

Małgorzata Gajak-Toczek*  <https://orcid.org/0000-0002-9774-887X>

Uniwersytet Łódzki

e-mail: mgajaktoczek@o2.pl

https://doi.org/10.25312/2083-2923.19/2021_01mgt

Przed maturą – język polski online

Streszczenie: Autorka w artykule *Przed maturą – język polski online* rozważa problemy, jakie napotkali nauczyciele szkół średnich, uczący w klasach maturalnych w nowych warunkach, które stworzyła pandemia Covid-19. Dotyczą one możliwości prowadzenia dialogu edukacyjnego, zachowania podmiotowości partnerów procesu edukacyjnego, środków, po które sięgali poloniści, by umożliwić uczniom nie tylko realizację bieżącego materiału, lecz także przygotowanie się do egzaminu kończącego szkołę średnią. Trudności towarzyszące im w codziennej pracy przezwyciężali, podejmując działania, które tworzyły strategie ułatwiające rekapitulację materiału.

Słowa kluczowe: nauczanie literatury, matura, dialog edukacyjny, pandemia

Kilka refleksji na temat zdalnych lekcji języka polskiego w klasach maturalnych

Epidemia Covid-19, wywołana wirusem SARS-CoV-2, największa od wielu lat, diametralnie zmieniła oblicze współczesnego świata we wszystkich sferach życia człowieka. Ten bezprecedensowy eksperyment, w którym uczestniczymy wszyscy – bez wątpienia – odcisnął trwały ślad na teraźniejszości i będzie wpływał na życie w przyszłości. Refleksja nad skutkami epidemii ma wymiar interdyscyplinarny. Prowadzą ją

* Małgorzata Gajak-Toczek – dr hab. prof. UŁ, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Łódzki. Jest zainteresowana literaturą współczesną, jej związkami z innymi sztukami oraz aplikacją różnorodnych założeń metodologicznych na grunt rzeczywistości szkolnej. Prowadzi badania nad szkolnymi formami i metodami kształcenia literacko-kulturowego w szkołach podstawowych i średnich. Własne zainteresowania naukowe koncentruje na tradycji dydaktyki polonistycznej w drugiej połowie XIX wieku oraz na podręczniku jako narzędziu kształcenia (dobór lektur, sposoby ich strukturalizacji, mechanizmy tekstotwórcze lektur z antologii dla szkół powszechnych i gimnazjalnych). Nadto prowadzi badania nad: kulturą współczesną w edukacji polonistycznej oraz obecnością pisarzy w dawnej i współczesnej edukacji humanistycznej.

lekarze, politycy, ekonomiści, psychologowie, informatycy, socjologowie, filozofowie, historycy, twórcy kultury¹. Aktualna sytuacja skłania również nauczycieli do podjęcia wszechstronnego i pogłębionego namysłu nad procesem nauczania w zmienionej rzeczywistości², która ujawniła społeczne różnice w dostępie do edukacji³, uwypukliła wpływ dysproporcji ekonomicznych na jakość wyników w szkole⁴, a także ukazała rozmaite bolączki, jak choćby kłopoty uczniów z zarządzaniem czasem. Pedagodzy w poszukiwaniu skutecznych środków przekazu, otwierania nieznanych w takiej skali możliwości porozumiewania się za pomocą internetu, wreszcie – sposobów motywowania młodych ludzi do aktywnego uczenia się, stanęli przed koniecznością przeorganizowania dotychczasowego sposobu prowadzenia zajęć. Lekcje w sieci⁵ wymagały przeformułowania scenariuszy lub budowania ich od podstaw. Zadania te, z pewnością niełatwe, szczególnie intensyfikowały się w klasie maturalnej. W nowej sytuacji znaleźli się także uczniowie – przedstawiciele pokolenia Y, Z albo *Post-Millennials*, jak się tę generację nieraz nazywa⁶.

¹ W tym miejscu warto przywołać choćby dwie pozycje: I. Krastew, *Nadeszło jutro. Jak pandemia zmienia Europę*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020; T. Michniewicz, *Chwilowa anomalia. O chorobach współistniejących naszego świata*, Wydawnictwo Otwarte, Kraków 2020.

² Zob. G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf [dostęp: 11.01.2021].

³ Por. debatę *Epidemia nierówności w edukacji* organizowaną przez forum Idei Fundacji Bato-rego: Anny Blumsztajn, Małgorzaty Sikorskiej, Przemysława Staronia i Marty Zahorskiej, <https://www.youtube.com/watch?v=F438r7XgbGE> [dostęp: 16.01.2021].

