

EWA HORWATH
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Gimnazjalista czyta *Redutę Ordoną*. O utworach z kontekstem historycznym w kształceniu polonistycznym

Szkola, oprócz wielu zadań wskazywanych w rozmaitych dokumentach, przygotowuje do życia w zbiorowości. By móc w tej zbiorowości funkcjonować, trzeba być przygotowanym do podjęcia dialogu, w tym także dialogu kulturowego. Dlatego obecność w programach szkolnych tekstów z tak zwanego kanonu jest dydaktycznym aksjomatem. I nie budzi wątpliwości fakt, że to właśnie szkoła (w wielu przypadkach jako jedyna instytucja) przekazuje tradycję, przedstawiając ją jako fundament współczesności. Zwraca na to uwagę wielu dydaktyków, między innymi z kręgu współpracujących z Katedrą Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego (Janus-Sitarz 2004, 2005, 2007, 2010, 2011).

Wśród tekstów z kanonu istotne miejsce zajmują utwory z historią w tle. Rzecz jasna trzeba pamiętać, że historia to nie tylko znajomość faktów, dat, ale też wiedza na temat przemian, jakim podlega zbiorowa świadomość. Podstawa programowa przewiduje w III etapie nauczania wiele utworów, które dla uczniów gimnazjum są trudne w odbiorze. To właściwie wszystkie teksty napisane przed początkiem XX wieku, a więc utwory Jana Kochanowskiego, Ignacego Krasickiego, Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego czy Henryka Sienkiewicza (Dz. U. 2009). Tworzą one kanon kształtujący tożsamość narodową, budujący mosty międzypokoleniowe. Ale żeby pełniły takie funkcje, muszą być przez uczniów zrozumiane i „oswojone”, w jakiś sposób zaakceptowane.

Tymczasem szkolna praktyka pokazuje, jak wiele barier dzieli tekst literacki i uczniów – jego odbiorców, traktujących te dzieła jako historyczne i *a priori* składających deklarację, że takowych nie lubią. Najczęstszą przyczyną problemów z lekturą jest język utworu, który powoduje, że teksty są trudne do zrozumienia. Młodzieży nie interesują przedstawione w nich realia, odstręcza objętość książek, zniechęca też tematyka patriotyczna i filozoficzna (Domagała 2011, 97–98).

Wszystkie te wyróżniki odnaleźć można w *Reducie Ordona*. Jak trudny dla uczniów jest to tekst, mogłam się przekonać, analizując ankiety przeprowadzone po samodzielnym przeczytaniu wiersza przez uczniów. Natomiast o tym, jak ważne może być dla uczniów to dzieło, mówią ich wypowiedzi po omówieniu wiersza przez nauczyciela według podanych wskazówek. Wnioski, dotyczące uczniowskiego odbioru *Reduty Ordona* zostały sformułowane w oparciu o ankiety przeprowadzone wśród gimnazjalistów kończących klasę pierwszą, z którymi przeprowadzono również indywidualne rozmowy. Badaniu poddanych zostało ponad stu uczniów z trzech szkół. Były to dwie placówki krakowskie: gimnazjum publiczne uznawane za jedno z najlepszych w Krakowie [A] oraz gimnazjum rejonowe na nowohuckim osiedlu, skupiające młodzież trudną [B]. Trzecia szkoła to gimnazjum w Poroninie [C].

Uczniowie mieli ocenić stopień trudności tekstu. 80% uczniów placówki B i C i 40% ze szkoły A uznało tekst za bardzo trudny, pozostali określali go jako trudny; kilka osób stwierdziło, że jest całkowicie niezrozumiały. Jako główne przyczyny niezrozumienia tekstu wskazywano słownictwo, nieznanne wyrazy, archaizmy. Kolejne to niejasne obrazowanie, nieznaną kontekst historyczny i brak wiedzy na temat realiów epoki. Na ten ostatni aspekt zwracali uwagę uczniowie gimnazjum A. Ankietowani w większości zwracali uwagę na współwystępowanie kilku przyczyn, które utrudniały im zrozumienie utworu. Jedynie w szkole A były to najczęściej pojedyncze wybory, związane bądź z leksyką, bądź z brakiem wiedzy historycznej (uczniowie mieli świadomość, że tej wiedzy im brakuje).

