



**94**

# **Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis**

**Studia ad Didacticam  
Litterarum Polonarum  
et Linguae Polonae  
Pertinentia III**

**94**

**Annales  
Universitatis  
Paedagogicae  
Cracoviensis**

**Studia ad Didacticam  
Litterarum Polonarum  
et Linguae Polonae  
Pertinentia III**

pod redakcją  
Marii Jędrychowskiej  
Marty Szymańskiej

Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Pedagogicznego  
Kraków 2011

Recenzenci  
dr hab. prof. UŚ Helena Synowiec  
dr hab. prof. UŁ Teresa Świętosławska

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2011

ISSN 2082-0909

Wydawnictwo Naukowe UP  
Redakcja / Dział Promocji  
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2  
tel. / faks (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56  
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:  
<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 55/11

## Wstęp

Temat XIV Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego (23-25 listopada 2009 roku): *O tożsamość polonistyczną absolwentów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*, daje możliwość zaprezentowania teoretycznej refleksji dotyczącej problemów tożsamości uczniów z jednej strony, z drugiej – sugeruje potrzebę podjęcia prób empirycznej diagnozy skupionej, jak okazuje się ostatecznie, głównie na relacjach nauczyciel – uczniowie, procesie edukacyjnym w szkole i poza szkołą, materii kształcenia polonistycznego. Wszystko to po to, by zdać sobie sprawę, jakie wyposażenie sprzyjające samoidentyfikacji wynoszą ze szkoły uczniowie za sprawą lekcji języka polskiego.

W formule tematu kryje się też zamierzona myślowa prowokacja, rodząca pytanie: czy mówienie o „tożsamości polonistycznej” nie jest swego rodzaju semantycznym nadużyciem? Spróbujmy tę kwestię wyjaśnić.

Kategoria tożsamości, tak niebawem ostatnio popularna w badaniach naukowych przynależnych do rozmaitych dziedzin wiedzy – filozofii, psychologii, pedagogiki, literaturoznawstwa, językoznawstwa, antropologii kultury, socjologii, politologii, historii, religioznawstwa czy teologii – okazuje się, podobnie jak kategoria kultury, pojęciem chętnie występującym z przymiotnikowym wsparciem. Ułatwia ono zarysowanie w miarę precyzyjnego pola obserwacji naukowej, ale też różnicuje obszary dociekań. I tak zatem czytamy w różnych rozprawach: o tożsamości osobowej i zbiorowej (Jan Paweł II), indywidualnej i społecznej, grupowej, lokalnej, narodowej (tu – wartości rdzennej) i europejskiej, polskiej, żydowskiej czy polsko-żydowskiej (B. Gryszkiewicz), tożsamości humanistycznej (M. Dembiński) czy w odniesieniu do nauczyciela – o tożsamości moratoryjnej, nadanej, rozproszonej (H. Kwiatkowska). Jest zatem z czego wybierać w zależności od przyjętej w badaniach dydaktycznych perspektywy, choć mówienie z wnętrza jakiejś tradycji pojęciowej nie należy do łatwych, gdyż najpierw należy ją poznać, opowiedzieć się za jej skutecznością argumentacyjną, potwierdzać słuszność dokonanego wyboru, nawet gdy zakłada się programową interdyscyplinarność naszej dydaktycznej dziedziny w obrębie polonistyki.

Gdy jednak przyjąć najprostsze, słownikowe objaśnienia terminu „tożsamość”, okaże się, że „bycie tym samym, identyczność<sup>1</sup>”; w logice oznacza „stosunek

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1995, t. III, s. 481.



## Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae  
Pertinentia III (2011)

Beata Prościak

Nowe potrzeby na rynku pracy – nowa tożsamość uczniów  
i zadania nauczycieli w świetle projektów unijnych i matury  
z języka polskiego*Kryzys szkoły polega na zredukowaniu jej funkcji do przekazywania  
wiedzy, a rozwoju ucznia – do sprawności intelektualnych.*

Bożena Chrzastowska

Istnieje potrzeba innego, holistycznego spojrzenia na tożsamość uczniów szkół średnich. Zamysł artykułu opiera się na antropocentrycznej koncepcji nauczania. Chodzi o przesunięcie akcentu z interpretowanego dzieła na proces jego poznawania, uwzględnienie potrzeb i doświadczeń uczniów.

