

*Maria Szoska*

ORCID: 0000-0001-8115-3591

Uniwersytet Gdański

## (Nie)ocenione. Twórcze praktyki pisarskie w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej

Z perspektywy nauczyciela sprawozdanie wydaje się jedną z najbardziej przewidywalnych form wypowiedzi; z perspektywy nauczyciela akademickiego i jednocześnie kierowniczkich praktyk nauczycielskich zaś szczęśliwie nie zawsze jest to regułą, często wprost przeciwnie – okazuje się ciekawym źródłem informacji i zarazem materiałem badawczym. W sprawozdaniach z praktyk studenci muszą krótko opisać szkołę, w której przeprowadzają lekcje, pokój nauczycielski oraz salę lekcyjną hospitowanego nauczyciela. Pozwala to opiekunowi na zapoznanie się z atmosferą placówki, zwyczajami oraz stylem pracy nauczycieli. Klasa rozumiana jako pomieszczenie stanowi przecież scenografię lekcji, co potwierdzają – w pewien sposób już rytualne – miejsca: terytorium mówienia jako miejsce przewodniczenia (biurko), miejsce słowa (tuż przy biurku) i wreszcie miejsce ofiary (tablica). Powyższe zdanie, strawestowane przeze mnie w skróconej formie, przywołuję za Aleksandrem Nalaskowskim. Badacz w opublikowanej w 2002 roku książce analizował szkołę pod względem organizacji przestrzeni, wskazując na odwzorowanie przez nią relacji nauczyciel – uczeń, a w konsekwencji porządku społecznego<sup>1</sup>. Choć od wydania publikacji minęły już dwadzieścia dwa lata, jestem przekonana, że zamieszczone poniżej słowa, które w sprawozdaniu z przebiegu praktyki nauczycielskiej w szkole podstawowej napisała studentka, z powodzeniem mogłyby stać się ilustracją też sformułowanych przez autora *Przestrzeni i miejsc szkoły*:

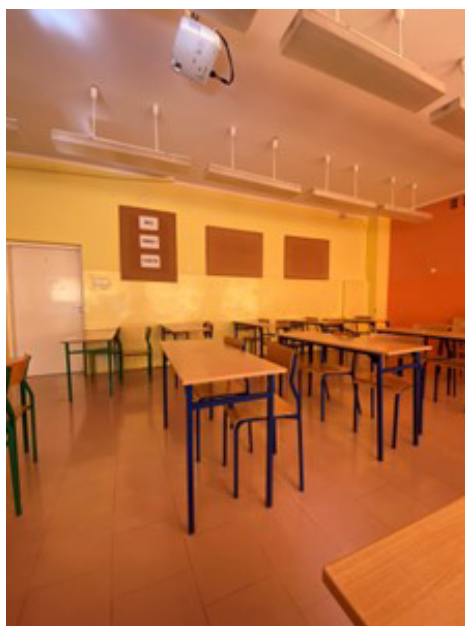
Zajęcia odbywały się w sali, która miała przytłaczający i zniechęcający nastrój. Na końcu klasy stał fortepian zamknięty na kłódkę. Ławki były ustawione w standardowy sposób, uczniowie zajmowali miejsca w parach. Nauczycielka siedziała przy biurku, rzadko

---

<sup>1</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.

poruszała się wśród uczniów. Tablice korkowe były puste, tylko na jednej z nich wisiała kartka z napisem «Witaj, szkoło». Tuż przy drzwiach, nad zlewem, znajdowała się ciemnoszara kartka z wydrukowaną skalą ocen, to jeden z najbardziej przytłaczających widoków w pomieszczeniu. Przedmioty znajdujące się w klasie jedynie przypominały o ocenianiu, utwierdzały w stereotypowym postrzeganiu nauczania<sup>2</sup>.

Dla zobrazowania wypowiedzi studentka zamieściła w sprawozdaniu zdjęcia. Przypatrzmy się: wpadająca w czerń szarość kartki ze skalą oceniania i wydrukowany napis „Witaj, szkoło” komentują panującą sytuację edukacyjną, są rewersem i awersem tej samej monety. Kartka, prześwietlona podczas kserowania, ma zapewnić o obiektywnej ocenie, opartej na wypracowanym w statucie Wewnątrzszkolnym Systemie Oceniania, natomiast nadspodziewanie rozstrzelony formatem napis „Witaj, szkoło” służy wypełnieniu pustej przestrzeni. Zawołanie jednak, niby radosne, brzmi tragikomicznie w tak zaaranżowanej sali, gdzie nawet fortepian zamyka się na kłódkę (choć naturalnie łatwo można się domyślić przyczyn, popartych zapewne nieodpowiedzialnym zachowaniem młodzieży wygrywającej na nim skomponowane melodie).



Fot. 1 i 2. Zdjęcia wykonane w szkole podstawowej w Gdańsku (aut. Urszula J.)

<sup>2</sup> Zapis z dziennika praktyki nauczycielskiej studentki III roku filologii polskiej, Urszuli J.



Fot. 3. Zdjęcie wykonane w szkole podstawowej w Gdańsku (aut. Urszula J.)

O wpływie organizacji sali lekcyjnej na sytuację edukacyjną pisał już Kazimierz Wóycicki w latach 20. XX wieku, zalecając tworzenie ściennych gablotek<sup>3</sup>. Przywołując jednak bardziej współczesne przykłady, dobrą inspiracją i źródłem wiedzy dla nauczyciela, dostępnym online, jest publikacja wydana przez Instytut Badań Edukacyjnych *Katalog rozwiązań przestrzennych w sali lekcyjnej*. Redaktorzy zwracają uwagę, że:

chcąc kształtować umiejętności określone w podstawie programowej czy kompetencjach kluczowych, takie jak umiejętność komunikowania się, współpracy, negocjacji, rozwijanie kreatywności, ważne jest wprowadzenie takich rozwiązań przestrzennych, które będą sprzyjać rozwijaniu tych umiejętności i postaw<sup>4</sup>.

