

Mariusz Kalandyk

Nowy gatunek wypowiedzi w podstawie programowej: szkic krytyczny

Wstęp

W porządku dydaktyk szczegółowych oraz ich metodycznych form uobecniania się na lekcjach nie tylko języka polskiego pojawia się istotny wątek. Badacze, którzy opisują problem kompetencji językowych młodych ludzi, coraz częściej zgłaszają fakt znaczącego obniżania się poziomu umiejętności redagowania i pisania przez uczniów tekstów jako wypowiedzi realizujących określone wymagania gatunkowe.

Fakt, o którym mowa, ma wiele źródeł. Jednym z istotniejszych jest, jak się wydaje, połączenie sytuacji nieczytania tekstów jako zjawiska obejmującego całe uczniowskie populacje¹ z pogłębiającym się – i poniekąd logicznie stąd wynikającym – brakiem wystarczających umiejętności redagowania tekstu według zinterioryzowanych reguł. Dyskusja na ten temat właściwie nie ustaje, zarówno w środowiskach nauczycieli akademickich, jak i polonistów praktyków.

Interesująco o nabywaniu kompetencji uczniowskich w zakresie tworzenia tekstów pisze Ewa Nowak². Wykorzystując różne szkoły myślenia o tekście i wyznacznikach tekstowości, prezentuje pomysły dydaktyczne i metodyczne, które mogą pomóc nauczycielom w przygotowaniu efektywnego warsztatu doskonalącego uczniowskie kompetencje w tym względzie.

I tak na przykład, gdy będziemy pamiętać o ujęciu semiotycznym, wykorzystamy w ćwiczeniach z wychowankami wszystko to, co służy osiągnięciu przez nich świadomości, że tekst jest jednością myślową i językową, by – w wymiarze

¹ Por. np.: A. Janus Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009; eadem (red.), *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, Kraków 2011; eadem, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016; *O czytaniu*, „Polonistyka” 2013, nr 6 (blok tekstów Pawła Próchniaka, Stefana Chwina, Jarosława Klejnockiego, Michała Friedricha oraz Marcina Jaworskiego), s. 4–18; raporty Biblioteki Narodowej o stanie czytelnictwa.

² E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.

praktycznym – konsekwentnie stosowali językowe i semantyczne mechanizmy spójnościowe³. W przypadku ujęć stylistycznych ważnym „dla tworzenia tekstu punktem wyjścia może stać się gatunkowy, a przez to stylistyczny wzorzec danego tekstu. Poznanie, rozpoznawanie, odtwarzanie, przetwarzanie tego wzorca, a następnie tworzenie własnego tekstu to kolejne etapy rozwijania uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej”⁴.

Równie funkcjonalnie możemy potraktować inne podejścia teoretyczne. W przypadku ujęcia kognitywnego istotną kategorią wydaje się „językowy obraz świata” wydobywany przez określony tekst. „[Z]awarta w języku i różnie zwerbalizowana interpretacja rzeczywistości, dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie”⁵. W opisywanym ujęciu znów do głosu dochodzi problem precyzyjnego określenia, czym jest tekst jako taki oraz jak odnaleźć nacechowanie gatunkowe tekstu, rozumiane jako powtarzalność pewnych struktur tekstowych, budujących konwencjonalne właściwości tekstu. Chodzi o ten rodzaj kwalifikacji gatunkowej, który pozwala interpretować określoną wypowiedź (tekst) jako możliwą do określenia całość komunikacyjną⁶. Równie istotne dla uczących polonistów jest w przedstawionym ujęciu ćwiczenie pozwalające precyzyjnie opisywać tekst w jego relacjach tematyczno-rematycznych⁷.