Założeniem dla ukształtowania nowej tożsamości uczniowskiej jest konieczność wyrobienia u wychowanków umiejętności mówienia o sobie, o swoich poglądach i odczuciach po to, aby ukształtować indywidualny styl wypowiedzi. W ten sposób rozwijają nie tylko kompetencje komunikacyjne, które uchronią ucznia przed parafrazowaniem tekstu na maturze pisemnej, ale również pozwolą na wyrobienie umiejętności autoprezentacyjnych. Ponadto uczeń, który będzie umiał mówić o sobie, na pewno nie będzie miał trudności z mówieniem o dziele sztuki swoim własnym językiem, ukształtowanym odpowiednio przez szereg ćwiczeń językowych, retorycznych, erystycznych.

Nie chodzi tylko o lekcyjne „czytanie uczniowskiego czytania”, które proponuje Marek Pieniążek<sup>1</sup>. Chodzi też o uwzględnienie nowych potrzeb uczniowskich pod kątem zapotrzebowania na rynku pracy.

Wynika stąd propozycja, aby tożsamość ucznia kształtować w kilku obszarach, tj. przez:

- rozpoznanie aktualnych potrzeb uczniowskich w odniesieniu do konkretnej osoby i przekładanie ich na wartości płynące z tekstów kultury,
- rozpoznanie potrzeb na rynku pracy w kontekście komunikacji społecznej z elementami retoryki, erystyki oraz kreowania wizerunku,
- integrację grupy oraz wspólne wyjazdy i zajęcia dodatkowe,
- rozmowę i dyskusję łączącą w sobie elementy psychologii, autoprezentacji oraz zainteresowania czytelnicze uczniów,
- kształcenie sprawności posługiwania się własnym stylem uczniowskim.

<sup>1</sup> M. Pieniążek, *Problem nowoczesnej tożsamości na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyk” 2007, nr 4, s. 50.

Nowe potrzeby na rynku pracy – nowa tożsamość...

[185]

Dzięki takiemu rozumieniu tożsamości uczeń może identyfikować się zarówno z samym sobą, jak i z ojczyzną, w której mieszka i będzie szukał pracy. Ponadto ze środowiskiem, w którym przebywa, z rodziną oraz z językiem, którym potrafi się właściwie porozumiewać.

Okazuje się, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele poloniści, powinni nauczyć się odnajdywać w nowych sytuacjach dydaktycznych. Wynika to z nowych możliwości, jakie dają im projekty unijne, ukierunkowane na podniesienie atrakcyjności i jakości oferty edukacyjnej szkoły, przez rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w zakresie nieskrępowanego poruszania się po rynku pracy. W tym kontekście warto byłoby odpowiedzieć na pytanie, jakie dodatkowe predyspozycje i umiejętności powinien wykorzystywać współczesny polonista, aby odnaleźć się na rynku pracy oraz w jaki sposób mógłby wykorzystać swoje doświadczenia do pracy na lekcjach języka polskiego.

O kompetencjach i założeniach dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli najbardziej świadczą sprawozdania czytane na szkolnych konferencjach plenarnych organizowanych w związku z zakończeniem roku szkolnego. Coraz rzadziej zdarzają się nauczyciele, którzy piszą je w duchu pozytywnych relacji nauczyciel – uczeń. Często pozytywne opinie są konfrontowane przez pozostałych nauczycieli z pytaniem: „Czy my uczymy tych samych uczniów?”. Okazuje się, że tak. Wszystko zależy od podejścia nauczyciela i umiejętności znalezienia z wychowankami wspólnego języka. Najczęściej pozytywne relacje nauczyciel – uczeń potrafią wytworzyć nauczyciele, którzy pracują z wychowankami również na zajęciach dodatkowych. Zdarza się, że niejednokrotnie nauczyciel proszony o rozmowę z uczniem mówi: „A o czym ja mam z nim rozmawiać?”. W tej sytuacji warto byłoby wypracować system działań dydaktyczno-wychowawczych, który sprzyjałby udrożnieniu relacji nauczyciel – uczeń.