Niewątpliwie zorganizowanie przestrzeni i miejsc szkoły „mówi” więcej, niż sędzi się potocznie<sup>5</sup>. Wspomniana szara kartka i napis „Witaj, szkoło” dialogizują ze sobą, choć jest to dialog na opak. Sposób aranżacji przestrzeni klasy determinuje styl nauczania, o czym w odniesieniu do edukacji polonistycznej pisała m.in. Anna Janus-Sitarz<sup>6</sup>,

<sup>3</sup> K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa 1923, s. 136–137.

<sup>4</sup> SALA. *Katalog rozwiązań przestrzennych w sali lekcyjnej w nauczaniu wczesnoszkolnym*, [https://www.ibe.edu.pl/images/badania/SALA/SALA\\_katalog\\_broszura\\_030815.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/badania/SALA/SALA_katalog_broszura_030815.pdf) (dostęp: 12.02.2024).

<sup>5</sup> O pedagogice miejsca i szkole jako miejscu wspólnym pisała na gruncie polskim m.in. Maria Mendel, zob. też, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk 2017.

<sup>6</sup> A. Janus-Sitarz, *Style nauczania polonistów*, [w:] tejże, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 91–116.

a w kontekście autobiograficznych narracji nauczycielskich – Agnieszka Kania<sup>7</sup>. Nie jest to główny wątek moich rozważań, choć istotny dla podejmowanej kwestii. Z założenia przestrzeń problemowa niniejszego artykułu będzie rozpięta między dwoma biegunami: przymusem oceniania i wolnością twórczego pisania (przywołując tytuł znanej książki Agnieszki Kłakówny). Niewykluczone jednak, że próby zobiektywizowania oceny czy swobodnej wypowiedzi artystycznej ucznia są mniej lub bardziej utopijnymi projektami nierealizowanymi w szkole, o czym zaświadczać zamieszczone zdjęcia. Niniejszy artykuł poświęcony będzie przykładom twórczej aktywności studentów i licealistów, a za materiał badawczy posłużą mi sprawozdania z praktyk oraz prace uczniów i studentów zgromadzone jako rezultat wykorzystywanej metody praktyki pisarskiej.

W piśmiennictwie naukowym oraz w pracach publicystycznych dotyczących procesu uczenia się coraz więcej uwagi poświęca się motywacji wewnętrznej ucznia, którą należy odpowiednio stymulować, np. poprzez zastosowanie elementów pedagogiki Montessori, szkoły waldorfskiej czy planu daltońskiego w ramach publicznego modelu szkoły. W wypowiedziach podkreśla się zarazem konieczność zmiany sposobu oceniania. Według Mikołaja Marceli, który często zabiera głos w debacie publicznej na temat edukacji, wśród nauczycieli widać wzrost zainteresowania nowymi formami i metodami nauczania, jak np. metodą odwróconej klasy, metodami projektowymi, gamifikacją, często jednak mają one charakter chwilowej innowacji, nieprzystającej do dotychczasowego znanego modelu edukacji<sup>8</sup>.

Polska szkoła doświadczyła przynajmniej kilka takich innowacji, które początkowo niezwykle popularne, w większości przetrwały w skostniałym repertuarze form czy metod. Kilkanaście lat temu przez polski system edukacyjny przepłynęła fala oceniania kształtującego<sup>9</sup>. Upływ czasu (wypracowywana polska wersja oceniania kształtującego będzie wkrótce obchodzić dwudziestolecie istnienia) powinien zaowocować ewaluacjami projektu. Poszukując na ten temat informacji, znalazłam jedynie ewaluację wdrożenia pilotażu oceniania kształtującego w wybranych szkołach<sup>10</sup> oraz pojedyncze rozprawy, w tym ważne z mojej perspektywy studium teoretyczno-empiryczne o wpływie oceniania kształtującego na klimat szkoły autorstwa Anny Tłuściak-Deliowskiej i Moniki Czyżewskiej<sup>11</sup>. Prace te, jak i obserwacje empiryczne

---

<sup>7</sup> A. Kania, *Autobiograficzna narracja o edukacji, czyli jak zdefiniować siebie i zostać refleksyjnym nauczycielem*, [w:] *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021, s. 39–62.

<sup>8</sup> M. Marcela, *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Kraków 2021, s. 270.

<sup>9</sup> Reprezentowanego na naszym rynku wydawniczym i edukacyjnym głównie za sprawą książek Danuty Sterny oraz działalności Centrum Edukacji Obywatelskiej, które wspólnie z Fundacją Wolności prowadzi program „Szkoła ucząca się”.

<sup>10</sup> Pilotażową wersję oceniania kształtującego wprowadzono do dziesięciu szkół na terenie pięciu województw w roku 2005/2006 na zlecenie MEN, CODN z pomocą CEO.