⁴ Badacze wskazują na rosnący w Polsce poziom nierówności społecznych; por. P. Bukowski, F. Novokmet, *Inequality in Poland: Estimating the whole distribution by g-percentile, 1983–2015*, „WID.world Working Paper” 2017 No. 21, <https://wid.world/document/bukowski-novokmet-poland-1983-2015-wid-world-working-paper-2017-21/> [dostęp: 7.01.2021]; Th. Blanchet, L. Chancel, A. Gethin, *How Unequal Is Europe?, Evidence from Distributional National Accounts, 1980–2017*, „WID.world Working Paper” 2019, No. 06, <https://wid.world/document/bcg2019-full-paper/> [dostęp: 06.01.2021].

⁵ Nauczanie na odległość nie jest zjawiskiem nowym. W XIX wieku przyjęło postać nauczania korespondencyjnego, a jego głównym narzędziem była poczta. W Polsce czasów rozbiorów odegrało znaczącą rolę w podtrzymywaniu narodowej tożsamości. Od 1991 roku nauczanie online pełni także istotną rolę w nauczaniu domowym. Platformy, między innymi Centrum Nauczania Domo-wego czy Polskiej Szkoły Internetowej Alfa i Omega, wspomagają dzieci i rodziców decydujących się na taką formę nauczania.

⁶ Zob. W. Wrzesień, *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009; M. McQueen, *Pokolenie Y. Współ-istnienie czy współdziałanie. Nowe zasady komunikacji międzypokoleniowej*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2016.

Dialog w szkole

Kategoria dialogu na stałe wpisała się do współczesnej rzeczywistości edukacyjnej kształtowanej antropologicznie w myśl hasła: „Najpierw człowiek”⁷. Dialog jest bowiem jednym z najskuteczniejszych sposobów umożliwiających jednostce wyrażenie siebie: swoich myśli, uczuć, potrzeb, ułatwia poznanie świata i innego człowieka, słowem, staje się narzędziem kreującym przestrzeń pełnego, autentycznego spotkania człowieka z człowiekiem. Daje szansę zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi na budowanie wspólnoty poszukiwań oraz współmyślenia. Taka perspektywa wiąże się z poszukiwaniem wielorakiej prawdy o przedstawicielach gatunku *homo sapiens*. Bez rozumienia człowieka niemożliwe jest rozumienie świata, to zaś staje się podstawą do rozumienia człowieka. Dialog sytuowany w tym kontekście można pojmować jako formę komunikacji interpersonalnej, formę bycia w sytuacji spotkania, ale też swego rodzaju postawę gotowości do dążenia ku bliskości emocjonalnej z drugim człowiekiem, otwierającą na szukanie porozumienia.

Na lekcjach języka polskiego dialog⁸ ma charakter zróżnicowany: odbywa się w przestrzeni ponad czasem i w wielu kierunkach. Jego partnerami są: nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń, wreszcie nauczyciel–tekst kultury–uczeń. Dialog, pojmowany jako spotkanie, oznacza relację między Ja i Ty, opartą na wzajemności, szczerości, poszanowaniu Innego, umiejętności słyszenia „zagadywania”, które od niego płynie. Prawdziwe otwarcie na siebie oznacza „zakiełkowanie człowieczeństwa”. Żeby człowiek mógł powiedzieć „Ja jestem”, potrzebny mu jest drugi człowiek, i odwrotnie. O takiej relacji Karl Barth mówił „«Ja jestem» – rzeczywiste, wypełnione treścią «ja jestem» – należy [...] określić jako: jestem w spotkaniu. I nie jest tak, że jestem w spotkaniu przedtem czy potem, że jestem w nim ubocznie, wtórnie, dodatkowo, będąc ze swej natury dla siebie, w świecie wewnętrznym, w którym mogę w tym spotkaniu nie być i obok którego istnieje świat zewnętrzny, w którym ewentualnie mogę między innymi natrafiać na jakieś bycie należące do ‘ty’ i w ten czy inny sposób z nim się konfrontować, i to tak, jakby nie należało to do mojej istoty, jakbym mógł ze swej istoty być również poza tym spotkaniem i w każdej chwili wycofać się w tę sferę «poza»”⁹.

Czy w nowych warunkach możliwe było prowadzenie dialogu edukacyjnego, zachowującego podmiotowość partnerów procesu edukacyjnego? Jakiej odpowiedzi na wyzwanie chwili udzielali nauczyciele języka polskiego? Po jakie środki sięgali, by umożliwić uczniom nie tylko realizację bieżącego materiału, lecz także przygotowanie się do egzaminu kończącego szkołę średnią? Jakie trudności towarzyszyły im

⁷ Nawiązuję do pracy M. Jędrychowskiej, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.

⁸ Piszą o tym między innymi Z. Budrewicz, A. Janus-Sitarz, K. Koziółek, B. Myrdzik, I. Morawska.