Propozycja kształtowania tożsamości ucznia przedstawiona w tym artykule będzie dotyczyć zwłaszcza zajęć dodatkowych, które może prowadzić nauczyciel polonista w trakcie realizacji projektów unijnych. Zwrócono też uwagę na maturę pisemną z języka polskiego – głównie uwzględniając wymagania dotyczące kształcenia kompetencji językowych uczniów. Takie podejście wynika z aktualnych spostrzeżeń i rozpoznania najnowszych wymagań maturalnych i nieprawidłowości w ocenianiu.

Spostrzeżenia, wnioski, wyniki testów będą dotyczyły wycinka projektu związanego z modułem komunikacji interpersonalnej i technik negocjacyjnych, realizowanego w roku szkolnym 2008/2009. Projekt nosił nazwę: „Rynek pracy – orientacja zawodowa w kraju i za granicą” i dotyczył programu operacyjnego Kapitał Ludzki.

Realizacja projektu wynikała z potrzeby uatrakcyjniania szkolnictwa. Jego celem w ramach modułu komunikacji uczyniono przygotowanie uczestników szkolenia do właściwej komunikacji zawodowej w zakresie poprawności i kultury językowej, stylistycznej, retorycznej, erystycznej, grafologicznej, zarówno w zakresie tekstów pisanych, jak i mówionych, wykorzystywanych podczas poszukiwania pracy i w pracy. Uwzględniono głównie rozwijanie kultury komunikacji zawodowej. Cykl tematyczny projektu zakładał zapoznanie uczniów z:

- językiem sukcesu w nowych gatunkach językowych związanych z działalnością zawodową,

- graficzną analizą pisma, która wpływa na zdobycie dodatkowych informacji o osobie starającej się o pracę,
- komunikacją niewerbalną i sposobami jej wykorzystania w pracy,
- umiejętnością wystąpień publicznych oraz sposobami właściwego dyskusowania,
- kompetentnym prowadzeniem rozmowy,
- językowymi sposobami budowania porozumienia w pracy,
- umiejętnością prowadzenia rozmowy dyscyplinującej, oceniającej, wywiadu kwalifikacyjnego,
- umiejętnością sterowania konfliktem, prowadzenia sporów i negocjowania,
- możliwościami wykorzystania mechanizmów retoryki i erystyki przydatnych w umiejętnym mówieniu, słuchaniu, przekonywaniu.

W trakcie zajęć wykorzystywano gry symulacyjne między uczestnikami szkolenia, krytyczną i konstruktywną analizę nagrań obrazujących konkretne problemy poruszane podczas zajęć, tworzenie własnych projektów autoprezentacji.

Tab. 1. Zestawienie poprawnych odpowiedzi w przeprowadzonym teście umiejętności końcowych (10 pytań, 60 uczestników)

Liczba poprawnych odpowiedzi	Liczba uczniów	Zestawienie procentowe poprawnych odpowiedzi
10	44	100%
9	14	90%
8	2	80%
7	–	–
6	–	–
5	–	–
4	–	–
3	–	–
2	–	–
1	–	–

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzone po zakończeniu projektu badania wyników nauczania wykazały, że na 60 uczestników maksymalną liczbę punktów uzyskało 44 osoby. Nieco mniej, bo 90%, osiągnęło 14 uczniów, a dwie osoby zdobyły 80% możliwych punktów.

Największe trudności zauważono w umiejętności interpretacji wizerunku grafologicznego<sup>2</sup> – 6 osób na 60, czyli 10% uczestników, udzieliło błędnej odpowiedzi (pytanie 7). Trzy osoby (5% badanych) miały problem z rozróżnianiem wyznaczników negocjacji wschodnich<sup>3</sup> od negocjacji typu zachodniego. Tylko 2 osoby (3%

<sup>2</sup> Wizerunek grafologiczny dotyczył zdobycia umiejętności dokonywania grafologicznej analizy pisma pod kątem odczytywania osobowości i predyspozycji zawodowych badanych osób.

