasadnijcie swoje odpowiedzi.</li> <li>• Porozmawiajcie o tym, jakie zjawiska współczesnego świata uznalibyście za kiczowate. Uzasadnijcie swoje opinie.</li> <li>• Na podstawie drugiego tekstu przedyskutujcie, czy komiks można uznać za sztukę. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wskażcie odpowiednie cytaty.</li> </ul> </li> </ul>
--	--	---

		<p>- Powiedzcie, dlaczego wartości artystyczne komiksu są inne niż walory literatury, sztuki czy filmu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Przedyskutujcie, czy – waszym zdaniem – graffiti jest wandalizmem czy sztuką [...]</li> <li>• W dowolnej formie publicystycznej podejmij temat: <i>Graffiti – sztuka czy wandalizm?</i> Napisz pracę w wybranej formie wypowiedzi: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wywiad,</li> <li>- Notatka prasowa,</li> <li>- Felieton lub reportaż.</li> </ul> </li> <li>• Porozmawiajcie na temat: Czy dziennikarz (reporter) ma prawo przekraczać pewne granice, np. moralne? W wypowiedziach odwołajcie się do znanych wam przykładów z życia, obserwacji itp.</li> <li>• [...] przedyskutujcie, czy – waszym zdaniem – zachowanie bohatera jest etyczne. Możecie się odwołać do kodeksu etyki dziennikarskiej.</li> <li>• Przedyskutujcie, kiedy – waszym zdaniem – utwór można nazwać twórczą przeróbką, a kiedy – plagiatem. Co – waszym zdaniem – wyznacza granicę?</li> <li>• Porozmawiajcie o tym, czy – według was – są granice tego, co można, a czego nie można stosować w reklamie. Weźcie pod uwagę: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zależność między prowokacją, kontrowersyjnością i skutecznością oddziaływania reklamy,</li> <li>- Odpowiedzialność społeczną twórców i zleceniodawców reklam.</li> </ul> </li> </ul>
<p>Po polsku. Literatura, język, komunikacja</p>	<p>I</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na czym, twoim zdaniem, polega prawdziwa przyjaźń? Napisz na ten temat pracę pisemną (zawierającą około 200 słów).</li> <li>• Czy, Twoim zdaniem, o śmierci należy rozmawiać?</li> <li>• O czym, według Ciebie, świadczy postawa osób, które – tak jak Sam – próbują stanąć między przeznaczeniem a drugą osobą?</li> <li>• Czy sądzisz, że poświęcenie dla drugiej osoby ma jakieś granice? W imię czego, Twoim zdaniem, warto coś poświęcać?</li> <li>• Za co warto kochać życie? Napisz na ten temat wypracowanie zawierające około 150 słów.</li> <li>• Czy człowiek ścigający się z czasem może być szczęśliwy? Uzasadnij swoją opinię.</li> <li>• <i>Tym, którzy więcej czują i inaczej rozumieją i dlatego bardziej cierpią, a których często nazywamy schizofrenikami</i> – w kontekście tej dedykacji z książki Antoniego Kępińskiego <i>Schizofrenia</i> powiedz, jak w odniesieniu do osoby dotkniętej tą chorobą rozumiesz wyrażenie <i>piękny umysł</i>. Czy uważasz, że jest ono trafne? Napisz na ten temat krótkie wypracowanie (zawierające około 150 słów).</li> <li>• Czy znasz ludzi, którzy cieszą się sławą, chociaż nie zrobili niczego nadzwyczajnego? Jeśli tak, to powiedz, dlaczego, Twoim zdaniem stali się sławni.</li> <li>• Czy, według Ciebie, rady te są aktualne także dla współczesnego człowieka? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• A jakie jest Twoje zdanie na temat szczęścia? Czy, według Ciebie, ma ono jakąś cenę? Napisz na ten temat krótki artykuł (zawierający około 150 słów).</li> <li>• Co, Twoim zdaniem, dawała ludziom wiara w magiczne właściwości niektórych przedmiotów, wiara w ludzi, którzy potrafią czynić cuda? Jaki, według Ciebie, miało to wpływ na sposób postrzegania świata przez ludzi z dawnych epok?</li> <li>• Jak sądzisz, co dawało ludziom wspólne słuchanie pieśni, muzyki czy opowieści wędrownych bazarzy?</li> <li>• Wytłumacz, jak rozumiesz tytuł rozdziału <i>Spokojem silni</i>. Dlaczego spokój może dawać siłę i jaki to rodzaj siły? Napisz na ten temat wypracowanie zawierające ok. 200 słów.</li> <li>• Czy chciał(a)byś żyć w czasach średniowiecznych? Uzasadnij swoją wypowiedź w formie pisemnej.</li> <li>• Czy wiedza zawsze prowadzi do dobra? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zanalizuj relacje ojca i obu synów. Czy ojciec był wobec nich sprawiedliwy? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Jak sądzisz, jakie przerośnięte znaczenie może mieć podróż do krainy zmarłych? Jakie cechy człowieka skłaniają go do tego, że próbuje rozwiązać odwieczną zagadkę ludzkiej śmierci? Odpowiedzi na te pytania ujmij w formę wypracowania zawierającego około 200 słów.</li> <li>• Czy, Twoim zdaniem, postępowanie Odyseusza można jednoznacznie określić jako dobre lub złe? Uzasadnij swoją opinię.</li> <li>• Jak uważasz, czy warto pokazywać swoje emocje innym? Wypisz kilka argumentów na poparcie swojego zdania, a następnie porozmawiaj na ten temat z koleżankami i kolegami w klasie.</li> <li>• Wskaż w tekście przykłady tego, że w trudnych, kłopotliwych czy nowych sytuacjach trudno jest opanować własne emocje. Następnie powiedz, dlaczego, Twoim zdaniem, tak się dzieje.</li> <li>• Oceń zachowanie wszystkich uczestników opisanego wydarzenia.</li> <li>• Jak uważasz, co jest przyczyną tego, że ludzie chętnie organizują się w różne grupy, dlaczego chcą do nich przynależeć?</li> <li>• Czy, twoim zdaniem zrobiłaby lepiej, gdyby porozmawiała z ojcem? Uzasadnij swoją opinię.</li> <li>• Podsumowując rozważania, powiedz, czy Twoim zdaniem prawdziwe jest stwierdzenie, że o gustach się nie dyskutuje. Rozwiń swoją wypowiedź.</li> <li>• A co Ty myślisz o ideałach piękności? Kto je tworzy i w jakim celu?</li> <li>• W czym, Twoim zdaniem, może tkwić piękno człowieka? Od czego ono zależy?</li> <li>• Jak sądzisz, czy szczęśliwe wyspy mogą istnieć w rzeczywistości, czy tylko w wyobraźni człowieka? Uzasadnij swoją wypowiedź w formie pisemnej.</li> <li>• Dlaczego wszelkie przejawy manipulacji drugim człowiekiem są niebezpieczne? Do czego mogą prowadzić? Porozmawiajcie o tym w klasie.</li> <li>• Jak rozumiesz sformułowanie: <i>akceptować samego siebie</i>? Odpowiedz na to pytanie w formie pisemnej (wypracowaniu zawierającym ok. 200 słów).</li> <li>• Powiedz, która z powyższych bajek najbardziej Ci się podobała i uzasadnij, dlaczego.</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pójdź tym tropem i odpowiedz na pytanie: co, według Ciebie, jest dziwne? Niech każdy z Was napisze na osobnych kartkach po 3 odpowiedzi na to pytanie. Następnie wyeliminujcie powtarzające się odpowiedzi, uporządkujcie kartki w grupy i ułóżcie mapę myśli. Przepiszcie ją do zeszytu.</li> <li>• Czy chciałabyś/chciałbyś mieć takiego przyjaciela jak Holden? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Wykonaj pracę plastyczną, w której wyrazisz swój sprzeciw wobec sprawy (np. problemów społecznych, zachowania ludzi, funkcjonowania instytucji itp.), która najbardziej Cię oburza.</li> <li>• Jak manifestują swoją odmienność Twoi rówieśnicy? Czy uważasz, że można to nazwać buntem? Uzasadnij opinię.</li> <li>• Dlaczego ludzie robią wiele rzeczy na pokaz? Przeprowadźcie w klasie dyskusję na ten temat. Zapiszcie w zeszycie argumenty.</li> <li>• Czy Holden, bohater powieści Salinger <i>Buszujący w zbożu</i> był, według Ciebie, konformistą czy nonkonformistą? Uzasadnij opinię.</li> <li>• Co, Twoim zdaniem, Alicja powinna zrobić – nadal buntować się przeciwko Klaudii czy zaakceptować ją? Z jaką postawą będzie Alicji łatwiej żyć? Napisz na ten temat wypracowanie zawierające ok. 150 słów.</li> <li>• Na powyższym obrazie <i>Król olch</i> wyróżnij te elementy, o których jest mowa w wierszu. Który z przekazów, literacki czy malarski, bardziej do Ciebie przemawia? Uzasadnij swoją wypowiedź.</li> <li>• Co, Twoim zdaniem, jest uniwersalnego w dramacie <i>Romeo i Julia</i>? Napisz na ten temat wypracowanie zawierające ok. 150 słów.</li> <li>• Niektórzy odbiorcy dramatu Szekspira twierdzą, że miłość Romea i Julii musiała się skończyć tragicznie. Czy zgadzasz się z tą opinią? Podaj trzy argumenty.