Z kolei w ujęciu komunikacyjno-funkcjonalnym tekstowość traktowana jest wielowymiarowo – jako zjawisko językowe, kognitywne i komunikacyjne. Do jej wyznaczników zalicza się: spójność, obecność tematu i sposób jego rozwinięcia, interakcje między nadawcą i odbiorcą, funkcje tekstu, konteksty i sytuacje oraz typy tekstów⁸. Ma to również określone implikacje metodyczne. Oprócz wspomnianych wyżej kohezji (spójności na poziomie gramatycznym) oraz koherencji (spójności semantycznej, związanej ze strukturą głęboką tekstu), pojawia się trzeci rodzaj zależności: spójność na poziomie pragmatycznym. Odzwierciedla ona porządek: pomyślane – powiedziane

³ Por.: *ibidem*, s. 22; rozdział: *Tekst i wyznaczniki tekstowości w koncepcjach językoznawczych, czyli do czego potrzebna jest teoria tekstu praktyce dydaktycznej. 1. Ujęcie semiotyczne – tekst jako złożony znak*.

⁴ *Ibidem*, s. 25–26; rozdział: *Tekst i wyznaczniki tekstowości w koncepcjach językoznawczych, czyli do czego potrzebna jest teoria tekstu praktyce dydaktycznej. 2. Ujęcie stylistyczne – tekst jako nośnik stylu*.

⁵ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2006, s. 12, za: *ibidem*, s. 27.

⁶ Por.: E. Nowak, *op. cit.* (*Stworzyć tekst...*), s. 28.

⁷ *Ibidem*. „Reguły następstwa tematycznego, zasady dotyczące przypisywania rematu do tematu i zasady nałożone na wszystkie rematy danego tekstu decydują o spójności. Wpisana w całość tekstu konstrukcja tematyczno-rematyczna buduje jego całościowy sens”.

⁸ Por.: *ibidem*, s. 33.

(napisane) – odebrane. „Realizowana jest w pewnym stopniu poza tekstem, gdyż warunkują ją czynniki zewnętrzne, takie jak wspólne doświadczenia nadawcy i odbiorcy, ich wiedza o świecie, sytuacja, w jakiej formułowany jest tekst. Jeśli intencja nadawcy została odebrana zgodnie z jego zamierzeniami, można mówić o spójności pragmatycznej tekstu”⁹. Warunkiem tekstowości w tym ujęciu jest obecność tematu rozumianego jako ponadzdaniowy całościowy sens danego tekstu, w którym znajdziemy jeszcze dodatkowe komponenty w postaci intencji, wartościowania oraz kompozycji. Ważną rolę odgrywa więc w tym ujęciu specyficzna forma globalnego sensu tekstu jako makrostruktury oraz interakcje między nadawcą i odbiorcą rozumiane również jako zdarzenie tekstowe. Liczą się: sytuacja (zespół okoliczności: miejsce, czas, stan emocjonalny podmiotów komunikatu – jego zewnętrzna rama) oraz kontekst („lingwistyczny wyznacznik tekstowości, gdyż decyduje o wyborach leksykalnych, strukturalnych, oddziałuje na poziom gramatyczny, semantyczny i pragmatyczny tekstu”)¹⁰. Uczeń w związku z tym powinien wiedzieć, w jakim celu tworzy tekst, które funkcje będą dlań najistotniejsze oraz jakich sposobów może użyć, by jego wypowiedź realizowała zamierzone cele. Powinien również świadomie kreować relacje z odbiorcą, mając świadomość, iż jego działanie jest aktem porozumiewania się z innym człowiekiem a więc także płaszczyzną uzgadniania znaczeń¹¹.

Dyskusja o tym, w jaki sposób wykorzystać językoznawcze koncepcje tekstu w szkole staje się na nowo metodyczną koniecznością w obliczu zmian programowych i powodów, dla których owe zmiany wprowadzono.

⁹ *Ibidem*, s. 33.

¹⁰ *Ibidem*, s. 33–36.