<sup>3</sup> Są to negocjacje oparte na wschodniej tradycji walk dziu-dzitsu. Zob. W. Kozłowski, *Sztuka negocjowania*, Warszawa 1993, s. 66–71.

badanych) niedokładnie przyswoiły sobie znaczenie zajmowanego miejsca przy stole (pytanie 5). Tyle samo uczestników nie potrafiło właściwie przyjąć pochwały (pytanie 6) oraz miało kłopoty z pisaniem misji i wizji przedsiębiorstwa (pytanie 9). Jedna osoba nie zapoznała się z właściwymi dystansami w kontaktach międzyludzkich (pytanie 4). Nie zauważono trudności w redagowaniu listów motywacyjnych (pytanie 1). Poza tym uczniowie w stopniu zadowalającym posługiwali się komunikacją niewerbalną i potrafili określić oznaki maskowanej agresji, potrafili rozpoznać wzorce słów w zależności od tego, czy w myśleniu rozmówcy dominują dźwięki, obrazy czy odczucia.

Tab. 2. Zestawienie błędnych odpowiedzi w przeprowadzonym teście umiejętności końcowych (10 pytań, 60 uczestników)

Numer pytania	Liczba błędnych odpowiedzi	Zestawienie procentowe odpowiedzi błędnych	Zestawienie procentowe badanych, którzy popełnili błąd
1	–	–	–
2	–	–	–
3	–	–	–
4	1	10%	2%
5	2	20%	3%
6	2	20%	3%
7	6	60%	10%
8	3	30%	5%
9	2	20%	3%
10	–	–	–

Źródło: opracowanie własne

Projekt ten wpisuje się w tworzenie tożsamości zawodowej uczniów, a dokładniej tożsamości językowej w kontekście rozwijania kultury języka zawodowego oraz autoprezentacji.

Dodatkowe spostrzeżenia będą się odnosić do sposobów kształtowania tożsamości uczniowskiej dzięki realizacji drugiego projektu unijnego. Były to zajęcia organizowane w ramach projektu wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pt. „Aktywizacja jednostek samorządu terytorialnego i organizacji pozarządowych”. Głównym celem uczyniono rozwijanie polonistycznych zainteresowań uczniów oraz wyrobienie umiejętności autoprezentacji i wystąpień publicznych pod kątem matury ustnej z języka polskiego. W ten sposób powstało „Koło miłośników języka polskiego – edukacja dla przyszłości”. Dzięki temu uczniowie mogli rozwijać zainteresowania literacko-językowe nie tylko podczas zajęć warsztatowych, ale również przez wspólne wyjazdy do Czytelni Pedagogicznej oraz Biblioteki Audiowizualnej w Rzeszowie. Dawało to szansę uczniom, którzy nie mieli innych możliwości poszerzenia swoich zainteresowań polonistycznych. Okazało się, że większość uczniów ze względów finansowych nigdy wcześniej nie miała możliwości bezpośredniego zetknięcia się ze zbiorami bibliotek wojewódzkich. Wspólne wyjazdy integrowały grupę i dawały możliwość dyskusji na tematy związane z literaturą, językiem,





się również słowa Dariusza Chętkowskiego, że „najlepszą formą wychowania przez literaturę jest umiejętne wycofywanie się nauczyciela z interpretacji i danie możliwości uczniom do zaprezentowania własnych pasji, lęków i zainteresowań”<sup>13</sup>.

Dużą rolę odgrywały również zajęcia warsztatowe dotyczące samej sztuki prezentacji i wystąpień publicznych. Zwłaszcza wskazówki dotyczące aktywnego słuchania, przekonywania, prowadzenia dyskusji oraz komunikacji niewerbalnej. W ten sposób uczniowie wyrabiali swoistą tożsamość językową i komunikacyjną. Trzeba dodać, że uczniowskie prezentacje zostały przedstawione dwukrotnie: na forum szkoły dla innych uczniów Zespołu Szkół Technicznych w Leżajsku oraz dla środowiska lokalnego w Bibliotece Pedagogicznej w Leżajsku. Uczniowie zdobyli niezbędne umiejętności werbalne i niewerbalne potrzebne im w czasie wystąpień publicznych. Ponadto poszerzyli swoją wiedzę humanistyczną i zainteresowali innych uczniów samokształceniem w zakresie literatury i autoprezentacji.