<sup>11</sup> A. Tłuściak-Deliowska, M. Czyżewska, *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia..., czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Warszawa 2020. W kontekście poruszanego w artykule zagadnienia szczególnie ważny jest rozdział: *Podsumowanie badań oraz implikacje pedagogiczne* (s. 247–260).

prowadzone w placówkach, w których moi studenci odbywają praktyki, prowadzą do wniosku, że w wielu szkołach ciekawa idea przetrwała jedynie jako ograniczona do repertuaru narzędzi aktywizujących i koncepcji lekcji polegającej na podaniu na początku celu zajęć i wymagań stawianych uczniowi (nazywanych strategią sukcesu). Tak przebiegający proces lekcyjny nie przekłada się na sposób informowania ucznia o jego postępie w nauce i rozwoju (informację zwrotną)<sup>12</sup>. Tymczasem, jak podkreślają na swojej stronie entuzjaści projektu „Szkoła ucząca się”, ocenianie kształtujące jest całościową koncepcją pracy szkoły, wspierającą kulturę jej szeroko rozumianego środowiska oraz kształtującą działania i pomysły na codzienne funkcjonowanie wszystkich aktorów procesów szkolnych. Autorzy piszą:

chcąc zatem zwiększyć pozytywne nastawienie ucznia do szkoły i nauki, co z kolei powinno zaowocować lepszymi efektami uczenia się, należałoby uwzględnić podstawowe czynności składające się na ocenianie kształtujące. **Ważne jest uwzględnianie ich w sposób łączny, a nie wybiórczy.** Oznacza to, że określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się powinno wiązać się z ustalaniem i podawaniem im informacji, co będzie podlegało ocenie, to zaś powinno mieć przełożenie na rzeczywiste czynności nauczyciela związane z ocenianiem. Następstwem tego powinno być udzielenie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów w uczeniu się. Czynności te, poprzez wzajemne wynikanie z siebie i uzupełnianie, gwarantują autentyzm uczenia się i satysfakcję z nauki<sup>13</sup>.

Większość współczesnych praktyków oraz badaczy systemu szkolnego uważa, że sposób oceniania powinien mieć dialogiczny charakter. Według Klemensa Stróżyńskiego, autora ważnych prac z zakresu oceniania szkolnego, ocenianie należy traktować jako akt komunikacji, który opiera się na czterech fundamentalnych pytaniach: co? po co? komu? jak? Zdaniem badacza refleksję nad zagadnieniem oceniania szkolnego powinniśmy zacząć od postawienia sobie pytania: po co oceniamy osiągnięcia uczniów? Sformułowana odpowiedź będzie bowiem w pierwszej kolejności deklaracją ideologii edukacyjnej, systemu wartości pedagogicznych, w drugiej dopiero – informacją o działaniach składających się na proces kształcenia. Według autora:

Jeżeli przyjmiemy za pewnik zasadę [...], iż system edukacji ma na celu rozwój ucznia, to na pytanie o cel oceniania osiągnięć uczniów musimy odpowiedzieć, że służy ono wsparciu rozwoju tych uczniów. Ocenianie pełni funkcję regulacyjną względem procesu uczenia się i jest to jego funkcja podstawowa. Jest ona, oczywiście, funkcją pedagogiczną. Informacje zawarte w ocenie służą także nauczycielowi w dobrym planowaniu

---

<sup>12</sup> A. Tłuściak-Deliowska, M. Czyżewska, *O funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym*, „Przegląd Pedagogiczny” 2018, nr 1, s. 69–81.

<sup>13</sup> Zob. *Ocenianie kształtujące. Jak rozumiemy ocenianie kształtujące w „Szkołe uczącej się”?*, Szkoła ucząca się, <https://sus.ceo.org.pl/ocenianie-ksztaltujace/ocenianie-ksztaltujace-2/> (dostęp: 12.02.2024) [podkr. M.S.].

nauczania – i jest to pośrednie wspieranie rozwoju ucznia. Dominacja funkcji pedagogicznej w ocenianiu jest charakterystyczna dla oceniania kształtującego<sup>14</sup>.

Z kolei o ocenianiu w szkole jako komunikacji interakcyjnej pisała Iwona Morawska, wyliczając przykładowe jego strategie, których głównym celem jest wspieranie i stymulowanie rozwoju ucznia przez nauczyciela<sup>15</sup>. Traktując więc za Iwoną Morawską ocenianie jako akt komunikacji, muszę uznać, że w sytuacji lekcyjnej (cytowanej na s. 1) akt ten został zaburzony, a sformułowana dalej w sprawozdaniu refleksja: „Opiekunka mocno trzymała się podanych na początku roku zasad notowania: po lewej stronie temat i cele zajęć, po prawej zadania i ciekawostki”, jedynie dopełnia obraz dydaktyki normatywnej. Zapisane w sprawozdaniach z praktyk obserwacje studentek i studentów dotyczące szkolnej rzeczywistości potwierdzają wnioski zawarte w publikacjach poświęconych strategiom i koncepcjom oceniania. W opublikowanej w roku 2008 (!) książce *Edukacja kreatywna* Anny Sajdak znajdziemy takie podsumowanie:

Nauczyciele nadal oceniają w tradycyjny sposób. Większość traktuje ocenę nie jako końcowy etap pracy dydaktycznej, po którym nastąpić powinna refleksja, lecz jako zaplanowaną część procesu dydaktycznego, [...] mało uwagi lub wcale poświęca się procesom decyzyjnym, które konieczne są przy tej czynności. Co więcej, podejmowanie decyzji staje się coraz trudniejsze, obarczone jest nie tylko „sumieniem”, ale i przepisami, procedurami<sup>16</sup>.