¹¹ Por. także: E. Horwath, *Teorie językoznawcze w szkolnej praktyce*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, A. Janus-Sitarz, E. Nowak (red.), Kraków 2014, s. 63-85. Autorka omawia następujące teorie językoznawcze: strukturalizm, pragmalingwistykę, socjolingwistykę, lingwistykę tekstu oraz kognitywizm. Pokazuje również sposoby redagowania poleceń ćwiczeniowych, kształcących określone kompetencje uczniowskie, a wykorzystujących ustalenia założeń teoretycznych wymienionych nastawień naukowych. Pragnie podkreślić, iż w delikatnej materii wyboru strategii nauczania i ćwiczenia kompetencji językowych należy zachować zasadę „złotego środka”. Powołuje się na sąd prof. J. Kowalikowej, która sądzi, że kształcenie językowe w szkole winno być ze swej natury pluralistyczne i eklektyczne. Nie powinno więc zabraknąć w nim tradycyjnie rozumianej nauki gramatyki. Z jednym wszakże zastrzeżeniem: chodzi o gramatykę „czerpiącą z lingwistyki funkcjonalnej André Martineta, który postuluje odkrywanie celowości we wszystkich płaszczyznach struktury języka. Jadwiga Kowalikowa patrzy więc na język jako na narzędzie poznania, porozumiewania się, ekspresji, perswazji” (*ibidem*, s. 65-66).

Szkic krytyczny – rozszerzenie kompetencji dotyczących pisania wypowiedzi argumentacyjnej

W sugestiach zawartych w *Vademecum Nauczyciela*, adresowanych do polonistów, a dotyczących przygotowania ucznia do pisania szkicu krytycznego, możemy przeczytać między innymi:

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia położono nacisk na rozwijanie zdobytych na poprzednim etapie edukacji wiedzy i umiejętności retorycznych, które zostaną w sposób funkcjonalny wykorzystane podczas tworzenia logicznych wypowiedzi [...]. Uczeń kończący szkołę ponadpodstawową powinien wykazywać się złożonymi umiejętnościami w zakresie retoryki, obejmującymi zarówno analizę tekstu cudzego (dekompozycję wywodu retorycznego, określanie funkcji środków retorycznych), jak i tworzenie własnego (z wykorzystaniem wiedzy o budowie, języku, stylu wypowiedzi retorycznej). Funkcjonalna wiedza z zakresu retoryki powinna zostać przełożona na umiejętności tekstotwórcze ucznia obejmujące: [...]

5) tworzenie spójnych wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: wypowiedź o charakterze argumentacyjnym, referat, szkic interpretacyjny, szkic krytyczny, definicja, hasło encyklopedyczne, notatka syntetyzująca¹².

Ważnym z punktu widzenia praktyki pedagogicznej wydaje się być zestaw cech, które sprawiają, że w określonym tekście mamy do czynienia z wypowiedzią argumentacyjną. Jest ona w podstawie programowej jednym z elementów potwierdzających kompetencje uczniowskie w zakresie jego gotowości do posługiwania się różnymi formami wypowiedzi. Znajdziemy tu m.in. następujące wyznaczniki:

- przedstawienie stanowiska autora wobec problemu określonego w temacie wypowiedzi;
- obecność logicznych, merytorycznych argumentów popartych właściwymi przykładami w celu uzasadnienia owego stanowiska;
- uporządkowanie wywodu argumentacyjnego według przyjętych przez autora pracy kryteriów;
- spójne i logiczne uporządkowanie;
- jednolity styl, stosowne wobec tematu słownictwo, zróżnicowana składnia (brak słownictwa potocznego, wyrażań emocjonalnych, występowanie zdań złożonych i wielokrotnie złożonych)¹³.

Autorka zwraca ponadto uwagę na kilka wyznaczników generalnych. Jed-

¹² W. Kozak, *Wskazówki metodyczne. Między rozprawką a esejem... Szkic krytyczny na lekcjach języka polskiego w szkole ponadpodstawowej*, [w:] *Vademecum Nauczyciela*, Warszawa 2019, s. 50, 51.