W tej sytuacji potrzebne są nowe kompetencje nauczycieli, na które oprócz wiedzy i doświadczenia wpływają też środowisko, motywacja, osobowość, a nawet organizacja pracy<sup>14</sup>. Z tego powodu nauczyciel powinien być zorientowany w problemach współczesności. W tym kontekście potwierdzają się słowa Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, że „błędem szkoły średniej jest izolowanie klasyki od innych sfer kulturowej komunikacji”<sup>15</sup>.

Kształtowanie tożsamości ucznia szkoły średniej należałoby zhierarchizować. Warto byłoby rozpocząć od samego ucznia, jego identyfikacji z samym sobą i z wyznawanym przez niego systemem wartości. Następnie przejść do jego identyfikacji z rodziną, środowiskiem, językiem, krajem, wreszcie z tekstami kultury.

Jak się okazuje, tożsamość ucznia ściśle wiąże się z jego językiem i stylem wypowiedzianym w mowie i w piśmie. Nie ulega wątpliwości, że podstawową umiejętnością jest wyrobienie u wychowanków własnego stylu wypowiedzi. Indywidualny styl uczniowski „stanowi najwyższy poziom regulacji kompetencji komunikacyjnej”<sup>16</sup> i pozwala uczniowi „kompetentnie wypowiadać swoje sądy o otaczającym świecie i o sobie samym, wyrażać satysfakcję lub rozczarowanie związane z poznawanymi tekstami kultury, czy wreszcie porozumiewać się z drugim człowiekiem”<sup>17</sup>. Jednak gdzie jest granica między stylem ucznia a stylem pisarza? To pytanie kontrowersyjne, które należałoby postawić w odniesieniu do zasad oceniania matury pisemnej w 2008 roku.

Kilka słów warto w tym kontekście poświęcić niepokojącemu zjawisku, które zaistniało na pisemnej maturze z języka polskiego. Powstało ono w związku z ciągłymi modyfikacjami sposobu oceniania prac pisemnych. Chodzi o rozbieżności między

<sup>13</sup> D. Chętkowski, *Czy literatura piękna przyda(je) się jeszcze w wychowaniu?*, s. 290.

<sup>14</sup> A. Walenda, *Nowe kompetencje potrzebne współczesnemu nauczycielowi – wybrane zagadnienia*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurmo, D. Klus-Stańska i M. Łojko, Kraków 2009, s. 535–536.

<sup>15</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Literatura popularna w edukacji: zagrożenia, potrzeba, konieczność?*, „Polonistyka” 2005, nr 2, s. 46.

<sup>16</sup> A. Dyduchowa, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, *W stronę kompetencji. Zadania języka polskiego w szkole podstawowej*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzastowska, Warszawa 1995, s. 42–43.

<sup>17</sup> Tamże, s. 43.

słownikową definicją parafrazy a definicją zawartą w materiałach z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie z 2009 roku.

Parafrazą (z gr. *paraphrasis* – omówienie) według definicji słownikowej nazywa się przeróbkę, modyfikację tekstu, która oddaje jego treść i sens, ale w innej formie<sup>18</sup>. Jak pisze Zdzisław Szkutnik: „poddajemy więc cudzą myśl własnej interpretacji i wyrażamy ją własnymi słowami”<sup>19</sup>. Dla porównania warto przytoczyć nową definicję parafrazy stworzoną przez Teresę Bułską-Leśniak<sup>20</sup> i Kazimierzę Gorczycę, wplecioną w tok postępowania z pracą budzącą wątpliwości egzaminatora:

„Ad 7 zachodzi podejrzenie, że praca jest parafrazą – zdający zmienia tylko mowę zależną na niezależną, nagminnie używa słów z tekstu, zdarza się, że niektórych nie rozumie, popełnia więc liczne błędy składniowe i stylistyczne”<sup>21</sup>.