Wielu adeptów specjalności nauczycielskiej na początku studiów popiera sformalizowany i potencjalnie zobiektywizowany system oceniania. Studenci wskazują na nienaruszalne kryteria procedury, uznając je za wygodne i użyteczne narzędzie pomiaru jakości pracy szkoły (w tym osiągnięć ucznia i nauczyciela), ale z upływem czasu wielu dostrzega ograniczenia takiego systemu. Dzieje się tak wówczas, gdy studenci dokonują namysłu nad oceną jako ilustracją sytuacji wychowawczej, której wykładnią jest scena rozgrywająca się pomiędzy ocenającym i ocenianymi. Dlatego część przyszłych nauczycieli postuluje – uznaną za swoistą receptę na inercję oceniania – likwidację ocen (podobnie jak oceny zachowania), czego orędownikiem od lat jest Bogusław Śliwerski. Według przedstawicieli antypedagogiki ocenianie punktowe zachowania przypomina behawioralne rozwiązania resocjalizacyjne stosowane w więziennictwie, oddaje zarazem hierarchiczność systemu szkolnego i skłania do kształtowania społeczeństwa autorytatywnego, w którym jednostki nie mogą działać samodzielnie. Zdaniem B. Śliwerskiego funkcjonujący w większości szkół system

---

<sup>14</sup> K. Stróżyński, *Ocenianie kształtujące w polskiej szkole*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2020, s. 111. Tekst dostępny online.

<sup>15</sup> I. Morawska, *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova*” 2019, Vol. 4, s. 195–211.

<sup>16</sup> A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 296.

oceniającego ukierunkowuje uczniów nie na samodzielne myślenie, działanie czy auto-refleksję, ale na siłę sygnału z centrum i lojalne, posłuszne wykonywanie poleceń; w ten sposób kształtuje się zachowanie radarowe<sup>17</sup>.

W sprawozdaniach z praktyk studenci wskazywali właśnie na opresywny element oceniania, tj. używanie oceny z przedmiotu jako narzędzia stymulującego do pożądanego zachowania (nieraz okazuje się, że niewłaściwe postępowanie na lekcji skutkuje nie tylko uwagą, ale również oceną niedostateczną). Stopnie i dziennik (dziś elektroniczny) stanowią więc podstawowe insygnia władzy nauczyciela. Tymczasem reguły i możliwości oceniania zapisane w *Rozporządzenie o ocenianiu i klasyfikowaniu* nie są aż tak opresywne jak rzeczywistość, w której są realizowane. Od roku szkolnego 2015/2016 ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów miało się odbywać zgodnie z nowymi zasadami. Do katalogu celów, jakie powinno spełniać ocenianie, dodano zapis: „udzielenie uczniowi pomocy w nauce w postaci informacji o tym, co uczeń zrobił dobrze, co i jak powinien poprawić”<sup>18</sup>. W dokumencie położono nacisk na informację zwrotną, uznając ją za integralny składnik nauczania, oraz dopuszczono możliwość rezygnacji z oceniania wyrażonego stopniem nie tylko w edukacji wczesnej, ale również na dalszych etapach nauczania (co może dotyczyć wszystkich albo wybranych zajęć edukacyjnych, warunkiem jest określenie zasad uchwałą Rady Pedagogicznej). Zgodnie z tym dokumentem szkoły mogą m.in.:

- zrezygnować ze stopni w ocenianiu śródrocznym i zastąpić je podawaniem uczniom informacji zwrotnej, natomiast na koniec roku na podstawie owych informacji zwrotnych ustalać stopień wymagany przez prawo;
- stosować w ocenianiu śródrocznym stopnie w połączeniu z komentarzem nauczycielskim zawierającym informację zwrotną, na koniec roku zaś ustalać ocenę wyrażoną stopniem;
- dla pewnych form sprawdzania przyjąć stosowanie stopnia połączonego z informacją zwrotną w postaci komentarza (np. dla prac pisemnych), dla innych form (np. odpowiedzi ustnych) stosować tylko informację zwrotną; na koniec roku ustalać ocenę wyrażoną stopniem, jak we wcześniej przedstawionych wypadkach<sup>19</sup>.

Ustawodawca zakłada zatem, że oceną szkolną jest informacja o wyniku uczenia się wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku. Mimo że powyższy zapis został wprowadzony rozporządzeniem w roku 2015, większość spośród ankietowanych przeze mnie 59 studentów I roku filologii polskiej wskazało, że w szkole średniej jedynie na języku polskim i na języku angielskim otrzymało ocenę opatrzoną komentarzem (przynajmniej raz) – z innych przedmiotów uzyskiwali ocenę wyrażoną stopniem bądź procentami czy punktami, bez jakiegokolwiek informacji zwrotnej.

---

<sup>17</sup> Zob. B. Śliwerski, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków 2021.

<sup>18</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150000843/O/D20150843.pdf> (dostęp: 12.02.2024).

<sup>19</sup> Tamże.

Opisane problemy, choć nie nowe, łączą się z kształtowaniem uczniowskiej i nauczycielskiej podmiotowości. Sposób prowadzenia zajęć, relacja z uczniem, wreszcie ocena z przedmiotu są przez nauczycieli w dużej mierze warunkowane przymusem sytuacji egzaminacyjnej. W wypadku języka polskiego oznacza to odczuwalny przez nauczyciela przymus wypracowania u ucznia umiejętności odpowiedniego wpisania się w ściśle skodyfikowane formy wypowiedzi wraz z towarzyszącym im kluczem punktowania. Skutkiem takiego prowadzenia lekcji jest jednak schematyzm pisania, często niweczący inwencję i radość typową dla swobody twórczej, cechujące uczniów zwłaszcza na początku edukacji. Nadmierny formalizm i schematyzm ujawniają się również u studentów polonistyki przywykłych do skodyfikowanych typów wypowiedzi, dlatego coraz mocniej odczuwalna jest w dydaktyce potrzeba otwarcia na nowe metody pracy albo te wypracowane dawno temu, ale nie zawsze mające odzwierciedlenie we współczesnej koncepcji kształcenia.