¹³ *Ibidem*, s. 55.

nym z nich jest zasada ciągłości: etap kształcenia ogólnokształcącego w szkole średniej ma być kontynuacją m.in. retorycznych umiejętności ćwiczonych przez ucznia na wcześniejszych etapach. Z tego właśnie powodu ma miejsce wprowadzenie do podstawy programowej z języka polskiego, w towarzystwie wspomnianej wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym, nowego dla szkolnej genologii gatunku – szkicu krytycznego¹⁴. Jest w owym zamiarze jasno zadekretowana intencja. Nowy gatunek ma stanowić etap „wyzwalania się” ucznia z naturalnych ograniczeń rozprawki. Ma również prowadzić do nabywania (na poziomie rozszerzonym) praktycznych umiejętności pisania eseju.

Szkic krytyczny w swych obrysach merytorycznych i kulturowych stanowi gatunek szczególny: powinien być narzędziem łączącym lekturowe doświadczenia uczniowskie z codziennym życiem literackim, zwłaszcza z obszarem literackiej krytyki.

Istotny jest jeszcze jeden metodyczny i kulturowy zamiar. Szkic krytyczny w swych obrysach merytorycznych i kulturowych stanowi gatunek szczególny: powinien być narzędziem łączącym lekturowe doświadczenia uczniowskie z codziennym życiem literackim, zwłaszcza z obszarem literackiej krytyki. Trzeba przyznać, że jest to zadanie ambitne i kulturowo rozwijające. Wioletta Kozak, autorka wskazówek metodycznych do podstawy programowej, powołuje się na opinie Krzysztofa Dybciaka, który z kolei zaznacza, że „tekst krytyczny podkreśla dynamiczną i »wspólnotową« istotę literatury, akcentuje więc dialogowe relacje międzytekstowe. Metaforycznie mówiąc, krytyka jest rozmową literatury”¹⁵.

Nieco inaczej, mniej idealistycznie, patrzy na to Arkadiusz Bałąjewski. Nie dość, że według badacza literatura po 1989 r. przestała być dominującym językiem symbolicznym kultury polskiej, to krytyka literacka weszła w fazę specjalizacji i niszowości, „nie powstała kompetentna krytyka kulturowa, zdolna przedstawiać »scalające« propozycje trzech obiegów: wysokiego, popularnego i masowego, oraz wytworzonych w obszarach kultury różnych nisz i odmian [...]”¹⁶. Istniejąca i mająca się dobrze krytyka akademicka raczej ignoruje to,

¹⁴ Rozporządzenie z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dziennik Ustaw, poz. 467, s. 32.

¹⁵ K. Dybciak, *Wokół czy w centrum literatury?*, Warszawa 2016, s. 56.

¹⁶ Por.: A. Bałąjewski, *Krytyka literacka dzisiaj – między uniwersytem a Internetem?*, „Polonistyka” 2013, nr 504, s. 17.

co czytane jest przez większość Polaków, wysubtelnia zaś języki krytyczne dla odbiorców z określonych, wąskich kręgów czytelniczych, stając się częścią zinstytucjonalizowanego przemysłu akademickiego. Pewną nadzieję daje Internet¹⁷.

Z kolei Anna Janus-Sitarz podkreśla: „[k]rytyka literacka bliska jest lekturze spontanicznej przez to, że dotyczy literatury nowej, dopiero co powstałej, a więc czytanej bez dystansu, takiej, której odbiór nie jest naznaczony tradycją odczytań i nie jest obciążony (lub – patrząc z innej perspektywy – wsparty) wiedzą o możliwych interpretacjach.[...] Z drugiej strony, lektura krytyczno-literacka podporządkowana jest refleksji, to lektura profesjonalna, podparta warsztatem, który pozwala na głębokie wchodzenie w zakamarki estetyki i niesionych przez dzieło znaczeń, umożliwiała umiejscawianie nowych zjawisk w rozmaitych kontekstach”¹⁸.