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakie przesłanie, Twoim zdaniem, wyłania się z historii Romea i Julii?</li> <li>• Jak sądzisz, czy ON jest zauroczony, czy zakochany? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Czy, twoim zdaniem, Benny i Babe byli dobrymi przyjaciółmi? Podaj argumenty, którymi uzasadnisz swoją opinię.</li> <li>• Na czym polegał tragizm Syreny? Czy miłość Syreny do Królewicza miała szansę na szczęśliwe zakończenie? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Przeanalizuj listę znaczeń mitu o Narcyzie zaproponowaną przez autora tekstu. Które z nich najbardziej do Ciebie przemawia? Napisz na ten temat wypracowanie (zawierające około 150 słów). Nie zapomnij o argumentacji.</li> <li>• Jaką definicję miłości Ty byś stworzyła/stworzył na podstawie <i>Hymnu</i>? Zapisz, czym jest dla Ciebie to uczucie.</li> <li>• Jak myślisz, czy Polska jest dla nich [uchodźców – M.M.] dobrym domem? Przeprowadźcie na ten temat dyskusję w klasie.</li> <li>• Jak rozumiesz określenie <i>emigracja wewnętrzna</i>? Sprawdź, jak określają je słowniki. Czy znasz kogoś, kogo mogłoby dotyczyć to wyrażenie?</li> <li>• Scharakteryzuj Orдона. Jak oceniasz jego czyn?</li> <li>• Jak rozumiesz polskość i bycie Polakiem? Co to dla Ciebie oznacza? Podyskutujcie na ten temat w klasie.</li> <li>• Jak uważasz, co daje ludziom zaangażowanie w działania grup rekonstrukcji historycznych?</li> <li>• Czym jest, według Ciebie, takt? Jakie zachowanie jest, Twoim zdaniem, nietaktowne? Podaj przykład.</li> <li>• Jakie są, według Was, nienaruszalne granice, których nie można przekroczyć w kontaktach międzyludzkich? Zapiszcie w formie zasad na dużym plakacie i umieśćcie w widocznym miejscu w klasie.</li> <li>• Czy chciałabyś/chciałbyś uczyć się w szkole średniej tak, jak uczyły się córki Marii Skłodowskiej? Uzasadnij swoją wypowiedź w krótkiej rozprawce. 2</li> <li>• W słowniku języka polskiego sprawdź wszystkie znaczenia wyrazu <i>dyscyplina</i>. Czy sądzisz, że dyscyplina jest potrzebna do zdobycia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych? Uzasadnij opinię.</li> <li>• Współcześnie w wielu krajach europejskich bicie dzieci jest prawnie zabronione. Jak sądzisz, z jakich powodów kary cielesne są nieskuteczne i często pozostawiają głębokie urazy psychiczne?</li> <li>• Objaśnij, jak rozumiesz stwierdzenie, że <i>przemoc rodzi przemoc</i>. Następnie powiedz, dlaczego, Twoim zdaniem, tak się dzieje.</li> <li>• Co, Twoim zdaniem, sprawia, że dzieci w Etiopii tak bardzo chcą się uczyć?</li> <li>• Napisz wypracowanie o tym, czym jest dla Ciebie dom.</li> <li>• Czy, według Ciebie, dom Ewy można określić mianem <i>bezpiecznej przystani</i>?</li> <li>• Co, Twoim zdaniem, byłoby dla Ethana <i>Bezpieczną przystanią</i>?</li> <li>• Wyjaśnij, jak rozumiesz, że <i>szczęście jest jak woda i każdemu chce się pić</i>.</li> <li>• W jaki sposób Ty rozumiesz szczęście? Czym ono jest dla Ciebie?</li> <li>• Czy zgadzasz się z opinią, że miłość nie zawsze potrzebuje słów? Uzasadnij wypowiedź.</li> <li>• Porozmawiajcie w klasie o różnicach pomiędzy miastem a wsią – czy są one duże? Na czym polegają? Jakie są plusey życia na wsi, a jakie – życia w mieście?</li> <li>• Jak uważasz, czy każda pomoc jest zawsze mile widziana? Porozmawiajcie o tym w klasie.</li> <li>• Jak rozumiesz słowo <i>prywatność</i>? Jak sądzisz, dlaczego ludzie chcą chronić swoją prywatność?</li> <li>• Jaki jest Twój stosunek do folkloru – czy podoba Ci się sztuka ludowa, jaką ma, według Ciebie, wartość? Napisz uzasadnienie swojego stanowiska.</li> <li>• Co, Twoim zdaniem, sprawia, że powieści kryminalne wciągają czytelników?</li> </ul>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Co sądzisz o bezkrytycznym naśladowaniu idoli, o upodabnianiu się do nich? Porozmawiajcie na ten temat w klasie.</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak rozumiesz drugą część tytułu książki, z której pochodzi powyższy fragment: <i>jak pięknie być sobą</i>? Napisz na ten temat krótką wypowiedź (około 100 słów).</li> <li>• Dlaczego Greta złości się, gdy ktoś wpycha ludzi na siłę w wyobrażenia o tym, co męskie i dziewczęńskie? Czy Ciebie również to denerwuje? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Które z nich [wydarzeń- M.M.] jest, według Ciebie, najzabawniejsze? Uzasadnij swój wybór.</li> <li>• Jaki wpływ, Twoim zdaniem, mają stereotypy na kształtowanie się u młodego człowieka poczucia własnej wartości? Uzasadnij swoje zdanie na ten temat.</li> <li>• Czy Santiago mógłby być autorytetem dla Ciebie? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Czy wybór drogi dalszej edukacji jest łatwą decyzją dla szesnastolatka? Napisz na ten temat rozprawkę.</li> <li>• Czy, Twoim zdaniem, Pabla Picassa można określić mianem mistrza wyzwolonej wyobraźni? Uzasadnij swoje zdanie.</li> <li>• Jaka może być przyczyna niechęci niektórych osób do sztuki nowoczesnej? Podyskutujcie o tym w klasie, podając przykłady z tekstu oraz własne.</li> <li>• Jak interpretujesz to, że niektóre postaci i przedmioty przedstawione na obrazie Marka Włodarskiego się przenikają?</li> <li>• Czy, Twoim zdaniem, utwory awangardowe można analizować tak jak tradycyjne wiersze? Podyskutujcie o tym w klasie.</li> <li>• Co to jest, według Ciebie, nowatorstwo artystyczne? Podaj przykłady ze współczesnej kultury (np. literatury, muzyki, filmu) i uzasadnij, dlaczego tak myślisz.</li> <li>• W jaki sposób kultura danego narodu określa jego tożsamość? Porozmawiajcie o tym w klasie, odwołując się do konkretnych przykładów.</li> <li>• Czy warto poznawać inną kulturę? Uzasadnij swoją wypowiedź w wypracowaniu zawierającym około 200 słów.</li> <li>• Jaki jest, według Ciebie, stereotyp Polaka? Przytocz na to językowe dowody.</li> <li>• Jakie są, według Ciebie, najlepsze metody przełamywania stereotypów? Podaj przykłady.</li> <li>• Jakie są konsekwencje stereotypowego myślenia i postępowania? Kto jest do niego bardziej skłonny: dorośli czy młodzież? Jak myślisz, dlaczego tak jest? Powołaj się na przykłady z tekstu.</li> <li>• Jak sądzisz, czy zmieniła koleżanki i kolegów, czy raczej wydołyła z nich to, co było w uśpieniu?</li> <li>• Czy zgadzasz się ze słowami izraelskiego poety, który pisze: <i>Tam, gdzie mamy rację, nie wyrosnie żaden kwiat</i>? Napisz na ten temat rozprawkę liczącą około 200 słów.</li> <li>• Kontakty z kulturą cywilizacji Zachodu są dla kultur pierwotnych szansą czy zagrożeniem? Napisz na ten temat rozprawkę zawierającą około 200 słów. 1</li> <li>• Co to znaczy <i>czuć się swojsko</i>? Jak myślisz, czy można się tak czuć w obcej kulturze? Od czego to zależy? Swoje przemyślenia na ten temat zapisz w formie wypracowania liczącego 150 słów.</li> <li>• Co, Twoim zdaniem, jest przyczyną wojen? Napisz na ten temat krótkie wypracowanie.</li> <li>• Czy, według Ciebie, akcja pod Arsenalem się powiodła? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Na podstawie fragmentów <i>Dziennika Anny Frank</i> i własnych zapisków powiedz, czy dziennik to intymna forma wypowiedzi, czy raczej forma wypowiedzi publicznej, skierowanej do wielu odbiorców. Dlaczego tak uważasz?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak być dobrym we współczesnym świecie? Odpowiedz na to pytanie, odwołując się do wiersza Miłosa i własnych przemyśleń.</li> <li>• Na czym powinna polegać przyjaźń? Co może zagrażać przyjaźni?</li> <li>• Na czym, Twoim zdaniem polega uniwersalny charakter opowiadania Mrożka? Uzasadnij swoje zdanie.</li> <li>• Jaki nastrój dominuje, Twoim zdaniem, w opowiadaniu Sławomira Mrożka? Dlaczego tak uważasz? Które wyrazy i sformułowania potwierdzają Twoją tezę?</li> <li>• Jak sądzisz, lepiej jest znać wstydlive karty historii, czy nie? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Na czym polega mimikra? Dlaczego ludzie w swoim życiu przyjmują taką strategię? Jak sądzisz, z czego to może wynikać?</li> <li>• Który z poznanych przez Ciebie utworów z rozdziału <i>Trudna walka o wartości</i> uważasz za najciekawszy? Uzasadnij swój wybór w wypracowaniu liczącym około 200 słów.</li> <li>• Wymień trzy cechy, które, Twoim zdaniem, stanowią największe zagrożenie dla wolności człowieka.</li> <li>• Objasnij, jak rozumiesz pojęcie <i>osobowość</i>.</li> <li>• Jak sądzisz, czy Ty i Twoi rówieśnicy należycie do pokolenia Y? Dlaczego tak uważasz?</li> <li>• Jak rozumiesz określenie <i>wszystko jest na sprzedaż</i>? Jakie jest Twoje zdanie na temat tego zjawiska?</li> <li>• Na czym polegają bliskość i przyjaźń? Jak sądzisz, czy w rzeczywistości wirtualnej można się z kimś zaprzyjaźnić i zbliżyć do kogoś? Czy będzie to prawdziwa przyjaźń?</li> <li>• Jak rozumiesz stwierdzenie, że <i>ciało i psychika lubią harmonię</i>?</li> <li>• Dlaczego nie należy pozwolić, aby diety i ćwiczenia zniewoliły człowieka? Przeprowadźcie na ten temat dyskusję w klasie.</li> </ul>