W ramach prowadzonych zajęć staram się otwierać przyszłych nauczycieli na metody wyzwalające działania twórcze. Studenci przedmiotu dydaktyka prac pisemnych podczas ćwiczeń nie tylko oceniają prace uczniowskie, ale przede wszystkim koncentrują się na redagowaniu komentarzy do oceny. Potem proszeni są o autorefleksję: zazwyczaj zwracają uwagę na poczucie niekompetencji w nazywaniu błędów (przede wszystkim językowych) oraz niedostateczną własną sprawność interpunkcyjną. Napisanie komentarza zwrotnego dla ucznia postrzegają jako formę odsłonięcia się, ujawnienia własnej podmiotowości; wskazują na ograniczenia i niedostatek własnego języka, który nie byłby jedynie oceną, ale rzeczywistą diagnozą i zarazem drogowskazem do dalszej pracy dla ucznia. Studenci podkreślają czasochłonność czynności komentowania i – mimo podejmowania prób indywidualizowania wypowiedzi – wkradający się z czasem schematyzm czyniący z wypowiedzi rodzaj szablonu. Ich uwagi w zasadzie są zbieżne z ustaleniami Eweliny Strawy, poczynionymi w artykule *Komentowanie to podstawa, czyli o tym, jak korzystać z potencjału informacji zwrotnej*<sup>20</sup>.

Prowadzone przez mnie obserwacje procesu nauczania w szkole wyższej ujawniły słabą stymulację oraz zbyt rzadkie wykorzystywanie zdolności i możliwości twórczych studentów, a w konsekwencji również uczniów. Uznałam więc, że lekarstwem na „niemoc” pisania i oceniania może być powrót do sformułowanej przed laty przez Annę Dyduchową metody praktyki pisarskiej. Autorka *Metod kształcenia sprawności językowej uczniów* w dużej mierze wykorzystwała technikę swobodnych tekstów Celestyna Freineta, który za podstawę sukcesu ucznia tworzącego tekst

---

<sup>20</sup> Artykuł poświęcony jest indywidualnemu komentarzowi nauczyciela do pracy pisemnej i wypowiedzi ustnej. W tekście przedstawiono wyniki badań oraz przytoczono wypowiedzi uczniów na temat informacji zwrotnej, podano również elementy i określono strukturę komentarza dla ucznia – nie pojawiają się w nim jednak przykłady komentarzy, tak potrzebne dla studentów jako punkt wyjścia do dalszej pracy (E. Strawa, *Komentowanie to podstawa, czyli o tym, jak korzystać z potencjału informacji zwrotnej*, [w:] *Nauczyciel współczesnej szkoły. Oczekiwania – kompetencje*, red. V. Kopińska, J. Flanz, Włocławek 2012, s. 194–213). Autorka buduje propozycje komentarzy nauczycielskich skierowanych do ucznia, ale jedynie w tzw. trudnych wychowawczo sytuacjach: plagiatu czy oddania „pustej kartki”.



uznał zniwelowanie przymusu pisania. Freinet w naturalnym zachowaniu werbalnym dziecka dostrzegął potencjał bogactwa jego uczuć, myśli, spostrzeżeń i doświadczeń, dlatego uznał za konieczne wpisanie ich w zorganizowany proces kształcenia<sup>21</sup>. Koncepcja Dyduchowej zakłada cztery etapy pracy. Pierwszy – swobodne pisanie tekstów; drugi – prezentowanie teksów w kilkusobowych grupach (grupa wybiera jeden tekst, który uznaje za najciekawszy, najlepiej skonstruowany; wybór musi umotywować); trzeci – reprezentanci każdej z grup prezentują wybrane prace na forum, następnie, przechodząc tym samym do czwartego etapu, klasa/grupa przedmiotowa dokonuje wyboru jednej pracy. Według Dyduchowej na tym etapie warsztatów powinna nastąpić analiza pracy i jej wspólna korekta, prowadząca do ulepszenia tekstu. Dzięki takim wspólnym działaniom ma szansę zaistnieć sytuacja dydaktyczna skłaniająca do refleksji, do wspólnej pracy oraz szukania najlepszych rozwiązań<sup>22</sup>.

Metoda praktyki pisarskiej Anny Dyduchowej mieści się w koncepcję twórczego (czy bardziej modnego dzisiaj: kreatywnego) pisania. Zdaniem Marka Laskowskiego pisanie kreatywne polega na utworzeniu przez osobę piszącą konkretnej treści na podstawie gotowej lub samodzielnie wybranej intencji komunikatywnej. Kreatywność wyrażana jest przez samodzielny wybór dowolnych jednostek leksykalnych i struktur gramatycznych. „Oprócz kreatywnego pisania w szkolnej dydaktyce stosuje się to pojęcie również jako zabawę językiem, jako środek terapeutyczny i metodę autobiograficznej autorefleksji czy pragmatykę pisania w zakresie literatury, teatru, filmu i nauki [...]”<sup>23</sup>. W publikacjach poświęconych kreatywnemu pisaniu, jak zauważa dalej Laskowski, często wspomina się o przemierzaniu nowych dróg, dzięki czemu osiąga się nowe rezultaty, nawet o charakterze pedagogicznym; poprzez pisanie rozwija się cechy twórczego człowieka i twórcze zdolności<sup>24</sup>.

Dla Izabeli Morskiej, autorki m.in. książki konspektów *Jak pracować z wyobraźnią* oraz *Twórczego pisania dla młodych panien*, twórcze pisanie jest też doświadczeniem demokratycznym, bo uczy empatii, umiejętności czujnego i nienatrętnego wsłuchiwania się w opowieść drugiej osoby, a ponieważ rozwija samodzielne myślenie – może zainicjować poczucie sprawczości i w rezultacie „stać się najprostszą szczepionką przeciw dyktaturom”<sup>25</sup>, w tym również przeciw „dyktaturze” nauczyciela, na co wskazywały Bożena Chrzęstowska i Wiesława Wantuch:

Wspieranie twórczości i samokształcenia kończy się sukcesem, gdy nauczyciel staje się...  
zbędny. Jest to rezultat szlachetnej postawy, godnej prawdziwego mistrza, a nie guru,

---

<sup>21</sup> „Staje się to możliwe, gdy zrezygnujemy z narzucania tematu, formy wypowiedzi, oceny tekstu stopniem szkolnym” – zauważa Ewa Nowak, referując koncepcję A. Dyduchowej w rozdziale swojej książki *Stworzyć tekst* (E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014, s. 159–162).