Uczniowie mieli podkreślić w wierszu nieznanne słowa i niejasne sformułowania związane z poetyckim obrazowaniem. Nie zawsze widać było powiązania z określeniem stopnia trudności a ilością podkreślonych wyrazów. Na przykład ci, którzy nie zaznaczyli ani jednego nieznanego słowa w tekście, określali go jako bardzo trudny, a ci, którzy jako nieznanne uznali ponad 20 słów twierdzili jedynie, że jest trudny. Prawdopodobnie związane to było z niechęcią uczniów do wysiłku wnikliwego przeczytania utworu.

Niejasne dla uczniów słowa to z jednej strony terminy dotyczące wojskowości, np. *reduta*, *panew*, *kartacz*, z drugiej zaś – słownictwo związane z kontekstem historycznym, np. *car*, *knut*, *kibitka*. Co ciekawe, w odpowiedziach na pytania kontrolne¹ to ostatnie słowo było wyjaśniane jako dawna nazwa kobiety. Tak w 95% uczniowie odczytywali wers: „Zmarszczył brwi, – i tysiące kibitek wnet leci”. Niepełną świadomość znaczenia wyrazów można było stwierdzić w przypadku takich słów, jak np. „knut” (dla prawie połowy badanych osób był to łańcuch lub metalowy drąg), a nawet „bagnet”, rozumiany jako topór, kula (w polowie wskazań w szkołach B, C). Uczniowie przymiotnik „rozjemczy” utożsamiali z sądowym, sprawiedliwym, rozstrzygającym o winie, a „despotyzm” kojarzyli z okrucieństwem czy z egoizmem. Z rozmów z uczniami wynikało, że archaizmy fleksyjne nie sprawiają im dużego problemu, nie mają oni jednak pewności, czy dobrze rozumieją ich sens, bo dawne końcówki sugerują im możliwość występowania słowa w innym, nieznanym im znaczeniu. Uczniowie często podkreślali słowa, które występują współcześnie, lecz nie są często używane, np. „skinał”, „wionął”, „chorągwie”, lub dana forma występuje rzadko, np. „rzenie”, „mra”. Niejasne były również słowa używane przez nich w innym znaczeniu, niekorespondującym z kontekstem w utworze, (np. słowo „szyk” kojarzyli z kolejnością występowania wyrazów w zdaniu, a nie z wojskiem ustawionym w określonym porządku), „śród” wiąza ze środą, „po waleniu się trupów” kojarzą z wulgaryzmami. 100% uczniów uważało, że „zapal” w zdaniu: „Czy zapal krwią ostatni bombardyer zalal?” to zaangażowanie i gotowość do działania. Rzadko domyślali się też znaczenia słowa „łoże” w zdaniu: „Czy ostatnie działo strącone z łoża w piasku paszczę zagrzebało?” Nieliczni wskazywali znaczenia typu: zrzucone ze skarpy. Uczniowie mylili również formy przedrostkowe, np. „wylom” z przelomem.

Jeżeli uczeń w zdaniu z poetycką metaforą, z inwersją, zapisanym z przetrznięciem, oprócz niezrozumiałych terminów napotkał słowa, które łączył ze współczesnymi znaczeniami, niemożliwe stawało się zrozumienie całej wypowiedzi.

Charakterystyczny jest brak przytoczonych wyżej słów w przypisach do podręczników. Natomiast w uczniowskich pracach nie pojawiały się podkreślenia wielu wyrazów, które wyjaśnione są przypisami w podręcznikach (Horwath, Kielb 2010, 220–226), np. „ława”, „działo”, „patron”, „miła”,

¹ Uczniowie zaznaczali znaczenia spośród podanych w ankiecie, odnosząc się do tekstu utworu; definicje te zostały wybrane spośród odpowiedzi uczniów z grupy badanej wstępnie. Samodzielnie wyjaśniali fragmenty metaforyczne podkreślone w tekście.