Stworzona została nowa definicja parafrazy na potrzeby matury z języka polskiego. Uznano, że polega ona na zamianie mowy zależnej na niezależną, nagminnym używaniu słów z tekstu, redagowaniu wypowiedzi błędnej składniowo i stylistycznie. W takiej sytuacji egzaminator miał obowiązek zaznaczyć na marginesie parafrazę i nie przyznawać punktów za rozwinięcie tematu. Moze się okazać, że egzaminator uzna całą pracę za parafrazę i w takim przypadku uczeń nie zdobywa żadnych punktów, mimo że mieści się w kluczu. Nie otrzymuje też punktów za kompozycję i styl. Tu dodatkowo do definicji parafrazy wprowadzono informację, że chodzi o styl pisarza, a nie zdającego ucznia. Warto się zastanowić, na jakiej podstawie egzaminator ma stwierdzić, że jest to styl pisarza, a nie ucznia, i czy w ogóle uczeń może pisać stylem pisarza? Tutaj chodzi jednak o nieudolność stylistyczną i składniową. Czy tekst błędny składniowo i stylistycznie to też styl pisarza?

Ponadto z definicji Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej wynika, że zakłada się dowolność odczytań tak powstałej parafrazy, ponieważ dodano do niej dopisek „żeby każdą sytuację rozpatrywać indywidualnie i rozważnie”<sup>22</sup>. Stanowi to swoisty paradoks, jeśli ma to być ocenianie zewnętrzne, a kryteria jasne dla egzaminatorów. W ten sposób twórcy nowej formuły matury chcą się bronić przed zarzutami konieczności „wstrzelenia się w klucz” i podnieść poziom matury z krzywdą dla uczniów, którzy mają problemy ze stylistycznym i składniowym ukształtowaniem tekstu. Zamiast obniżyć w takim przypadku punkty za styl i język, pozbawia się ucznia możliwości zdania matury, gdyż nie przyznaje się punktów z klucza. Paradoksalnie w większości przypadków klucz został stworzony właśnie na podstawie parafrazowania fragmentów przeznaczonych do analizy.

<sup>18</sup> Z. Szkutnik, *Metodyka pisania pracy dyplomowej. Skrypt dla studentów*, Poznań 2005, s. 46; W. Kopalński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000, s. 373.

<sup>19</sup> Z. Szkutnik, *Metodyka...*, s. 146.

<sup>20</sup> „Koordynatorami oceniania dla każdego OKE, w którym nie ma osoby pełniącej tę funkcję są Teresa Bułska-Leśniak i Bogdan Kozak”, „Głównym Egzaminatorem (GE) w OKE Kraków jest Teresa Bułska-Leśniak”. Zob. K. Gorczyca, T. Bułska-Leśniak, *Tryb postępowania z pisemnymi pracami maturalnymi z języka polskiego budzącymi wątpliwości egzaminatora (nietypowymi, innymi)*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, Kraków 2009, s. 2.

<sup>21</sup> Tamże, s. 4.

<sup>22</sup> Tamże.



Jak w tym kontekście zrozumieć słowa Teresy Bułskiej-Leśniak: „Czy maturzysta musi «wstrzelić się w model», aby dobrze zdać egzamin? Nie. Problem polega nie na niemożności albo nieumiejętności owego «wstrzelania się», ale na nieumiejętności analizowania i interpretowania tekstu oraz na niezrozumieniu tematu”<sup>23</sup>. W tej sytuacji warto byłoby zadać pytanie: w jaki sposób klucz odpowiedzi ma służyć sprawdzeniu umiejętności analizy i interpretacji utworu?

Podsumowując powyższe uwagi, warto podkreślić za Henryką Kwiatkowską, że „pojęcie tożsamości łączy w sobie związek tożsamości i różnicy, czyli „tego, co w człowieku stałe, co czyni go podobnym do innych, oraz tego, co jest w nim odrębne, co zaświadcza o jego niepowtarzalności i czyni go odmiennym”<sup>24</sup>.

Sposób kształtowania tożsamości ucznia zależy głównie od nauczycieli. Kryzys relacji nauczyciel – uczeń wynika z obojętności, obcości, a nawet wrogości obu stron. To z kolei powoduje trzy rodzaje uprzedmiotowienia nauczyciela. Może ono wynikać, jak twierdzi Henryka Kwiatkowska, „albo z własnej niemocy (tożsamość moratoryjna), bądź z podporządkowania (tożsamość nadana) lub też z własnej wygody i minimalizowania wysiłku (tożsamość rozproszona)”<sup>25</sup>. Ponadto można zaobserwować negatywne zjawisko znamienne dla tożsamości nauczyciela. Chodzi o nastawienie o charakterze zabezpieczającym i chroniącym. Zazwyczaj nauczyciele uważają, że bezpieczeństwo to brak zagrożeń i niechętnie realizują indywidualne potrzeby zawodowe. Działania indywidualne są dla nich ryzykowne i ze względu na jawność autorstwa, niechętnie podejmowane<sup>26</sup>. Zauważa się opór nauczycieli przed innością i spontanicznością uczniów. Widać brak chęci podejmowania wysiłku dialogu i kompromisu z wychowankami<sup>27</sup>. Jednak wychowanie i nauczanie wymaga od nauczycieli zaangażowania.