<p><i>Język polski. Świat w słowach i obrazach</i></p>	<p>I</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak rozumiesz wyrażenie „rewolucja audiowizualna” (rewolucja to gwałtowna, radykalna zmiana)? Co zmieniła w świecie rewolucja audiowizualna? Jak sądzisz, czy rewolucja audiowizualna trwa nadal? Swoje obserwacje i wnioski na ten temat przedstaw w kilku zdaniach.</li> <li>• Zastanów się, w jakim stanie ducha jest bohater. Czy określiłbyś go jako radość, zadowolenie, smutek, z troskanie, zadumanie, rozpacz? A może inaczej?</li> <li>• Staraj się nie traktować obrazów poetyckich dosłownie. Spróbuj odczytać ich ukryte znaczenie – jakie przeżycia, uczucia osoby mówiącej wiążesz z postacią <i>Julii na wysokim balkonie zawieszłej...?</i></li> <li>• Co sądzisz o chwili, o której opowiada osoba mówiąca? Czy to chwila ważna, czy zwykła, powszednia? Które słowa o tym świadczą?</li> <li>• Spróbuj podążać tropem słów poetki. Dlaczego „Julia” <i>dotknęła miłości</i>, a nie, po prostu, zakochała się? Czy to nie to samo?</li> <li>• Wybierz ten fragment wiersza, który wydaje Ci się najważniejszy (lub też najbardziej zaskakujący). Wyjaśnij powody swojego wyboru.</li> <li>• Sformułuj swoje zdanie na temat tych wierszy – podobają Ci się czy nie robią na Tobie wrażenia? Wyjaśnij przyczyny swojego zainteresowania lub obojętności.</li> <li>• Łacińskie słowo <i>patria</i> znaczy ‘ojczyzna’. Czy sądzisz, że wiersz Krasickiego można nazwać patriotycznym? Tak, nie, dlaczego? Co ta nazwa oznacza?</li> <li>• Jak sądzisz, co powinny sławić słowa <i>hymnu państwowego</i>? Co powinny wyrażać? Sprawdź, czy odnajdujesz takie fragmenty w tekście <i>Mazurka Dąbrowskiego</i>.</li> <li>• Czy – według Ciebie – to dobrze, że pieśń o ponad 200-letniej historii jest naszym hymnem państwowym? Sformułuj na ten temat swoje zdanie.</li> <li>• Przeczytaj artykuł 14 <i>Ustawy o godle, barwach i hymnie Rzeczypospolitej Polskiej</i>. Uzasadnij słuszność zawartych w tekście ustawy zaleceń/ A może masz na ten temat inne zdanie?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak ocenilibyś pomysł wykonania <i>Mazurka Dąbrowskiego</i> w konwencji rockowej lub hip-hopowej czy w ogóle – rozrywkowej? Przedstaw własne stanowisko i poprzyj je argumentami.</li> <li>• Na czym dziś może polegać miłość ojczyzny? Sformułuj kilka refleksji na ten temat.</li> <li>• Narrator opowiedział nam o wizycie postaci nie z tego świata. A może to wydarzenie należy rozumieć inaczej – jako... Rozwiń tę myśl, jeśli wpadniesz na jakiś pomysł.</li> <li>• Przygotuj się do dyskusji na temat winy młodzieńca i kary, którą otrzymał. Weź pod uwagę następujące zagadnienia: Czy kara odpowiada winie, czy jest niezasłużona? Czy oceniając czyn młodzieńca, można podać jakieś okoliczności łagodzące?</li> <li>• Zdaniem wspomnianej badaczki: „mit jest zdarzeniem, które – w jakimś sensie – wydarzyło się raz, lecz które wydarza się również zawsze”. Jak rozumiesz te słowa? Które wypadki z historii Tezeusza „wydarzają się zawsze”?</li> <li>• Zastanów się, do czego można porównać los ziaren z przypowieści. Przedstaw swój pomysł takiego porównania, rozwijając wypowiedź: Los ziaren przypomina mi..., ponieważ...</li> </ul>
II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakie inne prawdy przekazuje, według Ciebie, zamieszczony tekst?</li> <li>• Czy według Ciebie młodszy syn zasłużył na wybaczenie? Opracuj odpowiedź w formie rozprawki.</li> <li>• Jak myślisz – czy wymowa przypowieści o synu marnotrawnym jest pokrzepiająca, czy przygnębiająca? Uzasadnij swoją odpowiedź.</li> <li>• Z tekstu listu wynika, że miłość jest... (wybierz trafne, według Ciebie, określenia) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - Wzajemnym uczuciem dwojga osób,</li> <li>○ - Postawą życiową,</li> <li>○ - Ideą, filozofią życia,</li> <li>○ - Uczuciem skierowanym do wszystkich ludzi,</li> <li>○ - Dawaniem,</li> <li>○ - Braniem.</li> </ul> </li> <li>• Które ze wskazanych przez Ciebie sformułowań są najbardziej zaskakujące, oryginalne, ciekawe? Dlaczego tak uważasz?</li> <li>• Narrator tego tekstu – według Ciebie – wybiera się w podróż po słońce, wodę i łuk egzotyki czy jeszcze po coś więcej? Wyjaśnij w kilku zdaniach swoją opinię.</li> <li>• Co szczególnie zainteresowało Cię w <i>Biblii</i>, <i>Iliadzie</i>, <i>Odysei</i> i legendach arturiańskich? Czy uważasz, że mówią one coś istotnego także dla nas albo o nas, ludziach z przełomu II i III tysiąclecia? (Odpowiedź na drugie pytanie rozwiń w formie rozprawki).</li> <li>• Przeczytaj uważnie wypowiedzi kapitana MacWhirra i wybierz spośród nich te, które uważasz za najważniejsze (mądre, odkrywcze, trafne itp.). Przekonaj innych o ważności słów, które wybrałeś.</li> <li>• Z poniższych dwóch zdań wybierz to zdanie, które bardziej Cię przekonuje. Dopisz krótkie uzasadnienie. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A Sytuacja kapitana MacWhirra i jego postawa to po prostu walka człowieka z morskim żywiołem.</li> <li>○ B W walce kapitana MacWhirra z rozszałą oceanem dostrzegam coś więcej niż tylko walkę z żywiołem.</li> </ul> </li> <li>• Hemingway tak skomentował swój zamysł twórczy: „W <i>Starym człowieku...</i> próbowałem nakreślić prawdziwego starego, prawdziwego chłopca, prawdziwe morze, prawdziwą rybę i prawdziwe rekiny. Ale jeśli stworzyłem ich wszystkich dostatecznie dobrze i realnie, to będą mogli oznaczać wiele rzeczy”. Co dla Ciebie oznaczają te postacie i motywy? Jakich ukrytych znaczeń możesz się w nich dopatrzeć?</li> <li>• Ułóż kilkuzdaniową wypowiedź zaczynającą się od słów: „Dla mnie <i>Stary człowiek i morze</i> jest opowieścią o...”. Możesz wykorzystać podane sformułowania i (lub) zaproponować własne.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ - przeznaczenie; los; walka; sens życia; wyższe wartości; męstwo; siła; tragizm; optymizm; słabość; bezsens; odradzanie się; wieczny początek</li> <li>• Sformułuj swoją opinię o książce Aleksandra Kaminskiego. Wykorzystaj podane wyrazy, możesz także dodać własne:       <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - potrzebna; niepotrzebna; ważna; nieistotna; piękna; nudna; porywająca; interesująca; trudna w czytaniu</li> <li>○ W komentarzu przywołaj elementy fabuły oraz fragmenty tekstu.</li> </ul> </li> <li>• Rozwiń stwierdzenie: <i>Kamienie na szaniec</i> są dla mnie opowieścią o... (Napisz, czy odbierasz ją jako optymistyczną, czy pesymistyczną).</li> <li>• Bohaterowie <i>Kamieni na szaniec</i> byli o kilka lat starsi od Ciebie. Czy mogą być dziś przykładem do naśladowania, czy ich życie może nas czegoś nauczyć? A może w dzisiejszych okolicznościach nie są dobrym wzorem patriotyzmu? Sformułuj na ten temat kilka refleksji.