„loch”, „luneta”, „adiutant”. I nawet jeżeli uczniowie nie znali szczegółów związanych z danym pojęciem, nie przeszkadzało im to w rozumieniu kontekstu. Podczas redagowania przypisów do utworu trudnego pod względem językowym wybór słów do objaśnienia jest nietrywialnym zadaniem. Redaktorzy wychodzą z założenia, że uczeń powinien mieć definicję słownikową wyrazów trudnych lub nieużywanych, ale w przypadku takich utworów jak *Reduta Ordona* wiąże się to z wprowadzeniem kilkudziesięciu przypisów, które, wnosząc dodatkowe informacje, powodują chaos informacyjny i uniemożliwiają uczniowi skupienie się na utworze. Pozostają więc arbitralne rozstrzygnięcia dotyczące wyjaśnień. Jeżeli objaśniamy „harmaty”, „jenerała”, to dlaczego nie „ucieczkę”, „myślił”, „patrzaj”? Jeżeli terminy, to czy wszystkie? Jak bez badań językowych rozstrzygnąć, czy dla ucznia niejasne jest słowo „adiutant”, „działo” czy „pulk”? Jeżeli objaśniamy słowo „car”, to należałoby podać wyjaśnienie wyrazu „cesarz”. Uczniowie wszystkie wymienione wyrazy podkreślali jako nieznane, ale różna była ilość wskazań. Warto więc pomyśleć nad szerszymi badaniami rozumienia tekstów trudnych, zamieszczanych w podręcznikach, choćby pod kątem przygotowywania przypisów. Dobrze byłoby opracować słowniki frekwencyjne środowiska uczniowskiego. Inną sprawą jest forma takich przypisów. Uczeń, który ma trudności z percepcją tekstu, rozpraszaony dodatkowo ogromną ilością przypisów ze szczegółami, które też nietrywialnie mu zrozumieć, nie ma szans na właściwy odbiór utworu. Dobrym rozwiązaniem w dobie coraz powszechniejszego wydawania podręczników multimedialnych byłoby takie opracowanie przypisów, które wizualizowałyby przynajmniej niektóre słowa.

Współczesny uczeń ma trudności ze skupieniem uwagi na jednym zadaniu przez dłuższy czas, tak więc przypisy obrazkowe, animacje, schematy pozwalałyby na uzupełnienie wiedzy koniecznej do zrozumienia utworu. Zwłaszcza, że młodzież nastawiona jest na uzyskiwanie możliwie najszybszych rezultatów przy minimalnym nakładzie pracy.

Oprócz trudności leksykalnych w odbiorze tekstów literackich uczniom przeszkadza poetyckie obrazowanie, zwłaszcza gdy jest ono – jak w przypadku *Reduty Ordona* – niezwykle skomplikowane. Nawet jeżeli czytający rozumieją ogólny sens, niedostępna jest dla nich ekspresja słów i wywoływane poprzez nie emocje. Jak zachwycać się poematem, skoro brak zrozumienia niejednokrotnie wypacza sens obrazu? Na przykład frazę „i ogromna lysina wśród kolumny świeci” ponad 20% uczniów rozumiało jako „głowę odbijającą się od słońca”, „słońce odbijające się od lysiny”, „lysego generała stojącego między kolumnami, któremu głowa świeci się w słońcu”, a nawet

jako „kolumnę, która już nie ma czego podtrzymywać, bo została zniszczona”². Do absurdalnych można zaliczyć też wyjaśnienia porównania „żołnierz jako młyn palny nabija, grzmi, kręci”. Były to np. odpowiedzi: „żołnierz się pali jak młyn”. Uczniowie błędnie interpretowali ten fragment, wyliczając cechy żołnierza, który według jednej czwartej ankietowanych jest silny i odważny; potężny i groźny; nieobliczalny i niebezpieczny. Uczniowie uruchamiali w niewłaściwy sposób swoją wyobraźnię, twierdząc na przykład, że zdanie „przybiegl, mieczem skinął i jak ptak jedno skrzydło wojska swego zwinął” oznacza, iż „ktoś podnosił wojsko na duchu”, „ktoś zginął” (skojarzenie z brzmieniem słowa skinął i błędne odczytanie wyrazu), „ktoś schronił się pod skrzydłem”, a „wylewanie się spod skrzydeł ściśnionej piechoty” tłumaczono na przykład jako „atak piechoty, która była ściśnięta, aby uniknąć kul”.

Brak wiedzy historycznej nie pozwala poprawnie odczytać porównania „jak sępy czarne chorągwie na śmierć prowadzą zastępy”. Uczniowska interpretacja szła w różnych kierunkach i ten fragment wyjaśniany był na przykład: „czarne chorągwie prowadzą na śmierć tak jak sępy wskazują ciała zmarłych”, a nawet „sępy jedzą umarłych – padlinę, więc prowadzą, żeby zjeść”, „żołnierze nie boją się, prowadzą wojsko ogromne”.