Piszę o tym nieprzypadkowo. Warto zdawać sobie sprawę z otaczających szkołę i szkolną polonistykę kontekstów kulturowo-społecznych. Nadzieja na ewoluowanie istniejących krytycznoliterackich paradygmatów w kierunku ich powtórnej, częściowej chociaż demokratyzacji, winna towarzyszyć również i nam – szkolnym polonistom. Z tego względu rozmowa o szkicu krytycznym jako jednym z gatunków uprawianych przez młodzież nie powinna nas nadmiernie deprymować. Przerost odtwórczego historyzmu w myśleniu o nauczaniu literatury w szkole średniej może szkodzić samej dydaktyce; pogłębiać istniejący kryzys czytelniczy oraz wzmacniać niechęć do przedmiotu. Nie wytworzy z pewnością zachowań i postaw elitarnych. Zmieniły się przecież czasy i aksjologiczne sposoby waloryzowania przez uczniów swojego miejsca w społeczeństwie.

Szkolne „podejście krytycznoliterackie”, właśnie dlatego, że stanowi obszar działań nieciągłych, niszowych, performatywnych¹⁹, łączących „pisane” z „odczuwanym”; „wartościowane” – z „przeżywanym” – może znacząco zmienić ocenę atrakcyjności przedmiotu przez wielu uczniów. Z tego względu myślenie o szkicu krytycznym w realiach szkolnych powinno mieć zasadniczo inny

¹⁷ Por.: *ibidem*. Jednym z faktów ilustrujących ową „nadzieję” jest powstanie ogólnopolskiego hybrydowego czasopisma „Nowy Napis”. Ukazuje się ono w dwóch wersjach: tradycyjnej oraz cyfrowej (adres: <https://nowynapis.eu>). Nie bez znaczenia dla omawianego zjawiska są również witryny internetowe poświęcone literaturze i krytyce literackiej, np.: pisarze.pl, biuroliterackie.pl, dwutygodnik.com oraz inne strony internetowe czasopism literackich (informacja zbiorcza znajduje się na witrynie: <http://katalog.czasopism.pl/index.php/Kategoria:Literatura>).

¹⁸ A. Janus-Sitarz, *Wstęp*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz (red.), Kraków 2012, s. 10.

¹⁹ Por.: M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.

charakter: jednocześnie bardziej techniczny i – „formatywny”, dający uczniowi szersze możliwości rozwoju indywidualnego stylu oraz szanse kształtowania autorskich, niestereotypowych sposobów myślenia o literaturze oraz darzonych przez niego zainteresowaniem zjawiskach kulturowych: kinie, teatrze, sztukach plastycznych, grach komputerowych itp. Owa „strefa wolnego wyboru” winna być szczególnie hołubiona przez nauczycieli polonistów. Pamiętajmy bowiem, że tworzeniu tekstów w odmianie pisanej, a więc doskonaleniu poprzez ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne, towarzyszą same paradoksy. Jednym z nich jest na przykład fakt, iż w dobie rozwoju aplikacji, które dają możliwość wypowiedania się w formie pisemnej, nierzadko wymuszają takie działania ze względów prestiżowo-towarzyskich, szkoła coraz mniej się zajmuje tworzeniem tekstów pisanych. Tak więc młodzi piszą siłą rzeczy dużo – i źle²⁰.

Otwieranie „wolnej strefy pisania” nie oznacza z pewnością braku kompetencji w zakresie umiejętności generalnych: selekcjonowania informacji, ich hierarchizowania i oceniania, kondensowania, umieszczania w poprawnych kontekstach czy też planowania całości wypowiedzi. Wiąże się także z ważną umiejętnością konstruowania odpowiednich rodzajów akapitów i – co równie ważne – uwewnętrznioną świadomością wyznaczników gatunku, który powołuje się do istnienia.