</li> <li>• Zastanów się, kogo (lub co) obarczyłbyś (obarczyłybyś) winą za tragedię Michasia. Czy można sformułować jednoznaczne i jasne oskarżenie?</li> <li>• Spośród podanych niżej opinii wybierz te, które uważasz za słuszne, i postaraj się je uzasadnić.       <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A Obraz Bruegla i opowiadanie Iwaszkiewicza to jedynie plastyczna ilustracja mitu oraz wspomnienie z czasów okupacji, nic ponadto.</li> <li>○ B Obraz jest plastyczną interpretacją mitu i właśnie do niej nawiązuje opowiadanie Iwaszkiewicza.</li> <li>○ C Obydwa dzieła (a także mit) wyrażają pewne odwieczne prawdy o nas, ludziach.</li> <li>○ Uwaga! Wybierając opinię c), weź pod uwagę postać Dedala, który prezentuje przecież wyraźny stosunek do rzeczywistości (czy taki sam jak Ikar?).</li> </ul> </li> <li>• Wyjaśnij, jak rozumiesz słowa Idy Fink dotyczące jej pracy pisarskiej.</li> <li>• Powróć do relacji Guliwera na temat wojennych obyczajów Europejczyków. Wskaż te fragmenty (sformułowania, komentarze), które budzą Twój sprzeciw, wyrażają pogląd, z którym się nie zgadzasz. Skąd bierze się Twoja niezgoda? Czy sądzisz, że komentarz narratora o przyczynach wojen pozostaje aktualny do dziś? Tak, nie? Dlaczego?</li> <li>• Czy – Twoim zdaniem – można podjąć w utworze problemy naszej rzeczywistości, tworząc i opisując niezwykle światy przedstawione? Jeśli nie – dlaczego? Jeśli tak – w jaki sposób?</li> <li>• Odszukaj w utworze sformułowania, które – wprost i pośrednio – ujawniają stan ducha, nastrój postaci mówiącej. Wybierz właściwe – Twoim zdaniem – określenia tej sytuacji duchowej.       <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - <i>rozpacz; uspokojenie; smutek; rezygnacja; przygnębienie; bunt; gniew; poczucie beznadziei</i></li> </ul> </li> <li>• Wybierz najwłaściwsze – według Ciebie – słowo nazywające charakter wiersza. Czy dostrzegasz w nim skargę, lament, wyrzut, zarzut? Skomentuj fragmenty i cechy wiersza, które skłaniają Cię do jednej z (a może kilku naraz) możliwości.</li> <li>• Odszukaj w tekście poetyckie określenie śmierci. O czym – według Ciebie – świadczy użycie takiego sformułowania? Dlaczego? (Przypomnij sobie fraszkę Kochanowskiego <i>Do snu</i>).</li> <li>• Zastanów się nad sytuacją duchową podmiotu lirycznego: kocha czy tylko się przyjaźni? Odszukaj w tekście argumenty na rzecz jednej i drugiej ewentualności i oceń ich wagę.</li> <li>• Sformułuj swoje stanowisko i przygotuj się do jego obrony w dyskusji.</li> <li>• Zapisz swoje refleksje na wybrany temat. Nadaj im formę rozprawy (teza+argumenty).       <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A Jak rozumieś prorocstwo Słowackiego o sile fatalnej. Czy ona wciąż działa?</li> <li>○ B Testament Słowackiego dziś – przebrzmiały czy aktualny?</li> </ul> </li> </ul>
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spośród podanych możliwości wybierz tę hipotezę interpretacyjną, która jest Ci najbliższa. Przedstaw wspierające ją argumenty. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - Wytęskniony kraj podmiotu lirycznego to nieistniejący kraj-widmo.</li> <li>○ - „Ten kraj” to po prostu ojczyzna osoby mówiącej.</li> </ul> </li> <li>• Zastanów się nad głębszym symbolicznym znaczeniem motywu podróży w wierszu. Wybierz sformułowania, które są bliskie Twojej interpretacji tego motywu. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - <i>poznawanie świata; doskonalenie duchowe; droga do Boga; życie; zdążanie ku śmierci; przeobrażanie się; cel sam w sobie (bez głębszych znaczeń)</i></li> </ul> </li> <li>• Sformułuj kilka refleksji, zaczynając od słów: „Sądzę, że wędrówkę z wiersza Norwida <i>Pielgrzym</i> trzeba pojmować jako...”.</li> <li>• Rozwiń zdanie, wybierając trafną – według Ciebie – postać orzeczenia. Bohaterka wiersza (różni się/ nie różni się) od mojego wyobrażenia prawdziwej Urszulki Kochanowskiej, ponieważ...</li> <li>• Sformułuj hipotezę interpretacyjną. Zbuduj ją, wykorzystując opinie wybrane spośród podanych poniżej. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A Wiersz jest</li> <li>○ <i>opisem poetyckim; opowiadaniem poetyckim; bezpośrednim wyznaniem</i></li> <li>○ B W wierszu</li> <li>○ <i>jest zawarta pewna myśl (wizja, przeświadczenie) autora; trudno dopatrzeć się myśli, przesłania autorskiego;</i></li> <li>○ C Dostrzeżona przeze mnie myśl</li> <li>○ <i>jest wyrazem niewiary w...; jest wyrazem przywiązania do...; świadczy o...; została wyrażona bezpośrednio (wprost); została wyrażona niebezpośrednio</i></li> </ul> </li> <li>• Sformułuj swoje refleksje na temat wiersza, ilustrowane cytatami, zaczynając od słów: „Moim zdaniem wiersz <i>Lasem</i> w sposób metaforyczny opowiada o... (przedstawia...)”.</li> <li>• Zastanów się – o jakiej formie krzywdzenia jest mowa w wierszu? Jak rozumiesz określenie: „człowiek prosty”? Wybierz trafne – według Ciebie – sformułowanie bliskoznaczne i (lub) dodaj swoje. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - <i>Prawy; sprawiedliwy; prostolinijny; ten, który ma „tak za tak, nie za nie”; ubogi; słaby; niewykształcony; poddany; ten, nad którym powierzono komuś opiekę</i></li> </ul> </li> <li>• Kogo, Twoim zdaniem, dotyczą wspomniane w wierszu „prawa” i „obowiązki”? Czy kogoś o konkretnym zajęciu, narodowości, wyznaniu itd.? Jeżeli nie, to kogo? Jeśli tak, podaj ich przykłady.</li> <li>• Czy sądzisz, że są prawa będące zarazem obowiązkami?</li> <li>• Jaki los bohatera – Twoim zdaniem – zapowiadają słowa ostatniego fragmentu wiersza (od: „I to mi wystarczy...”)ate? Odczytujesz to zakończenie jako pesymistyczne czy optymistyczne? Dlaczego?</li> <li>• Porównaj swoje refleksje o sprawiedliwości ze sformułowaniami na jej temat obecnymi w wierszu. Czy odnajdujesz w utworze swoje myśli? A może zaskakuje Cię takie ujęcie kwestii sprawiedliwości?</li> <li>• Jak rozumiesz ostatnie słowa świętej Agnieszki? Weź pod uwagę, że zwrot: <i>diabli wzięli</i> oznacza: „przepadło (coś)”, „nie udało się” itp.</li> <li>• Porównaj swoje wcześniejsze rozmyślenia na temat doskonałości z jej rozumieniem w tym wierszu. Czy refleksje postaci mówiącej potwierdzają choć w części Twoje domysły i skojarzenia, czy są odmienne? Na czym polegają podobieństwa i odmienności?</li> <li>• Pan Cogito nazywa świat <i>pięknym i różnym</i>. Zastanów się, w czym się zawiera „piękno” tego świata. Czy tylko w jego widzialnej, „pejzażowej” stronie?</li> <li>• Zgromadź kilka synonimów epitetu <i>piękny</i> w znaczeniu, w jakim jest użyty w wierszu. Możesz zastosować również wyrażenia wielowyrazowe.</li> </ul>
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przygotuj swój głos w dyskusji: „Piękno naszego świata – pozorne czy rzeczywiste?”. Sformułuj tezę, zgromadź argumenty.</li> <li>• Wybierz fragment wiersza, który byś wpisał (wpisała) komuś do pamiętnika. Dlaczego decydujesz się właśnie na te, a nie inne wersy?</li> <li>• Przygotuj inscenizację wiersza tak, by odzwierciedlała charakter tekstu. Masz do wyboru dwie postacie teatru: tradycyjny o teatr jednego aktora. Na który się zdecydujesz? Dlaczego?</li> <li>• Piosenkę Stachury odbierasz jako pesymistyczną czy optymistyczną? Dlaczego? (Zgromadź argumenty przemawiające za jednym i drugim punktem widzenia i przedstaw swoje przemyślenia w formie rozprawki).</li> <li>• Czy potwierdziły się Twoje oczekiwania dotyczące świata przedstawionego w utworze o takim tytule? Tak? Nie? Dlaczego?</li> <li>• Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem znawcy literatury, Jana Błońskiego, że postacie z dramatów Mrożka „składają się z intelektualnych kłamstw i zwierzęcych potrzeb”? Uzasadnij swoją opinię.</li> <li>• Wybierz z wypowiedzi aktora fragmenty, które uważasz za najistotniejsze i które można wyróżnić pogrubionym drukiem. Co szczególnego odnalazłeś (odnalazłaś) w wybranych przez siebie fragmentach?</li> <li>• Wynotuj te sformułowania na temat radia, z którymi się w pełni zgadzasz. A może niektóre z określeń wzbudziły Twój sprzeciw.</li> <li>• Z pewnością słuchasz jakiejś rozgłośni radiowej, może wielu. Porównaj swoje spostrzeżenia z uwagami autora. Czy właśnie takie jest współczesne radio i jego słuchacze?</li> <li>• Uzupełnij stwierdzenie wybranym przez siebie sformułowaniem i postaraj się uzasadnić swój wybór: Opery mydlane i telenowele reprezentują A dno, B wysoki poziom sztuki telewizyjnej. Jeśli nie możesz wybrać żadnej propozycji, przedstaw przyczyny swojego niezdecydowania.</li> <li>• Przedstaw swój stosunek do ważnej cechy sitcomu, jaką jest śmiech dochodzący zza kadru. Czy pomaga on widzowi, czy przeszkadza i obraża jego inteligencję?</li> <li>• Jakie wartości i jakie rodzaje negatywnego oddziaływania dostrzegasz w produkcjach typu <i>reality show</i>? Swoją opinię przedstaw albo w formie luźnych refleksji, albo w postaci krótkiej rozprawki.</li> </ul>