Stąd proponuje się szerszą współpracę środowiska naukowego z polonistami w ramach projektów uniijnych lub w zakresie innych form dokształcania, zwłaszcza w zakresie komunikacji interpersonalnej między nauczycielem a uczniem. Wynika to z potrzeby rozwiązywania i naprawiania sytuacji kryzysowych w szkole, zarówno w zakresie wychowania, jak i kształcenia. W ten sposób działania metodyczne mogłyby być nastawione na zapobieganie odrzuceniu czytania uczniowskiego jako niezgodny na proponowany mu rodzaj i styl lektury.

<sup>23</sup> T. Bułska-Leśniak, *Wstrzelić się w model czy rozwiązać zadania z języka polskiego*, [www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Wstrzeli%20si%20w%20model\\_2008.pdf](http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Wstrzeli%20si%20w%20model_2008.pdf) [dostęp 18.07.2009].

<sup>24</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość wychowawcy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 19.

<sup>25</sup> Tamże, s. 28.

<sup>26</sup> Tamże, s. 32.

<sup>27</sup> Tamże, s. 28.

## Załącznik

## Test sprawdzający – projekt „Orientacja zawodowa w kraju i za granicą” – moduł: komunikacja interpersonalna

- Z jakich elementów składa się list motywacyjny?
  - obszar, cel, osiągnięcia, autoprezentacja, korzyści, kontakt, uzupełnienie
  - obszar, uzasadnienie, przesłanie, prognoza
- Jakie znasz oznaki maskowanej agresji?
  - zasłanianie ust, drżenie w głosie, jęknięcie, kaszel
  - zbyt długi kontakt wzrokowy, podejrzanie przyjacielski ton głosu, poklepywanie po rękach i po plecach
- Rozpoznaj wzorce słów, jeśli w myśleniu dominują dźwięki:
  - „Widzę o czym myślisz”, „To wygląda dobrze”
  - „To brzmi dobrze”, „Jeśli dobrze cię usłyszałem”
  - „Mam skurcze żołądka”, „Trzymam ich w garści”
- Dystans towarzysko-oficjalny to odległość:
  - od 0,5 m
  - od 0,5 m do 1,5 m
  - od 1,5 m do 3 m
  - od 3 m
- Na rywalizację i współzawodnictwo wskazuje miejsce przy stole:
  - naprzeciwko siebie
  - blisko siebie w narożniku stołu
  - obok siebie
  - po przekątnej stołu
- Jak przyjmować pochwały?
  - „To nie ja, to ekipa”
  - „To nie było trudne”
  - „Dziękuję”
- Osoba pragnąca ukryć jakieś fakty ze swojej przeszłości podpisuje się w ten sposób, że:
  - czytelne jest tylko nazwisko
  - czytelne jest tylko imię
- Negocjacje oparte na wschodniej tradycji walk zakładają:
  - nie atakuj stanowiska przeciwnika, nie broń swoich pomysłów, ale zachęcaj do krytyki
  - przekształcaj atak na siebie w atak na problem, zadawaj pytania i milcz
  - atakuj stanowisko przeciwnika, zadawaj duże ilości pytań, broń tylko swoich pomysłów
- Obszar, uzasadnienie, przesłanie, prognoza to elementy powtarzające się w:
  - misjach i wizjach
  - listach reklamowych direct mail
  - ogłoszeniach
  - listach motywacyjnych
- Oddziel ludzi od problemu, zrozum innych, sformułuj problem w kategoriach interesów obu stron, przyjmij, że istnieje kilka możliwych rozwiązań – to niektóre zasady:
  - uczciwych negocjacji
  - pisanía ogłoszenia
  - przeprowadzania wywiadu kwalifikacyjnego