Wielu wyjaśnień historycznych wymaga fragment dotycząca cara. Na pytanie, w jaki sposób Warszawa urąga carowi, uczniowie podają błędne interpretacyjnie odpowiedzi, twierdząc, że „żołnierze zawarli pokój”. Wychodzą ze swoją interpretacją daleko poza tekst, pisząc, że „dzięki świętym i wierze w Boga”; nie rozumiejąc pytania, wskazują przyczyny sprzeciwu („niszczy ją wiele kul z armat”) lub usprawiedliwienie powstania, („bo car niszczy Warszawę”).

Uczniowie bardzo często w dosłowny sposób odczytują metafory i są na przykład przekonani, że mieszkańcy Warszawy zdzierają koronę, poselstwo liże stopy cara (jedna z uczennic dodała nawet przypisek: „fuj!”), a ten jednym skinieniem przywołuje tysiące kobiet do siebie. Takie odczytanie budzi raczej wesołość niż odczucie tragizmu sytuacji.

Dosłowność odczytania, nawet jeżeli mieści się w poprawności interpretacyjnej, odziera utwór z ekspresji, nadanej mu poetyckim obrazowaniem. Tylko nieliczni (głównie z placówki elitarnej) dostrzegali w przytoczonym porównaniu wojsk z sępami, „mroczną atmosferę”, „drogę bez powrotu”, a „ostatnie działo strącone z łoża” tłumaczą jako kłęskę ostateczną, walkę tragicznie przegraną.

² Podaję autentyczne odpowiedzi uczniów.

Nie sposób podczas lekcji objaśnić wszystkiego, nie ma zresztą takiej potrzeby. Trzeba jednak zwrócić uwagę na te miejsca, których niezrozumienie wypacza interpretację utworu lub ją wręcz uniemożliwia. Na trudności związane z leksyką oraz poetyckim obrazowaniem nakłada się brak wiedzy teoretycznoliterackiej, która ułatwiałaby wyodrębnianie postaci, osoby mówiącej, określanie sytuacji. Uczniowie jako bohaterów poematu wymieniają – oprócz Orдона i generała – szereg postaci łączonych w różnych konfiguracjach. Są to: Bóg, car, cesarz, mocarz, podmiot liryczny, król polski, Kazimierz, Chrobry, Moskal, Petersburczany; armia polska, armia ruska, matki oplakujące dzieci, poddani cara, Turcy, wódz kaukaski, poselstwo paryskie. W jednej odpowiedzi pojawiają się jednocześnie adiutant, żołnierz, podmiot liryczny. Car i syn Wasilowy, cesarz i car – traktowani są jako różne postaci. W kilku pracach jako bohaterów wskazano nawet miejsca zdarzeń – szaniec, redutę Orдона, czy *Ura* (okrzyk zapisany na początku wersu wielką literą potraktowany został jako nazwa własna). Często, nazywając bohaterów, uczniowie podawali zamiast formy podstawowej formę wziętą z tekstu, np. „Jenerale”, „Orдона”, „Moskałom”. W tych wypowiedziach widać automatyzm, bezrefleksyjne, mechaniczne odpowiadanie na pytania; do tego przyzwyczaiły uczniów testowe zadania egzaminacyjne.

Po samodzielnej pracy z wierszem uczniowie mieli dwie lekcje, podczas których nauczyciel przybliżał tekst różnymi metodami, szczególną uwagę zwracając na te elementy, które sprawiały największą trudność, oraz na ten, który uczniom szczególnie się podobał, czyli końcowy fragment opisujący wysadzenie reduty przez Orдона.

W szkole nowohuckiej zajęcia przeprowadzono przede wszystkim za pomocą heurezy i wykładu, w gimnazjum w Poroninie włączono działania oparte na przykładzie intersemiotycznym, szkicowano plan pola bitwy, projektowano pomnik Orдона i redagowano napis, który mógłby być na nim wyryty. Wyjaśnienia prowadzono, wykorzystując reprodukcje obrazów i szkiców poglądowych. W szkole z centrum Krakowa zastosowano wiele sposobów aktywizacji uczniów przyzwyczajonych do takich metod, a więc dodatkowo: tworzenie scenopisu krótkiego filmu o wysadzeniu reduty, wchodzenie w rolę generała, który podczas narady sztabowej relacjonuje przebieg walki.

Uczniowie, odpowiadając na pytanie, które działania najbardziej przyczyniły się do zrozumienia utworu: w szkole C – najczęściej wskazywali jedno działanie, w szkole B – wybierali jedno ćwiczenie (był to w większości przypadków przykład intersemiotyczny), w szkole A typowano różne zadania:

i pracę nad szkicem z pola bitwy, i tworzenie scenopisu, i analizę obrazu poetyckiego, i przyglądanie się reprodukcjom obrazów zamieszczonych w podręczniku. Wykład wyjaśniający wskazały tylko 2 osoby.