<sup>22</sup> A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988, s. 120–135.

<sup>23</sup> M. Laskowski, *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*, „Lingwistyka Stosowana” 2010, nr 2, s. 134.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> *Jak pracować z wyobraźnią. Księga konspektów*, red. I. Morska, Gdańsk–Sopot 2021, s. 10.

który siłą swojej osobowości uzależnia wychowanków na zawsze. Powtórzmy więc – „Nauczycielu, postępuj tak, abyś stał się uczniowi niepotrzebny”<sup>26</sup>.

W pracy ze studentami nawiązałam do propozycji A. Dyduchowej, ale zmodyfikowałam polecenie „piszcie, o czym chcecie i jak chcecie”, dodając wskazówkę: „piszcie, o czym chcecie i jak chcecie, pamiętając, że wasza wypowiedź będzie nosiła tytuł *Młynek*”. Uznałam, że dzięki temu piszącym łatwiej będzie „zakotwiczyć” wyobraźnię i stworzyć tekst. Zaprojektowane zajęcia chciałam uczynić wstępem do tekstu Olgi Tokarczuk *Czas Młynka Misi* z tomu *Prawiek i inne czasy*.

Poniżej przytaczam wybrane prace, będące jedynie częścią większej całości (powstawały w ramach zajęć od roku 2019, niektóre w czasie zajęć online podczas pandemii).

### 1.

#### ***Młynek***

Gdy miałem kawę zepsutym młynkiem,  
Marzę, by mogłoby być już normalnie.  
Znika nadzieja za każdym rankiem,  
W młynie ugrzęzłam na kwarantannie.

Ostatni wers – „W młynie ugrzęzłam na kwarantannie” – prowadzi do znaczenia „młynka” jako nawału pracy, obowiązków, ale też myśli, którym często towarzyszą pośpiech, nieporządek albo wewnętrzny chaos spowodowany lękiem o przyszłość. Zajęcia, w ramach których powstał przytoczony tekst, odbywały się online, tak też wybrano najlepszy tekst – najpierw wewnątrz własnej grupy, a później dokonując decyzji ostatecznej. W czwartym etapie działań, zgodnym z regułami opracowanymi przez Dyduchową, powinna nastąpić wspólna korekta tekstu. Uczestnicy zajęć uznali, że nie ma potrzeby czy też konieczności, by coś w nim zmieniać; swoje zdanie musieli jednak uzasadnić, co skłoniło studentów do powrotu do tekstu, namysłu nad jego językiem i kompozycją, oraz „wymusiło” niejako krytyczną autorefleksję.

Tekst drugi powstał już podczas zajęć w sali wykładowej. Jak widać, prezentuje on bardziej tradycyjne rozumienie słowa „młynek” – jako przyrządu do mielenia kawy. Uważna lektura tekstu uświadamia jednak, że młynek jest metaforą jedynej stałej w porannym biegu; metaforą rytuału pozwalającego osadzić się w płynnej rzeczywistości.

### 2.

#### ***Młynek***

Poranek jest chaotyczny.  
Nie odzywać, bo dla Niego poranki są trudne.  
Koty haczą pazurkami  
o wszystko, co napotkają na swojej drodze.

---

<sup>26</sup> B. Chrzęstowska, W. Wantuch, *Ku samokształceniu*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2012, s. 126.

Poranna toaleta – mycie twarzy, zębów.  
Ubieranie.  
Czesanie.  
I tylko w tle słyszać  
nieustannie  
mielenie kawy – jedyna stała i pewna  
w tym całym porannym młynie.

Utwór trzeci, noszący – jak prawie wszystkie zaprezentowane w artykule – tytuł *Młynek*, jako najlepszy wybrali studenci przedmiotu dydaktyka prac pisemnych w roku 2022. „Młynek” jest pozytywnie wartościowany i stanowi metaforę wiecznego ruchu, będącego cechą doświadczanego świata roślin, zwierząt, a nawet podmiotu wiersza. Wiersz doceniono za bogactwo języka („szumią knieje”), próbę rytmizacji, a przecież powstał zaledwie w ciągu trzydziestu wyznaczonych minut.

### 3.

#### ***Młynek***

wirują w tańcu pszczoły  
pląsają w wodzie ryby  
naokoło szumią liście  
w nagłym wiatru porywie

obracam się i śmieję  
tak miło szumią knieje  
och jak miło poczuć słońce  
i ogrzać włosy końce

Zaznaczyłam już, że planowane przeze mnie ćwiczenie miało poprzedzać zajęcia poświęcone opowiadaniu *Czas Młynka Misi*. W czwartym tekście widać ślad tej lektury – studentka nawiązała do tekstu noblistki, choć wcześniej tego nie zapowiadałam:

### 4.

#### ***Młynek***

Młynek to znaczy system  
System podejścia do kawy:  
Chodź małe ziarnko  
Zmielimy Cię na wyjątkową masę,  
Twój kształt drażni pobliskie kształty  
Kawy.  
Misia codziennie pije kawę,  
Jej zapach zakłóca  
Zapach jednego ziarnka.  
Misia rytualnie pije kawę.  
Wyjątkowa kawa  
Na rzecz trwania ziarnka.