Istotna wydaje się więc być strona metodyczna: atrakcyjna ze względu na wybór przykładów przygotowujących do pisania tekstów własnych, dynamiczna oraz ciekawa i spójna pod względem analizowanych ćwiczeń szczegółowych, gier stylistycznych, pułapek językowych czy też leksykalnych punktów odniesienia wzbogacających warsztat pojęciowy uczniów. Albowiem „nauka pisanej wersji języka jest równie trudna, jak nauka języka obcego, a to znaczy, że wymaga [...] bardzo solidnego i celowego ćwiczenia [...]”²¹. Nie sprzyjają jej: sformalizowana wiedza na temat form, schematyczne dyrektywy oraz nieśmiertelny szkolny dryl²².

W jaki więc sposób patrzy się na problem efektywnego wprowadzenia szkicu krytycznego we wspomnianych już wskazówkach metodycznych do nowej podstawy programowej z języka polskiego? W ujęciu metodycznym – powtórzmy to raz jeszcze – szkolny szkic krytyczny umiejscowiony jest na osi: rozprawka – inna wypowiedź argumentacyjna – szkic – esej (poziom rozsze-

²⁰ Por.: Z.A. Klakówna, *Pisanie*, [w:] *eadem*, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016, s. 369–370. O innych (trzech pozostałych) paradoksach możemy przeczytać w dalszych fragmentach rozdziału.

²¹ *Ibidem*, s. 370.

²² *Ibidem*, s. 371 i n.

rzony). Zamiar jest więc czytelny. Omawiany gatunek ma stwarzać młodym ludziom możliwości bardziej zaawansowanych działań, gdy myślimy o wymaganiach formalnych i sposobach redagowania tekstów w ich założeniach merytorycznych. Sama zaś charakterystyka cech gatunkowych szkicu prosta nie jest. Może sprawiać pewne kłopoty adeptom pisania tej formy wypowiedzi. W „gatunkowej stratyfikacji” szkic krytyczny, pisany przez uczniów na lekcjach języka polskiego, „powinien być wypowiedzią wykraczającą poza sztywny schemat treściowy i kompozycyjny rozprawki, przy tym jednak zachowywać cechy wypowiedzi argumentacyjnej, odznaczać się logicznym wywodem myślowym, przemyślaną kompozycją, z możliwością wprowadzenia dygresji i różnych kontekstów – zbliżając się w ten sposób do formuły eseju”²³. Jest więc dłuższą wypowiedzią pisemną na określony temat, mającą na względzie realizację wszystkich sugestii w temacie zawartych; powinna posiadać cechy spójności logicznej wypowiedzi argumentacyjnej, jest jednak bardziej elastyczna pod względem kompozycyjnym, może zawierać fragmenty będące dygresjami oraz rozbudowanymi kontekstami.

Istotnym elementem redakcyjnych działań uczniowskich jest komponent „bycia krytycznym” wobec omawianych zagadnień. Kryje się za nim zarówno prawo do zajmowania osobnego, autorskiego stanowiska, jak i subiektywizm ujęć oraz prezentowanych opinii. Jak widać, ustalenie wyraźnego *iunctim* pomiędzy tym, co stanowi obiektywizujący zakres wypowiedzi argumentacyjnej, a tym, co jest obszarem działań krytycznych, może stanowić wyzwanie dla ucznia ćwiczącego się w pisaniu szkicu. Podobnie jak osiągnięcie swego rodzaju wyczucia kompozycyjnego i stylistycznego umożliwiającego młodym autorom budowanie narracji wzbogacanej o fragmenty będące nawiązaniem, dygresją, bardziej rozbudowanym komentarzem lub sądem. Wszystko z wykorzystaniem zinterioryzowanej i (jednak) szczegółowej wiedzy o opisywanym zjawisku (autorze, epoce, utworze, prądzie literackim itd.) oraz jasnego i precyzyjnego języka.