Różnorodność ćwiczeń przełożyła się na zaakceptowanie utworu. Na pytanie, czy utwór Adama Mickiewicza powinien być omawiany w szkole, 90% uczniów odpowiedziało, że tak. Tylko cztery osoby ze szkoły C zdecydowanie odrzuciły utwór, pięć miało wątpliwości. Jedna osoba ze szkoły A sugerowała, że powinien być on omawiany w liceum, a jedna ze szkoły B widziałaby ten utwór na lekcji historii. Większość osób uważała, że *Redutę Ordona* należałoby omawiać w całości, te zaś, które wołałyby na lekcji zająć się fragmentem, wskazywały na końcową część, z dynamicznym i pełnym emocji opisem wysadzenia reduty i z filozoficzną refleksją.

Uczniowie ze szkoły A w ciekawy sposób uzasadniali swoje zdanie, pisząc o wartościach, jakie niesie utwór, o kształtowaniu postaw patriotycznych, o kreowaniu bohaterów, o poznawaniu tradycji, o refleksji nad postawami ludzi, dzięki którym współcześni Polacy mogą cieszyć się wolnością.

Biorąc pod uwagę wypowiedzi uczniów, doświadczenia związane z omawianiem tego utworu w szkole, a także najnowsze badania nad postawami współczesnych gimnazjalistów, można stworzyć model pracy nad tekstami trudnymi z rozbudowanym kontekstem historycznym.

Abym uczniowie zrozumieli i przeżyli w odpowiedni sposób takie dzieło jak *Reduta Ordona* potrzebne są trzy (co najmniej jednolekcyjne) etapy pracy nad utworem.

Pierwszy to poznanie realiów epoki i uwarunkowań historycznych w połączeniu z analizą i interpretacją tekstów kultury (obrazy, muzyka, film). Drugi, powiązany z zagadnieniami leksykalnymi – to zrozumienie tekstu i oswojenie uczniów z nim tak, aby w fazie trzeciej możliwa była interpretacja oparta na działaniach uczniów i wynikająca z nich samodzielna refleksja.

Wydawać by się mogło, że to oczywiste. Jednak w praktyce dwa pierwsze etapy są pomijane lub przeprowadzane powierzchownie – a to z braku czasu, a to z błędnego przekonania, że młodzi ludzie „mniej więcej” rozumieją tekst. Każdy z tych etapów poprowadzić można, angażując uczniów i wykorzystując ich umiejętności w radzeniu sobie z najnowszymi technologiami, a także ich chęć ćwiczenia takich sprawności, które uważają za przydatne w życiu.

Tak więc wprowadzenie nie musi mieć charakteru nauczycielskiego wykładu. Warto skorzystać z rozmaitych możliwości „e-dydaktyki” (Dziak, Żurek 2009). Etap pierwszy może być oparty na prezentacji w Power Point, czy też przy użyciu programu prezji, który pozwala na przedstawienie szczegó-

łów w ciekawy dla ucznia sposób, a jednocześnie umożliwi całościową prezentację zagadnień. Program ten doskonale nadaje się do korelowania pracy indywidualnej i zespołowej (zob. prezi). Ciekawe dla uczniów są zadania o charakterze WebQuest (Kwiatkowska, Lewandowska 2003), który pozwala na efektywne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie dydaktycznym, ćwiczy sprawność samodzielnego zdobywania informacji i ich selekcjonowania. Takie posunięcia są konieczne, aby młodych ludzi – „digitalnych tubylców” (Zylińska 2010) – zainteresować i skłonić do działania. Szansą są właśnie atrakcyjne ćwiczenia tak zaprojektowane, aby spełniały swój edukacyjny cel.

Propozycje zagadnień do opracowania w formie WebQuest dotyczyć mogą historii stosunków polsko-rosyjskich na początku XIX wieku, spraw wojskowości uwzględniających kwestie techniczne, biografii Orдона, genezy utworu i osobistych przeżyć autora wiersza. Wszystkie te zagadnienia omawiane być mogą poprzez wejście w rolę – historyka przygotowującego notatki do napisania książki czy dziennikarza śledzącego historię bohatera lub reżysera przygotowującego się do pracy nad filmem, czy też historyka sztuki realizującego wystawę poświęconą wojnie polsko-rosyjskiej z 1831 roku. Ważne jest także odpowiednie zaprezentowanie prac. Jeżeli uczniowie, w ramach projektu gimnazjalnego, przygotowują krótki film dokumentalno-naukowy i przedstawią go we wszystkich klasach, które w danym roku szkolnym omawiać będą *Redutę Orдона*, korzyści będą jeszcze większe.