III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odszukaj w tekście biblijnym te fragmenty narracji, których nie można – twoim zdaniem – rozumieć dosłownie. Wyjaśnij, dlaczego tak sądzisz.</li> <li>• Wybierz spośród podanych niżej cytatów biblijnych ten, który – twoim zdaniem – najlepiej odzwierciedla sens przypowieści. Wyjaśnij przyczyny swojego wyboru. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - <i>Nie samym chlebem żyje człowiek, lecz każdym słowem, które pochodzi z ust Bożych. Ewangelia wg św. Mateusza 4,4</i></li> <li>○ - <i>Nie daj się zwyciężyć złu, ale zło dobrem zwyciężaj. List św. Pawła do Rzymian 12,21</i></li> <li>○ - <i>Miłości pragnę, nie kwarowej ofiary [...] Księga Ozeasza 6,6 27</i></li> </ul> </li> <li>• Wyjaśnij, jak rozumiesz zdanie” „A kto jest bezradny i dziwi się, poznaje swoją niewiedzę”.</li> <li>• Podporucznik Julian Konstanty Ordon nie zginął w wybuchu i nie wiemy, czy on go spowodował. Jeśli Mickiewicz o tym wiedział, dlaczego – według ciebie – „zgotował” Ordonowi taki los?</li> <li>• Czy wersja <i>Reduty...</i> z ocalałym Ordonem zrobiłabym inne wrażenie? Jakie? Sformułuj na ten temat kilka refleksji.</li> <li>• Co uważasz za dominujący temat zamieszczonego fragmentu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• - <i>zdarzenie, nastrój, scenerię, słowa, refleksje, uczucia, coś innego?</i></li> </ul> </li> <li>• Uzasadnij swoją opinię (możesz wybrać kilka wariantów odpowiedzi).</li> <li>• Czy temat opowieści wydaje ci się pospolity, niecodzienny, intrygujący, czy może nieciekawym? Rozwiń odpowiedź w kilku zdaniach.</li> <li>• Jak rozumiesz komentarz narratora o pierścieniu, którego szukał Matteo? („W innym wymiarze zaczął żyć nowym życiem, w którym jego wartość realna, a nawet sama jego egzystencja nie odgrywają już żadnej roli. Zamiast spaść</li> </ul>

		<p>wśród uśmiechów w dół, został wysoko i dramatycznie podniesiony do góry”).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ludzie są bardziej skłonni do niewiary w kogoś lub coś niż do wiary w siebie. (luźne refleksje)</li> <li>• Zastanów się nad znaczeniem ostatniego fragmentu powieści. Kto i do kogo wypowiada te słowa? Jak je rozumiesz?</li> <li>• Inni wśród nas – kogo można tak określić, jak zwykle zachowujemy się wobec nich, a jak powinniśmy? Napisz na ten temat garść osobistych przemyśleń.</li> <li>• Elementami fabuły dramatu są przedmioty, znaki, miejsca itp. – mają zazwyczaj istotne znaczenie, „grają” w sztuce (są rekwizytami, atrybutami postaci). Przedstaw swoją interpretację dwóch z nich: korony Lecha i czerwonej plamy (znamienia na czole Balladyny) [...]</li> <li>• Oceń poznane strony (cechy, aspekty) „nowego wspaniałego świata”. Czy ten świat jest ci bliski, sympatyczny? A może – obojętny lub odrażający? Przedstaw swoje stanowisko. Możesz wykorzystać podane niżej pojęcia. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - <i>wolność, totalitaryzm, władza, nauka, społeczeństwo, zniewolenie, człowiek, prawo, godność</i></li> </ul> </li> <li>• Jak odbierasz tytuł powieści – jako dowcipny czy ironiczny? Dlaczego? Zaproponuj rozwinięcie tytułu: <i>Nowy wspaniały świat, czyli...</i></li> <li>• Jak – twoim zdaniem – oddziałuje na czytelnika taki typ literatury? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ A Dostarcza rozrywki.</li> <li>○ B Wzbudza emocje.</li> <li>○ C Skłania do refleksji.</li> <li>○ D Wywołuje wszystkie wymienione reakcje.</li> <li>○ Uzasadnij odpowiedź.</li> </ul> </li> <li>• Jaką funkcję – według ciebie – spełnia tekst Ireneusza Dańki – informuje, wywołuje emocje, skłania do refleksji? Uzasadnij odpowiedź, przywołując fragment reportażu.</li> <li>• Zastanów się nad konstrukcją wyliczenia: zalew informacji, strumień danych, niespokojne wody i zawirowania komunikacji. Czy jest dosłowne, czy metaforyczne? Jak je rozumiesz?</li> <li>• Jaka jest – według ciebie – wymowa zamieszczonych tu sonetów Szekspira: optymistyczna czy pesymistyczna? A może dostrzegasz w nich oba te pierwiastki? Uzasadnij swoją tezę.</li> <li>• Jak odbierasz utwór – jako opowieść o zdarzeniach, intensywny obraz poetycki, wyraz przeżyć, nastroju? A może oddziałuje na ciebie każdy z tych aspektów wiersza? Wyjaśnij dlaczego. [...]</li> <li>• Postać mówiąca przemieszcza się, podróżuje. Czym – według ciebie – jest ta wędrowka, jakich głębszych znaczeń nabiera? Możesz wykorzystać sformułowania wybrane z poniższych: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - <i>ucieczka, powrót, poznawanie, zagubienie, odkrywanie, przeżycie, tajemnica</i></li> </ul> </li> <li>• Z czyją opinią się zgadzasz – Dziewczyny czy Poety? Dlaczego?</li> <li>• Sformułuj garść refleksji, rozpoczynając słowami: „Według mnie (Dla mnie) poezja jest... (poezja to...)”.</li> <li>• Jak rozumiesz tekst wiersza? Czy jest on hołdem na część malarza, malarstwa, sztuki, Boga, natury? Czy przesłanie wiersza jest pocieszające, czy pesymistyczne? W komentarzu wykorzystaj fragmenty utworu.</li> <li>• Jak oceniasz bohatera? Wybierz te określenia, które akceptujesz, możesz też dodać własne. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - <i>dobry, niegodziwy, przywoity, szczęśliwy, wyjątkowy, przeciętny, szlachetny, zawistny, nieszczęśliwy</i></li> <li>○ Poprzyj swój wybór cytatami z tekstu.</li> </ul> </li> <li>• Jakim człowiekiem jest, według ciebie, NN – wierzącym, niewierzącym, wątpiącym, poszukującym? A może wolisz go określić jeszcze inaczej? Uzasadnij swój wybór, zacytuj słowa wiersza.</li> </ul>
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Czy sądzisz, że wiersz Barańczaka może być komentarzem do naszej współczesności? Tak, nie? Dlaczego? W komentarzu możesz użyć poniższych pojęć: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ - <i> tłum, samotność, tolerancja, odrębność, inność, presja, indywidualność</i></li> </ul> </li> <li>• Na podstawie swoich doświadczeń widza kinowego odszukaj w tekście wiersza stwierdzenia, które uznajesz za trafne, celne i realistyczne uwagi na temat kina i widzów.</li> <li>• Wyobraź sobie patyk stukający o patyk, spadającą i wznoszącą się gwiazdę. Jak rozumiesz ten obraz poetycki – jako wyraz Jezusowej władzy nad wszechświatem, znak nadziei, bezsilności, a może jeszcze inaczej?</li> <li>• Jak sądzisz, po co kręci się hybrydy gatunkowe? Na jakie zapotrzebowanie widzów odpowiadają?</li> <li>• Sporządź krótką listę znanych ci filmów, które – w twoim przekonaniu – są dziełami sztuki (obok ich wartości rozrywkowej). Wyjaśnij, dlaczego tak je oceniasz.</li> <li>• Przygotuj rzeczowy, jasny i przekonujący głos w dyskusji (lub odpowiedź na ankietę) pod hasłem: „Środki masowej informacji – zagrożenie czy dobrodziejstwo?”.</li> </ul>
--	--	--

Tabela 1: Polecenia wymagające wyrażenia własnej opinii i sposobu rozumienia

Źródło: Opracowanie własne

Pełne zestawienie poleceń wymagających odniesienia się do swojego życia, omawianych w podrozdziale 4.5.2.