Ważne z punktu widzenia atrakcyjności tego typu wypowiedzi oraz jej merytorycznej oryginalności jest świadomość różnicy założeń towarzyszących redagowaniu poszczególnych jej części. Sugestie dotyczące redagowania wstępu wskazują, iż ważne jest w tym przypadku oryginalne wprowadzenie w temat, znajomość ciekawych przykładów literackich bądź filozoficznych lub też umiejętność wykorzystania ciekawego cytatu, sentencji, aforyzmu jako punktu wyjścia do tworzenia interesujących wprowadzeń do tematu. Jak widać, dość

²³ W. Kozak, *op. cit.* (*Wskazówki metodyczne. Między rozprawką a esejem...*), s. 62.

daleko odeszliśmy od klasycznych wymagań rozprawki, która w tym miejscu skupia się – w najlepszym razie – na redagowaniu hipotezy bądź też określaniu zagadnienia w jego obrysach stylistycznych i logicznych zmierzających do zapisu wątpliwości lub pytania.

Część główna jest analizą załączonego tekstu, który stanowi podstawę do rozbudowanego wnioskovania; ważne jest wykorzystanie i zinterpretowanie istotnych cytatów z przedstawionego wywodu, odwoływanie się do innych utworów lub kontekstów albo też przedstawienie stanowisk przeciwnych. W tej części szczególnie istotna jest umiejętność konstruowania oryginalnej narracji, która ma stanowić dialog z tym wszystkim, co jest świadectwem wielorakich uczniowskich kompetencji polonistycznych: wiedzy na określony temat, umiejętności przybliżania kluczowych zagadnień, ich komentowania oraz oceniania.

Przed polonistami pojawia się nowe zadanie.
Mają pokazać uczniom nie tylko cechy szkicu krytycznego, ale również wprowadzić ich w arkaną autorskiego redagowania owego gatunku.

Podsumowanie powinno być nieschematyczną próbą uogólnienia, zaprezentowaniem wniosków końcowych albo zredagowaniem wątpliwości, które – oprócz owych wniosków – dopełnią zakres uczniowskiego rozumowania²⁴.

Od czego warto zacząć ćwiczenia z uczniami? Od klasycznej analizy wzoru: wybranych szkiców krytycznych. Liczy się także ich liczba oraz dobór tematyczny i autorski. Pozwoli to zrozumieć, na czym zasadza się gatunkowa odrębność szkicu, jakie posiada potencjalne zasoby w tym względzie, co decyduje o jego cechach dystynktywnych, jakie wreszcie zawiera wymogi w obszarze językowo-stylistycznym oraz kompozycyjnym. W działaniach metodycznych na tym etapie ważne są teksty, które można wykorzystać w późniejszych ćwiczeniach jako twórcze naśladowanie dobrego wzorca i analiza przykładu „po śladzie”²⁵.

Dobra analiza wzoru prowadzić powinna do przygotowania i przeprowadzenia ćwiczeń w zakresie umiejętności tworzenia tekstu szkicu krytycznego. Na tym etapie warto porównać różne gatunki (szkice krytycznoliterackie,

²⁴ Por.: *ibidem*, s. 62–63.

²⁵ „Analiza i twórcze naśladowanie wzorów wydają się być najwłaściwszą metodą we wprowadzaniu tego gatunku w szkolnej praktyce polonistycznej”, *ibidem*, s. 73.

szkice historycznoliterackie, recenzje, eseje), by utrwalić wiedzę dotyczącą cech dystynktywnych przygotowywanej wypowiedzi. Rama ćwiczeń szczegółowych została przedstawiona nauczycielom polonistom we wspomnianym *Vademecum Nauczyciela* i w ujęciu skrótowym przedstawia się następująco:

1. Przygotowanie do analizy tematu pracy (zgrupowanie podstawowych informacji o utworze, autorze, możliwych kontekstach itd.).
2. Analiza tematu pracy.
3. Analiza załączonego tekstu.
4. Wybranie istotnych kontekstów (np. literackiego, filozoficznego, kulturowego, biograficznego, macierzystego itp.).
5. Tworzenie planu kompozycyjnego.
6. Stworzenie potrzebnego „pojęciownika”, związanego z tematem pracy, epokami, prądami artystycznymi itp.
7. Zredagowanie tekstu z uwzględnieniem właściwego słownictwa, wskaźników nawiązania, typów akapitów itd.²⁶.