Tekst piąty, zapisany przez mnie wersalikami, bo właśnie tak został skonstruowany (być może, aby utrudnić rozpoznanie autora lub autorki, do końca anonimowego/anonimowej), różni się od innych zaprezentowanych w artykule. Widać w nim stylizację języka na młodzieżowy („stara”; „baza”, „hajs”, „mordo”, „na luzie”), ale również odwagę (czy też prowokację) w podejmowaniu ryzykownego tematu: przygotowaniu suszu marihuany.

## 5.

**SENT TO: BYKU**

SIEMA SIEMA BYKU, SŁUCHAJ, BO Z TYM, CO MIAŁEM  
CI, WIESZ, OGARNAĆ NA PIĄTEK, TO JEST MAŁY PROBLEM.  
STARA MI NA BAZĘ WJECHAŁA I TROCHĘ NIE MAM DOSTĘPU  
DO „AKCESORIÓW” TAKŻE SŁUCHAJ, MORDO, SERIO SORRY,  
ALE OGARNE CI WSZYSTKO POZA MŁYNKIEM. DOSTANIESZ  
WSZYSTKIE MATERIAŁY, TYLKO TEN JEBANY MŁYNEK  
MUSISZ SOBIE OGARNAĆ (JAK MASZ HAJA, TO MOŻE OLEK  
CI SPRZEDA). PORADZISZ SOBIE NA LUZIE, JA CI  
WSZYSTKO DAM WYSUSZONE NORMALNIE I ROBISZ TAK;  
WKŁADASZ PO PROSTU TROCHĘ TEGO Z SAMARKI (NIE ZA DUŻO)  
I KRĘCISZ TAK Z MINUTĘ – I KONIEC, JUŻ MASZ ZMIELONE.  
SYPIESZ NORMALNIE DO BLETY JAK TYTEK I MASZ.  
MIŁEGO MORDO, JESZCZE RAZ, SORRY.

BLACHA

Odczytanie tekstu na głos wywołało niemałą konsternację u prowadzącej zajęcia. Zapytałam studentów, jak zareagowaliby, gdyby taki tekst powstał podczas ich lekcji w szkole, czy zaakceptowaliby wulgaryzmy, a przede wszystkim temat utworu. Zdaniem studentów nauczyciel, decydując się na tak nieoczywiste zajęcia, musi podjąć ryzyko nieprzewidywalności. Ponadto tekst jest stylizowany i w ramach tego zabiegu wulgaryzm nie razi, a nawet uwiarygodnia narrację.

Autor listu, piszący pod pseudonimem „Blacha”, się nie ujawnił, podobnie jak twórca/twórczyni szóstego tekstu: w tej grupie zajęciowej bowiem w wyniku głosowania doszło do remisu i wybrano dwa wiersze. Tytuł utworu szóstego nawiązuje do formy ogłoszenia, ale jest to zamierzona gra: gra z naszymi oczekiwaniami.

## 6.

**ODDAM MŁYNEK.****OGŁOSZENIE**

Oddam młynek w dobre ręce.  
Ręce czułe i ciepłe, czułe i delikatne.  
Młynek zmieli. Wszystko, czego zapagniesz.  
Zmieli kawę, cukier, pieprz...  
Zmieli niepotrzebne myśli.  
Nieprzespane noce. Niepokój. Strach. Wątpliwości.

Zmieli i odda mniejsze.  
 Mniej straszne. Spokojniejsze.  
 Oddam młynek tylko w dobre ręce.

Po formule „ogłoszenia” spodziewać by się można oczywistego – albo nawet nudnego – tekstu, natomiast otrzymałam wiersz o niezwyklej przedmiocie mającym nadprzyrodzone możliwości pomniejszania bólu, cierpienia i wątpliwości. Młynek „Zmieli niepotrzebne myśli”, „Zmieli i odda mniejsze” – niczym doskonały antydepresant. Tekst wydaje się dobrym przykładem, jak w sposób nieszablonowy można wykorzystać formy użytkowe do działań twórczych, co autor (przyszły nauczyciel lub przyszła nauczycielka) świetnie ukazał.

\* \* \*

Formuła zajęć, których efekty twórcze prezentowałam we fragmencie, wymusiła zmianę tradycyjnej sytuacji klasowo-lekcyjnej, z dominującą rolą nauczyciela, z typowym układem ławek i stolików, niefortunnym w wypadku pracy w grupach. Niektórzy studenci postanowili przeprowadzić podobne zajęcia podczas swoich praktyk w szkole średniej. Dołączyli „najlepsze” teksty do sprawozdań. Pozwala to mieć nadzieję na podejmowanie przez nich niestandardowych działań w pracy dydaktycznej, a nie tylko utrwalanie edukacyjnych schematów. Natomiast w pracach napisanych przez licealistów dominowało opowiadanie – inaczej niż w wypadku studentów, którzy często pisali wierszem.

„Młynek” w tekstach uczniów liceum był m.in. metaforą wpływu życia, przyrównano go do człowieka, od momentu narodzin aż do starości (tekst 8). Jeden z uczniów napisał opowiadanie, w którym użył nazwy pospolitej w funkcji własnej: Młynek stał się u niego psem – najwierniejszym przyjacielem rodziny (tekst 9), być może w ten sposób uczeń odwołał się również do osobistych doświadczeń.

## 8.

### WIELKI MŁYN

Z okna mojego pokoju można dostrzec wielki Młyn. Codziennie rano lubię na niego patrzeć i podziwiać. Choć ma swoje lata, nadal zachwyca oraz zmusza do refleksji. Jest to dla mnie metafora ludzkiego życia.