Podręcznik	Klasa	Polecenia wymagające odniesienia się do swojego życia
<p><i>Język polski. Między nami</i></p>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porozmawiajcie na temat słuszności rozważań przedstawionych w powyższym tekście. Czy również uważacie, że pycha sprawia, iż ludzie <i>przestają mówić tym samym językiem</i>? Podajcie przykłady z własnego doświadczenia.</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napisz krótką wypowiedź (5-7 zdań) na wybrany temat: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Czy umiem się cieszyć z drobiazgów?</li> <li>-Czy potrafię myśleć pozytywnie nawet w trudnych sytuacjach?</li> <li>-Czy doceniam to, co mam?</li> <li>-Czy łatwo akceptuję to, na co nie mam wpływu, czego nie mogę zmienić?</li> </ul> </li> <li>• <i>Minęło dziesięć lat, jak wygląda teraz Twoje życie? Opowiedz mi o nim.</i> Napisz wypowiedź, w której przedstawisz wyobrażenie swojego życia w przyszłości.</li> <li>• Napisz autocharakterystykę, której mottem będą słowa Wisławy Szymborskiej: <i>Jestem kim jestem. Niepojęty przypadek jak każdy przypadek.</i></li> <li>• <i>Wszystko się zmieniło. Do dzisiejszego popołudnia bylam/byłem...</i> Napisz autocharakterystykę w formie wpisu do dziennika, uwzględniając opis zdarzeń, które w istotny sposób wpłynęły na zmianę twoich poglądów, upodobań.</li> <li>• Zaprojektuj własną stronę internetową, na której zaprezentujesz siebie.</li> <li>• <i>Dziwny jest ten świat, pełen zagadek i tajemnic. Co najbardziej cię w nim zadziwia, co chciałabyś/chciałbyś poznać, odkryć?</i> Napisz odpowiedź z elementami autocharakterystyki składającą się co najmniej z 15 wypowiedzeń.</li> <li>• <i>Dom bowiem zaczyna być wtedy, gdy jego ściany zamkną w sobie kawał przestrzeni. To ta zamknięta przestrzeń jest duszą domu.</i> Opisz przestrzeń swojego wymarzonego domu lub mieszkania.</li> <li>• W kilku zdaniach przedstaw swój pokój lub swoje ulubione miejsce, tak aby opis był źródłem wiedzy o tobie.</li> <li>• Na podstawie tekstu oraz własnych doświadczeń porozmawiajcie o tym: do jakiego domu chętnie się wraca, kto tworzy atmosferę domu, co decyduje o tym, że dom jest bezpiecznym miejscem.</li> <li>• Przedyskutujcie, czy zgadzacie się z wyrażonym w poniższym fragmencie stanowiskiem narratora dotyczącym roli zabawki w życiu dziecka. W rozmowie odwołajcie się do własnych doświadczeń:</li> <li>• <i>[...] minęły również czasy, kiedy dziecko mogło żyć z tą samą zabawką przez prawie dwa pięciolecia. [...] Myślę, że to smutne dla dziecka, które nie może już poświęcić całego życia jednemu magicznemu przedmiotowi, inkrustowanemu wspomnieniami i wzruszeniami. To jakby nigdy nie prowadzić – pamiętnika albo żyć na ziemi pozbawionej pomników przeszłości.</i></li> <li>• <i>Dzieciństwo jest jak...</i> - napisz tekst będący poetyckim wspomnieniem Twojego dzieciństwa.</li> <li>• Napisz pracę na wybrany temat: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mój wolny czas.</li> <li>-Moje hobby.</li> <li>-Tak chciałabym/ chciałbym odpoczywać.</li> </ul> </li> <li>• Napisz pracę, w której rozwiniesz wybraną sentencję. W swojej wypowiedzi odwołaj się do utworu <i>Śmierć urzędnika</i>, innych tekstów kultury i własnych doświadczeń. <ul style="list-style-type: none"> <li>-<i>Jeśli boisz się czegoś, przyczyna, wiedz, że przyczyna twego strachu tkwi nie poza tobą, lecz w tobie. Lew Tolstoj</i></li> <li>-<i>Jesteśmy pełni lęku – w istocie przed fałszywymi problemami. Hoimar von Ditfurth</i></li> </ul> </li> </ul>

		<p><i>-Jedyną rzeczą, której należy się lękać, jest sam lęk. Franklin Delano Roosevelt</i></p> <p><i>-Jeszcze nigdy ludzkość nie żyła w takim lęku jak obecnie i nigdy nie miała po temu tylu powodów. Bertrand Russell</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Podaj przykłady sytuacji znanych ci z obserwacji i własnych doświadczeń, których odzwierciedleniem byłyby przeczytane bajki Ignacego Krasickiego.</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przedyskutujcie, do czego mogą prowadzić nietolerancja i dyskryminacja. Podajcie przykłady z literatury, historii oraz własnych obserwacji.</li> <li>• [...] c) Podajcie inne negatywne przykłady ulegania reklamie znane wam z obserwacji i doświadczeń.</li> </ul>
Po polsku. Literatura, język, komunikacja	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zwróć uwagę na to, co było głównym źródłem cierpienia Johna Nasha. Czy można powiedzieć, że wywołała je tylko choroba? A jakie były reakcje społeczeństwa i najbliższych na jego zachowanie? Jak Ty byś się na ich miejscu zachował(a)?</li> <li>• Scharakteryzuj typy ludzi, których symbolizują Ikar i Dedal. Który z nich jest Ci bliższy? Uzasadnij pisemnie swoją odpowiedź.</li> <li>• Dlaczego wydawanie szybkich, jednoznacznych sądów o kimś lub o czymś może dawać poczucie siły? Podaj wybrany przykład z własnego doświadczenia, którym uzasadnisz odpowiedź.</li> <li>• Jak rozumiesz pojęcie <i>krytyka konstruktywna</i>? Czy każda krytyka jest właśnie taka? Uzasadnij swoją odpowiedź przykładami z własnego doświadczenia.</li> <li>• W jaki sposób reagujesz na krytykę innych? Czy chciał(a)byś zmienić swoją reakcję, czy też jesteś z niej zadowolony (-a)? Opowiedz o tym.</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przypomnij sobie jakąś konfliktową sytuację z własnego doświadczenia i zastanów się, jak sytuacja ta wyglądałaby, gdyby obie strony wykazały się empatią. Zapisz przykładowe rozwiązanie w postaci dialogu.</li> <li>• Przygotuj fotograficzną lub rysunkową prezentację krajobrazu, w którym mieszkasz. Opisz ten krajobraz.</li> <li>• Jaka nauka wpływa dla Ciebie z tej historii?</li> <li>• Czy, według Ciebie, wysoka samoocena wyklucza przyznawanie się do błędów? Podaj przykłady z własnego doświadczenia, które będą uzasadnieniem Twojej odpowiedzi.</li> <li>• W wypracowaniu liczącym ok. 250 słów opisz swoją małą ojczyznę.</li> <li>• Przypomnij sobie jakieś wydarzenie ze swojego dzieciństwa, które najbardziej utkwiło Ci w pamięci i opowiedz o nim z perspektywy czasu.</li> <li>• Podaj też z własnego doświadczenia kilka takich pytań [<i>retorycznych pytań o niewiedzę</i> – M.M.] i powiedz, jak się czułaś/ czułeś, gdy były one kierowane do Ciebie.</li> <li>• Co Ty sama/sam robisz szczególnie dobrze? W czym jesteś najlepsza/najlepszy? Co robisz, aby rozwijać swój talent? Opowiedz o tym klasie.</li> <li>• W jaki sposób można zapobiegać szerszeniu się przemocy? Co Ty możesz zrobić w tym celu?</li> <li>• Czym dla Ciebie jest muzyka? Spróbuj opisać swój ulubiony utwór muzyczny językiem poetyckim lub namalować obrazy, jakie w Tobie ten utwór przywołuje.</li> <li>• Kim jest idol? Jeśli masz jakiegoś idola, opowiedz o nim.</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Czy masz takie same doświadczenia jak Hania?</li> <li>• <i>W życiu każdego jest materiał na książkę.</i> Zastanów się, które momenty Twojego życia mogłyby się stać treścią książki. Wymień je w punktach.</li> <li>• Kto jest dla Ciebie autorytetem? Odpowiedz na pytanie w formie listu do kolegi lub koleżanki.</li> <li>• Czym Ty kierujesz się w wyborze swojej drogi życiowej? Odpowiedz w formie krótkiego wypracowania.</li> <li>• Określ za pomocą trzech równoważników zdania swoją tożsamość.