Podczas II etapu także trzeba aktywizować młodzież. Zamiast żmudnego śledzenia przypisów, uczniowie mogą, pracując w grupach, przygotować quiz dotyczący słów nieznanych dla konkurencyjnego zespołu. Przeprowadzenie takiej zabawy w przyjemny, a jednocześnie bardzo zaangażowany sposób pozwoli oswoić się z utworem. Ważne będzie zróżnicowanie ćwiczeń. Do niektórych słów, szczególnie dla utworu istotnych, można zastosować krzyżówki tematyczne, kalambury, zabawy oparte na pomysłe kola fortuny. Te zajęcia mogą być lekcją językową. Uczniowie porównują definicje słów w różnych słownikach, leksykonach, encyklopediach. Sprawdzają, na ile objaśnienia przez nich zredagowane są zgodne z naukowymi źródłami. Sprawne przeprowadzenie zajęć pozwoli jeszcze przeanalizować jeden z początkowych obrazów poetyckich i włączyć do zajęć przekład intersemiotyczny. Aktorska recytacja zamknie tę fazę.

W III etapie, oprócz już wspomnianych działań, można dodać przekształcanie utworu poetyckiego na artykuł problemowy. Uczniowie, nadając takiemu tekstowi tytuł, proponując lid, śródtytuły, ilustracje poglądowe, reprodukcje

obrazów, projekt pomnika, przygotowują się doskonale do dyskusji na temat postawy Ordona, którą mogą poprowadzić według formuły programów telewizyjnych, np. „Wybór należy do ciebie” lub też poprowadzą dyskusję panelową na temat postaw Polaków wobec wartości ojczyzny, wolności, heroizmu.

Warto uwspółcześnić formułę metodyczną i przedstawić, jak wyglądałoby widzenie spraw ukazanych w utworze obecnie. Przeprowadzenie wywiadów z przedstawicielami różnych opcji politycznych, zaproponowanie umieszczenia przygotowanego artykułu w czasopismach prezentujących określony światopogląd na pewno rozbudzi emocje. Ciekawym dla uczniów zadaniem będzie przygotowanie blogu i rozwinięcie dyskusji w Internecie. Możliwości jest wiele. Wykorzystać można wspomniany już program prezi, w którym uczniowie opracują utwór, włączając w określony przez nauczyciela schemat odpowiednie fragmenty *Reduty* ilustrujące określone zagadnienie. Dodają przy tym malarskie przedstawienia scen ukazanych w utworze (np. Wojciecha Kossaka), utwory muzyczne, (np. *Warszawiankę*), dołączają archiwalne recytacje utworu i porównawczo – współczesne muzyczne rapowania, zamieszczają fragmenty filmów (np. z rekonstrukcji bitwy pod Olszynką Grochowską). Stworzą w ten sposób pewnego rodzaju hipertekst, który po omówieniu na lekcji, może dalej być rozbudowywany przez zainteresowanych uczniów.

Należy pamiętać, aby na lekcjach poświęconych tekstom trudnym stosować nowy język humanistycznego dyskursu (Szczęsna E. 2004, 29). Poetyka intersemiotyczna, wykorzystująca w procesie czytania tekstu narzędzia spoza obszaru literaturoznawstwa i językoznawstwa, jest potrzebą chwili, bo – jak pokazują przytoczone przykłady – obecne pokolenia młodzieży inaczej odbierają tekst, inaczej rozumują, mają inne skojarzenia niż ich rówieśnicy sprzed, na przykład, dwudziestu lat.

Literatura

- Domagała A., 2011, *Trudność jako wyzwanie. Lektura szkolna w czasach płynnej rzeczywistości*, praca magisterska, promotor: dr hab. A. Janus-Sitarz, (maszynopis), Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Dziak A., Żurek S.J., red., 2009, *E-polonistyka*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- (Dz. U. 2009) Dziennik Ustaw 2009, nr 4, poz. 17.
- Horwath E., Kielb G., 2010, *Bliżej słowa*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janus-Sitarz A., red., 2004, *Polonista w szkole*, Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz A., red., 2005, *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, Kraków: Universitas.