### New demands of the labour market – students' new identity and teachers' tasks in the light of the EU projects and the matura examination in Polish

#### Abstract

New demands of the labour market create a different view on students' identity and teachers' tasks. The article presents them in the light of the EU projects and the matura examination in Polish. The focus is on the consideration of students' new needs from the point of view of the labour market demands. It leads to a proposition to develop student's identity in a number of areas:

- through the recognition of students' current needs in relation to a particular person and translating them into values coming from culture-based texts,
- through the recognition of the labour market demands in the context of social communication with elements of rhetoric, eristic and image building,
- through group integration as well as joint trips and extra activities,
- through discussion combining elements of psychology, self-presentation and students' reading interests,
- through the development of the skill of using student's own style.

Such understanding of identity makes it possible for a student to identify both with his own self and the motherland where he lives and will look for a job as well as with the environment he lives in, his family and the language in which he can properly communicate. It turns out that both students and Polish language teachers should learn how to find themselves in the new didactic situations. It results from the new possibilities offered by the EU projects aiming at increasing the attractiveness and quality of school's educational offer through the development of students' key competencies in the realm of the free mobility on the labour market. An alarming misunderstanding of the definition of paraphrase on the matura examination in Polish was also mentioned. Moreover, emphasised was the existence of teachers' resistance towards students' difference and spontaneity. The lack of willingness to make the effort of talking and compromising with students is also evident. Nevertheless, bringing up and teaching requires commitment from teachers.

## Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae  
Pertinentia III (2011)

Piotr Kołodziej

### Priorytety kształcenia „polonistycznego”, czyli o poszukiwaniu podstawy w „podstawie programowej”

„Edukacja polonistyczna” oraz „podstawa programowa” – bez wątpienia obie tytułowe formuły są bardzo dobrze zdomowione w naszym dydaktycznym języku. Za pomocą pierwszej – „edukacja polonistyczna” – tradycyjnie opisuje się to, czym zajmujemy się na co dzień jako nauczyciele szkolni i nauczyciele akademicy, jako dydaktycy literatury i języka polskiego oraz – ewentualnie – jako twórcy programów i podręczników. „Podstawa programowa” z kolei to nazwa kluczowego dokumentu, regulującego naszą pracę szkolną, a zwłaszcza określającego cele i zakres owej „edukacji”. Jednak już na wstępie wypada sobie powiedzieć wprost: w szkole nie odbywa się „edukacja polonistyczna”, lecz co najwyżej jej parodia, a nową tzw. podstawę programową można uznać co najwyżej za podstawę egzaminów kończących poszczególne etapy edukacji. Obie tytułowe formuły bowiem, choć „oczywiste” i stosowane powszechnie, są w istocie tylko pojęciowymi atrapami.

Uzasadnienie tak radykalnej tezy wymaga pogłębionej refleksji na temat rzeczywistości opisywanej za pomocą wskazanych w tytule formuł. W ramach rozważań trzeba będzie więc – po pierwsze – zajrzeć do *Słownika języka polskiego*, po drugie – spojrzeć na ręce kilku ministrom, po trzecie – obejrzeć, czym w „zreformowanej” szkole zajmują się pierwszoklasiści i po czwarte wreszcie – przyjrzeć się bliżej niektórym dawnym i współczesnym programom oraz tzw. podstawom programowym, a zwłaszcza ostatniej „podstawie”, opublikowanej niedawno wraz z komentarzami ekspertów<sup>1</sup>.

Zaczniemy zatem od „edukacji polonistycznej”, bo tu sprawa jest stosunkowo prosta. Na czym w istocie miałyby polegać edukacja dookreślana takim przymiotnikiem? Na ile edukację prowadzoną w ramach lekcji języka polskiego można uznać za „polonistyczną”? Czym właściwie zajmują się na co dzień nauczyciele polonisci? Czego nauczą swoich uczniów?

Gdy zajrzemy do najstarszych programów szkolnych z początku XX wieku, pisanych wówczas z myślą o konkretnych „zakładach naukowych” (np. o Polskim

<sup>1</sup> Podstawa programowa z komentarzami, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, [http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa\\_programowa/men\\_tom\\_2.pdf](http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf) [dostęp 1.09.2009]