</li> <li>• Opisz dowolną ulicę miejscowości, w której mieszkasz.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak językowy obraz świata [obraz kobiet i mężczyzn wyłaniający się z frazeologizmów i przysłów – M.M.], zrekonstruowany w ćw. 1, ma się do Waszych doświadczeń? Czy przysłowia zawsze obrazują rzeczywistość? Podyskutujcie o tym w klasie.</li> <li>• Kogo nazywamy indywidualistą, a kogo oryginałem? Objasnij, jak rozumiesz te pojęcia, a następnie podaj po jednym przykładzie takiej osoby z mediów i własnego życia.</li> <li>• Jak myślisz, czy łatwo być indywidualistą? Uzasadnij odpowiedź, podając przykłady z własnego doświadczenia oraz z powyższego tekstu.</li> <li>• Przynieś na lekcję zdjęcia, przewodniki, albumy, mapy i inne pamiątki podróży. Opowiedz koleżankom i kolegom o czymś, co Cię zaskoczyło w czasie podróży, co zmieniło Twój sposób myślenia o ludziach i miejscu, które odwiedziłeś/odwiedziłaś.</li> <li>• Na czym według Ciebie powinien polegać altruizm? Podaj konkretne przykłady zaczerpnięte z własnego doświadczenia.</li> <li>• Czy w Twoim życiu są jakieś rytuały? Jeśli tak, to jakie? Co im zawdzięczasz?</li> <li>• Wyobraź sobie, że udało Ci się zrealizować Twoją <i>Własną Legendę</i>. Jak mógłby wtedy wyglądać Twój życiorys? Napisz go.</li> <li>• W wypracowaniu liczącym około 200 słów opisz swoją <i>Własną Legendę</i>.</li> <li>• Napisz, wzorując się na przeczytanym artykule, tekst o Twoich ulubionych filmach lub grach komputerowych.</li> <li>• Wykorzystując tezy tekstu Umberta Eco, przeanalizuj zwyczaje swoje i swoich rówieśników. Czy potwierdzają one obserwacje włoskiego filozofa?</li> <li>• Magiczne miejsca są w moim otoczeniu. Napisz na ten temat tekst do szkolnej gazetki.</li> <li>• <i>Moja wymarzona nowa klasa</i> – napisz na ten temat kartkę z pamiętnika. Może tym sposobem zapoczątkujesz pisanie pamiętnika z <i>czasów młodości</i>.</li> </ul>
Język polski. Świat w słowach i obrazach	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapewne czasami kupujesz gazety i czasopisma. Spróbuj wymienić rodzaje prasy, jakie można wyróżnić ze względu na zainteresowania odbiorców. Który z tych rodzajów interesuje Ciebie? Czego poszukujesz w gazetach i czasopismach?</li> <li>• Poetka wspomina o szkołach, w których „się musi” lubić poezję. Czy taki przymus odnosi się również do Ciebie? Czy czytasz poezję tylko dlatego, że musisz? Postaraj się zilustrować swą odpowiedź tytułami wierszy.</li> <li>• W tekście opowieści pojawia się wiele sentencji – złotych myśli, prawd na tematy ogólne. Wybierz spośród nich dwie, trzy, które najmocniej do Ciebie przemawiają, najbardziej przekonują. Uzasadnij swój wybór, rozwiń wybrane myśli w kilku zdaniach. s.</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaką rolę odgrywa radio w Twoim życiu? Jak często i czego słuchasz? Czy lubisz, kiedy radio do Ciebie mówi? Przedstaw na ten temat krótką wypowiedź. Możesz zacząć od słów: „Radio jest dla mnie...”</li> </ul>
	III	-

Tabela 2: Polecenia wymagające odniesienia się do swojego życia

Źródło: Opracowanie własne

Pełne zestawienie poleceń wymagających wyrażenia własnych emocji i przeżyć, omawianych w podrozdziale 4.5.3.

Podręcznik	Klasa	Polecenia wymagające wyrażenia własnych emocji i przeżyć
<i>Język polski. Między nami</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapisz, jakie odczucia wywołuje w tobie opis nadchodzącej zimy z powieści <i>Chłopi</i>.</li> <li>• Wybierz jeden z proponowanych tematów i zredaguj opis sytuacji. [...] Ta sytuacja z filmu wzruszyła mnie do łez.</li> <li>• Zapiszcie na tablicy jak najwięcej wyrazów nazywających uczucia, a następnie pogrupujcie je, dzieląc je na pozytywne i negatywne.</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porozmawiajcie o odczuciach i wrażeniach, jakie wywołał w was przeczytany utwór Woody’ego Allena.</li> <li>• Porozmawiajcie o tym, co się najczęściej odczuwa po powrocie do domu po dłuższej nieobecności. Odwołajcie się do własnych obserwacji i doświadczeń. Porównajcie własne odczucia z tymi, które przeżywał Tadeusz.</li> <li>• <i>Podoba mi się... Nie podoba mi się...</i> W kilkudzaniowej wypowiedzi przedstaw wybraną reklamę, wyrażając emocje, które towarzyszą ci podczas jej odbioru.</li> <li>• Napisz pracę, w której rozwinięsz wybraną sentencję. W swojej wypowiedzi odwołaj się do utworu <i>Śmierć urzędnika</i>, innych tekstów kultury i własnych doświadczeń. -<i>Jeśli boisz się czegoś, przyczyna, wiedz, że przyczyna twego strachu tkwi nie poza tobą, lecz w tobie. Lew Tolstoj</i> -<i>Jesteśmy pełni lęku – w istocie przed fałszywymi problemami. Hoimar von Ditfurth</i> -<i>Jedyną rzeczą, której należy się lękać, jest sam lęk. Franklin Delano Roosevelt</i> -<i>Jeszcze nigdy ludzkość nie żyła w takim lęku jak obecnie i nigdy nie miała po temu tylu powodów. Bertrand Russell</i></li> <li>• Opisz odczucia, które budzi w tobie obraz Wasilija Wereszczagina.</li> <li>• Przyjrzyjcie się uważnie obrazowi. Powiedzcie: -Które jego elementy najsilniej oddziałują na wasze emocje, -W jaki sposób kolorystyka obrazu wpływa na wasze odczucia związane z odbiorem.</li> <li>• Porozmawiajcie o tym, jakie wrażenia towarzyszyły wam podczas lektury. Następnie powiedzcie, które elementy treści i formy miały istotny wpływ na wasze odczucia, wrażenia i reakcje.</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapiszcie swoje wrażenia i uczucia po przeczytaniu tekstów.</li> </ul>
<i>Po polsku. Literatura, język, komunikacja</i>	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na podstawie przytoczonego fragmentu <i>Władcy Pierścieni</i> nazwij uczucia, jakie, Twoim zdaniem, mogły towarzyszyć Samowi w chwili, gdy Frodo zaczął na niego krzyczeć. Co Ty byś czuł (-a) na jego miejscu? Odpowiedz na to pytanie w krótkim wypracowaniu (10 zdań).</li> <li>• Co sprawia, że czujesz się szczęśliwy (-a)? Gdybyś miał (-a) w sposób schematyczny graficznie przedstawić, czym jest dla Ciebie szczęście, jaką postać czy kształt przybrałoby to uczucie?</li> <li>• Jakie emocje wzbudził w Tobie opis jeźdźców Rohanu? Zastanów się i powiedz, dlaczego właśnie takie.</li> <li>• Który z przekazów – literacki czy malarski – wzbudził w Tobie większe emocje?</li> <li>• Opisz, jakie wrażenie zrobił na Tobie obraz Hansa Baldunga Griena. Do jakich refleksji może skłaniać?</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opisz Dusiołka. Jakie odczucia budzi ta postać?</li> <li>• Nazwij uczucia, które kojarzą Ci się ze sceną przedstawioną na obrazie.</li> <li>• Jakie wrażenie zrobił na Tobie obraz? Czy współczujesz Narcyzowi, czy raczej go potępiasz?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podaj też z własnego doświadczenia kilka takich pytań [<i>retorycznych pytań o niewiedzę</i> – M.M.] i powiedz, jak się czułaś/ czuleś, gdy były one kierowane do Ciebie.</li> <li>• Wybierz z powyższego fragmentu to zdanie (lub zdania), które zrobiło na Tobie największe wrażenie. Określ, jakiego rodzaju było to uczucie, i powiedz, dlaczego właśnie to zdanie tak mocno Cię poruszyło.</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przedstaw w formie opowiadania sytuację, w której musiałaś/musiałeś dokonać trudnego wyboru. W swojej wypowiedzi uwzględnij m.in. opis towarzyszących Ci uczuć.</li> <li>• Które z prezentowanych w lekcji <i>Poza regułami</i> dzieł awangardowych najbardziej Cię zainteresowało, a które najbardziej zaskoczyło? Uzasadnij, dlaczego właśnie tak je odebrałaś/odebrałeś.</li> <li>• Jakie uczucia towarzyszą Ci, gdy patrzysz na obraz Waliszewskiego? Opisz je.</li> <li>• Który fragment powyższego tekstu wzruszył Cię najbardziej? Dlaczego?</li> <li>• Wyobraź sobie, że jesteś na miejscu Luella. Jak zachowałabyś/zachowałbyś się w stosunku do chorych? Jakie uczucia budziłyby w Tobie? Czy uważasz, że praca z chorymi jest łatwa? Dlaczego?</li> </ul>