Według mnie Młyn jest podobny do Człowieka. W pierwszych latach swojej egzystencji ciężko pracuje, ma dużo siły, energii. Mało kto jest w stanie go zatrzymać. Po jakimś czasie zaczyna się psuć, chorować. Szybciej się męczy. To jednak nie znaczy, że umiera, że można go zniszczyć. Przecież tak wiele mu zawdzięczamy.

Moi dziadkowie ten Młyn nazywają Młynkiem, bo dojrzewał wraz z nimi. Był z nimi w wielu ważnych momentach ich życia. Ten Młynek to czas życia starszego pokolenia.

## 9.

### MŁYNEK

Młynek był najwierniejszym przyjacielem naszej rodziny. Wcale nie dlatego, że nie mówił i nie mógł wyjawić naszych tajemnic. Wcale nie dlatego, że stosował się do

wyznaczonych zasad: jadł tylko ze swojej miski, podczas spacerów przy ruchliwej ulicy trzymał się zawsze prawej nogi. Ani dlatego, że zabawy z nim wszystkim polepszały nastrój. Młynek był najwierniejszym przyjacielem naszej rodziny, ponieważ nigdy nas nie opuścił.

\* \* \*

Metoda praktyki pisarskiej mieści się w nauczycielskich praktykach oceniania poza standardami<sup>27</sup>, pomimo że formalnie ocenianie wyrażone stopniem nie wystąpiło. Wydaje się nadto dobrym przykładem możliwości rozwijania studenckiej i uczniowskiej kompetencji tekstotwórczej opartej na swobodzie wyobraźni, a nie na odtwarzaniu norm i zasad. Może być też wstępem do wdrożenia metody samooceny, a w wypadku przygotowywania przyszłych nauczycieli do pracy w zawodzie – etapem prowadzącym do tworzenia informacji zwrotnych dla ucznia. Mimo że opisane działania nie zakończyły się wystawieniem stopnia, załączone prace uważam za nieocenione przykłady twórczych możliwości studentów i licealistów.

## Bibliografia

- Chrzastowska B., Wantuch W., *Ku samokształceniu*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2012.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Jak pracować z wyobraźnią? Księga konseptów*, red. I. Morska, Gdańsk–Sopot 2021.
- Janus-Sitarz A., *Style nauczania polonistów*, [w:] *tejże, W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 91–116.
- Kania A., *Autobiograficzna narracja o edukacji, czyli jak zdefiniować siebie i zostać refleksyjnym nauczycielem*, [w:] *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021, s. 39–62.
- Laskowski M., *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*, „Lingwistyka Stosowana” 2010, nr 2, s. 133–143.
- Marcela M., *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Kraków 2021.
- Morawska I., *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova” 2019, Vol. 4, s. 195–211, DOI: 10.17951/en.2019.4.195-211.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Nowak E., *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.
- Ocenianie kształtujące. Jak rozumiemy ocenianie kształtujące w „Szkołe uczącej się”? Szkoła ucząca się*, <https://sus.ceo.org.pl/ocenianie-ksztaltujace/ocenianie-ksztaltujace-2/> (dostęp: 14.02.2024).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150000843/O/D20150843.pdf> (dostęp: 12.02.2024).

<sup>27</sup> Odwołanie do książki Grażyny Szyling o tym samym tytule (Kraków 2011).

Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.

SALA. *Katalog rozwiązań przestrzennych w sali lekcyjnej w nauczaniu wczesnoszkolnym*, [https://www.ibe.edu.pl/images/badania/SALA/SALA\\_katalog\\_broszura\\_030815.pdf](https://www.ibe.edu.pl/images/badania/SALA/SALA_katalog_broszura_030815.pdf) (dostęp: 12.02.2024).

Strawa E., *Komentowanie to podstawa, czyli o tym, jak korzystać z potencjału informacji zwrotnej*, [w:] *Nauczyciel współczesnej szkoły. Oczekiwania – kompetencje*, red. V. Kopińska, J. Flanz, Włocławek 2012, s. 194–213.

Stróżyński K., *Ocenianie kształtujące w polskiej szkole*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2020, s. 111–117.

Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011.

Śliwerski B., *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków 2021.

Tłuściak-Deliowska A., Czyżewska M., *Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym*, „Przegląd Pedagogiczny” 2018, nr 1, s. 69–81.

Tłuściak-Deliowska A., Czyżewska M., *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia..., czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Warszawa 2020.

Wóycicki K., *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*, Warszawa 1923.

## **(Un)assessed. Creative Writing Practices in Academic and School Didactics of Polish Studies**

### **Abstract**

The method of assessment gives us information about the activities that constitute the educational process. It is also a declaration of educational ideology, determined by the principles included in regulations and school documents. In light of contemporary pedagogical theories, the communicative aspect of assessment, including the assessment of written assignments, should be valued in teaching. The article describes the attitudes of trainee teachers towards the assessment included in their internship reports. According to the reports, excessive formalism related to the evaluation and the perspective of exams destroys the creativity of students and results in schematic essays. Moreover, a similar pattern applies to the essays of university students shaped during the educational process. As a remedy, the author suggested a return to the method of writing practice, included in the article in the context of creative writing. Due to this method, the new outcome of a pedagogical context is achieved. The text contains examples of students' works created using the described method.

**Keywords:** assessment, writing practice method, creative writing, feedback

**Maria Szoska** – adiunkt w Zakładzie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego. Autorka publikacji z zakresu teorii i praktyki edukacji oraz nauk o sztuce, w tym książki *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja* (2019). W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się: wykorzystanie tekstów audiowizualnych w dydaktyce literacko-kulturowej, edukacja filmowa i medialna, a także zależność pomiędzy interpretacją a przyjętą strategią badawczą.