Co wydaje się być szczególnie ważne w naszych działaniach metodycznych? Uwrażliwienie ucznia na ćwiczenie kilku kompetencji generalnych, które łączą jego świadomość językową i tekstologiczną ze zinterioryzowanym wyczuciem gatunkowej specyfiki wypowiedzi, którą redaguje. Wydaje się, że ów problem stanowi jedną z głównych metodycznych trudności ujawniających się zarówno w realiach szkolnych, jak również w sytuacji egzaminacyjnej.

Uwagi końcowe

Przed polonistami pojawia się nowe zadanie. Mają pokazać uczniom nie tylko cechy szkicu krytycznego, ale również wprowadzić ich w arkana autorskiego redagowania owego gatunku. Skrywa się za tym kilka celów partykularnych, o których wspomniano powyżej. Zamknąć je można w formule: doskonalić umiejętności komunikacyjne ucznia poprzez kształcenie językowe (nabywanie sfunkcjonalizowanej wiedzy w tym zakresie) oraz wprowadzenie nowych gatunków wypowiedzi, które czynią realną intencję sprawnego i wielostronnego poruszania się w obszarze tekstów o charakterze argumentacyjnym. Zważywszy na fakt, iż szkic krytyczny jest wypowiedzią charakterystyczną dla określonej dziedziny zajęć okołoliterackich, działania dydaktyczne polonistów mają cel dodatkowy, według piszącego te słowa – wyjątkowo ważny. Idzie oczywiście

²⁶ Por.: *ibidem*, s. 73–76.

o przygotowanie do aktywnego, świadomego, a więc krytycznego uczestnictwa w bieżącym życiu literackim i kulturalnym.

Bycie krytykiem, nawet na szkolną miarę, może być zadaniem skomplikowanym. Nie chodzi tu nawet o naturę relacji „ja” czytelnik – „ona” lektura oraz o opis doświadczenia lekturowego jako zdarzenia domagającego się werbalizacji i konkretyzacji²⁷. Chodzi o styl wprowadzania ucznia w obszar bieżącego życia literackiego: nieschematyczny i (jednak) atrakcyjny²⁸. Chodzi również o kształcenie pewnego stopnia odpowiedzialności za słowo: słowo nauczyciela i – co równie ważne – słowo ucznia. Pisanie szkicu krytycznego jest bowiem wprowadzaniem ucznia w ćwiczenie się w odpowiedzialnym wartościowaniu określonych zjawisk literackich i kulturowych. Jest również ćwiczeniem się w zajęciach niezbyt odległych od estetyki – wyrabiających smak i gust artystyczny²⁹.

dr Mariusz Kalandyk jest polonistą, nauczycielem konsultantem w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

²⁷ Por.: A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, [w:] *op. cit.* (*Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*), s. 15–29.

²⁸ Piotr Śliwiński podkreśla: „Sądzę bowiem, że wrogiem intensywnej, nasyconej lektury nie jest, nawet być nie może, jakkolwiek metodologia, sposób czytania, taka czy inna szkoła czy teoria, lecz może być i wielokrotnie jest obojętność, powtarzalność, niedoświadczenie” (*eadem*, *Afirmacja czy rewizja? O stosunku do pisarzy pierwszorzędnych*, [w:] *ibidem*, s. 33).

²⁹ „Jednym z podstawowych zadań piszącego o literaturze jest wartościowanie. [...] Krytyk stawia przed sobą wysokie wymagania. Gdy przeprowadza czytelnika przez tom poetycki, jest niczym przewodnik, który ma doprowadzić podopiecznego do celu, ale nade wszystko ma mu pokazać piękno miejsca, przez które wędrują” (K. Biedrzycki, *Krytyk jako nauczyciel*, [w:] *ibidem*, s. 53, 56).