Język polski. Świat w słowach i obrazach	I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sformułuj swoje zdanie na temat tych wierszy – podobają Ci się czy nie robią na Tobie wrażenia? Wyjaśnij przyczyny swojego zainteresowania lub obojętności.</li> <li>• Opisz scenę, która najmocniej oddziałuje na Twoją wyobraźnię. Która strofa zawiera ten obraz poetycki? W których słowach tkwi jego siła?</li> <li>• Czy podoba Ci się wiersz? Czy po pierwszej lekturze masz ochotę przeczytać go jeszcze raz? Dlaczego tak lub dlaczego nie?</li> <li>• Wybierz fraszkę, która wywarła na Tobie największe wrażenie. Jak sądzisz, co decyduje o tym wrażeniu: mądrość myśli, konstrukcja utworu, język fraszki, jeszcze inna cecha?</li> <li>• Spośród cytowanych w tekście fragmentów wierszy lirycznych wybierz ten, który najbardziej Ci się podoba. Napisz, dlaczego.</li> <li>• Opisz swoje wrażenia – fraszki CI się podobają czy pozostawiają Cię obojętnym? Niezależnie od odpowiedzi – postaraj się ją uzasadnić.</li> <li>• Jak Ci się czytało fragment słynnej powieści Dickensa? Opowiedz o swoich wrażeniach i reakcjach czytelnicznych.</li> <li>• Jaka jest Twoja reakcja czytelnicza na zamieszczone bajki Adama Mickiewicza – smutek, śmiech, przerażenie, z troskanie, może jeszcze inna? Wskaż słowa i sformułowania, które wywołały Twoją reakcję (zasmuciły, rozbawiły itp.).</li> </ul>
	II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jak Ci się czytało powieść Henryka Sienkiewicza? Opisz swoje wrażenia z lektury różnych części dzieła – opisów, dialogów, fragmentów relacji o zdarzeniach.</li> <li>• Czy postać Santiago odbierasz jako sympatyczną? Co budzi Twoją sympatię do tego bohatera lub co Cię do niego zraża?</li> <li>• Jakie emocje i uczucia wywołuje u Ciebie opowiadanie – podoba się, nie podoba, wzrusza, skłania do zamyślenia? Skąd bierze się Twoje wrażenie?</li> <li>• Jak Ci się czytało fragmenty <i>Pamiętnika z powstania warszawskiego</i>? Przedstaw swoje wrażenia na temat: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sposobu pisania tekstu (zaskakujący? typowy? zwykły? realistyczny? nierealistyczny?),</li> <li>-Podobieństwa <i>Pamiętnika</i>... do znanych Ci utworów epickich (podobny? niepodobny? wyjątkowy?). Które elementy tekstu decydują o wrażeniach czytelnika?</li> </ul> </li> <li>• Co Cię zaskakuje w obrazie świata Houyhnhnmów i Jahusów? Dlaczego?</li> <li>• Czy w <i>Trenie V</i> dostrzegasz niekontrolowany wybuch rozpaczliwej ojców, czy raczej żal poddany rygorom artystycznym? Na czym opierasz swoje wrażenia?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Od postaci mówiącej w wierszu dowiedziałeś się, jak było rankiem w ogrodzie. Postaraj się dokładniej nazwać swoje wrażenia odniesione podczas lektury. -Czy „zobaczyłeś”? Jeśli „zobaczyłeś” – to dzięki którym sformułowaniom? Nazwij elementy języka poetyckiego tworzące ten obraz poetycki. -Czy „usłyszałeś”? Jeśli „usłyszałeś” – to w których słowach? Przypomnij nazwę takich poetyckich efektów dźwiękowych.</li> <li>• Opowiedz o wrażeniu, jakie wywiera na Tobie <i>Piosenka</i>. Czy podoba Ci się ten wiersz napisany przez siedemnastoletniego poetę, czy pozostawia Cię obojętnym? Jak sądzisz, dlaczego?</li> <li>• Opisz swoje wrażenia związane z językiem utworu. Czy kojarzą Ci się z nimi słowa: <i>poezja, poetycki, poetyckość</i>? Niezależnie od odpowiedzi, postaraj się ją uzasadnić.</li> <li>• Najpierw wyrzuć z siebie pierwsze wrażenia i opinie na temat wiersza, np. nic z tego nie rozumiem, to bez sensu itp. Przeczytaj go jeszcze raz i powiedz, czy utwór ten intryguje, czy pozostawia czytelnika obojętnym, świadczy o mistrzostwie czy nieporadności w „poezjowaniu”?</li> <li>• Wybierz z wiersza ten fragment (wers, kilka wersów), który oddziałuje na Ciebie najsilniej (najbardziej się podoba, robi wrażenie, intryguje, zastanawia, budzi aprobatę). W kilku zdaniach skomentuj swój wybór.</li> <li>• Przyjrzyj się dokładniej tytułowej postaci. Jakie reakcje i uczucia w Tobie budzi: śmiech, niechęć, złość, litość? Może jeszcze inne? Co jest przyczyną Twojej reakcji?</li> <li>• Opisz swoją reakcję na teksty Gałczyńskiego. Jakie wrażenia i odczucia dominują? - Wskaż w utworach te elementy języka i świata przedstawionego, które są główną przyczyną Twojej reakcji.</li> <li>• Opisz swoją reakcję na tekst sztuki (śmiech, wzruszenie, niepokój, napięcie, jeszcze inne odczucie?) i postaraj się wyjaśnić jej przyczynę.</li> </ul>
	III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opisz swoje reakcje czytelnicze podczas spotkania z tekstem Stanisława Lema. Wybierz odpowiednie określenia (możesz dodać własne), rozwiń komentarz z wykorzystaniem cytatów.</li> <li>• Sformułuj kilka refleksji na jeden z zaproponowanych niżej tematów. We wstępie przywołaj swoje obserwacje, doświadczenia, zacytuj usłyszane lub przeczytane wypowiedzi (opisz zachowania itp.). -Co czuję, gdy ktoś leży na chodniku, ulicy. A co robię? [...]</li> <li>• [...] Rozwiń zdanie. - Kiedy czytam <i>Stepy akemańskie</i>, to widzę... (słyszę..., czuję...).</li> <li>• Odszukaj w wypowiedziach narratora i Bajdały słowa, które cię zaskakują, dziwią, zastanawiają. Wyjaśnij przyczyny swego zaskoczenia.</li> <li>• Nazwij swoje wrażenia z lektury wiersza [...]</li> <li>• [...]Co odczuwasz, czytając wiersz? Czy są to wrażenia przyjemne, czy nie? Dlaczego?</li> <li>• Co widzisz oczami wyobraźni? [...]</li> <li>• Opisz swoje pierwsze wrażenie po przeczytaniu (wysłuchaniu) wiersza. Czy twoją reakcją jest wrażenie wizualne, czy może wysiłek myślowy w celu zrozumienia tekstu? Jaka cecha utworu sprawia, że twoje wrażenie jest właśnie takie?</li> <li>• Sformułuj pierwsze wrażenie po przeczytaniu wiersza. Czy jest to zachwyt, podziw, niechęć, znudzenie, dezorientacja, jeszcze inne odczucie? Jak sądzisz, z czego bierze się twoja reakcja?</li> <li>• Opisz swoją reakcję na treść wiersza <i>Niebo</i> – zaskakuje, dziwi czy potwierdza twoje mniemanie, przecucie, albo przeświadczenie na temat tytułowego motywu? Które sformułowania, myśli wywierają największe wrażenie? Dlaczego?</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wsłuchaj się w ten wiersz jak w głos mówiącego człowieka. Jaki nastrój w tobie wywołuje – jest przygnębiający czy pogrzbujący? Zaproponuj kilka innych określeń [...] i skomentuj swoją decyzję.</li> <li>• Wskaż fragment (sformułowanie), który najbardziej cię zastanawia (zaskakuje). Wyjaśnij przyczyny wyboru.</li> </ul>
--	--	--

Tabela 3: Polecenia wymagające wyrażenia własnych emocji i przeżyć

Źródło: Opracowanie własne