⁹ K. Barth, *Podstawowa forma człowieczeństwa*, [w:] B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991, s. 139.

w codziennej pracy? Informacji, które przyniosły odpowiedź na powyższe pytania, szukałam w refleksjach polonistów pozyskanych drogą internetową na temat specyficznych wymogów nauczania w pandemii. Badaniem objęto 109 nauczycieli szkół średnich, uczących w klasach maturalnych, zarówno w liceach (79%), jak i technikach (31%). Badanie było dobrowolne, wzięli w nim udział pedagodzy, którzy zdecydowali się odpowiedzieć na prośbę o podzielenie się refleksjami dotyczącymi zdalnego nauczania młodzieży kończącej naukę na poziomie średnim. Pochodzili z różnych miejsc Polski¹⁰, a ich cechą wspólną był fakt przynależności (choć nie pełnili roli ich moderatorów) do rozmaitych grup na Facebooku (m.in. Lekcje w sieci, Budzący się poloniści, E-poloniści, Poloniści z Pasją czy Polski na Czasie). Losowy dobór próby badawczej miał z pewnością wpływ na jakość zanotowanych spostrzeżeń: nauczyciele w swobodnych wypowiedziach prezentowali ciekawe rozwiązania, mówili o podejmowanych działaniach wiążących się z realizacją bieżących zagadnień, jak i strategiach ułatwiających rekapitulację materiału¹¹, koncentrowali uwagę na wartościach wyznawanych przez młodzież, ukazywali potencjał nauczania na odległość, tkwiący w możliwościach rozmaitych narzędzi internetowych. Zasadniczo przedstawiali kwestie, które udało im się pozytywnie zrealizować. Rzadko skarżyli się na trudności i kłopoty¹², skupiając się raczej na zagadnieniach pozytywnych.

Egzystencjalne czytanie literatury

„Dobrze się myśli literaturą” – stwierdzeniem Ryszarda Koziółka można by opatrzyć spotkania maturzystów z *Dzumą* Alberta Camusa. Wszyscy nauczyciele pisali o ogromnej popularności powieści francuskiego noblisty¹³ i dwóch modelach jej

¹⁰ Innowacyjność zgłaszanych propozycji nie zależała od wielkości miasta, w którym działali poloniści.

¹¹ Zob. A. Kania, K. Mucha-Iwaniczko, M. Szumal (red.), *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwania i doświadczenia edukacji polonistycznej*, Stowarzyszenie Twórczej Edukacji Polonistycznej, Kraków 2020, https://www.step-uj.pl/pobrania/Nauczanie_zdalne.pdf?fbclid=IwAR3iVZMKc-PWUc47BIQn-kPjMHkQdiOnEyXrYX34TR31sAW6aTZt85WGE2Jc [dostęp: 25.01.2021]; A. Sałatadow, *Nauczanie zdalne – wyzwanie dla edukacji nie tylko w czasie pandemii*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 175–184.

¹² Zaledwie w czterech wypowiedziach pojawiają się komentarze dotyczące trudności związanych z oswojeniem narzędzi internetowych.

¹³ W podobny sposób pisze Agnieszka Miśkowiec: „Żaden z tekstów nie wybrzmiał tak wyraźnie, żaden nie przejął tak silnie młodzieży, jak – co wydaje się raczej oczywiste – *Dzuma* Alberta Camusa. Utworowi francuskiego egzystencjalisty poświęciłam cykl zajęć, wpisując go w różne konteksty. Bardzo przejmujące okazało się «czytanie» utworu przez pryzmat własnego doświadczenia. Odniosłam wrażenie, że młodzież już na początku z zainteresowaniem sięgnęła po tę książkę. Była to lektura żywa i autentyczna, a nie jej «przerabianie». Ciekawość i poczucie powinowactwa pomiędzy światem przedstawionym *Dzumi* a osobistym «tu i teraz», podsycane przez medialną gorączkę, rankingi tekstów o czasach zarazy pojawiające się i udostępniane w lawinowym tempie w mediach społecznościowych, zrobiły swoje”, taż, *Zdalne nauczanie 2020 – o edukacyjnej rewo-*

odczytania: dosłownym – jako lektura omawiana tuż po ogłoszeniu lockdownu spotkała się z żywym zainteresowaniem młodych ludzi, którzy realia kreacji artystycznej porównywali z własnymi, zupełnie nowymi, właściwie dopiero rozpoznawanymi doświadczeniami związanymi z rozprzestrzenianiem się wirusa Covid-19. Z dnia na dzień – analogicznie jak mieszkańcy Oranu – przekonali się o własnej słabości i bezradności. Wspólnym doznaniem był strach o jutro i niemożność odpowiedzi na pytanie, co przyniesie przyszłość. Wszyscy odczuwali strachu o istnienie własne i najbliższych, z przerażeniem obserwowali pustoszące metropolie, wyludnione kurorty. Liczby, mówiące o śmierci ludzi, wywoływały przerażenie, dodatkowo potęgowane informacjami o niemożności, ze względu na masowość zjawiska, zorganizowania tradycyjnych pochówków (ciała zmarłych przechowywano na lodowiskach i w samochodach-chłodniach). Traumatyczne okazały się relacje o konwojach transportujących trumny do pobliskich miejscowości ze szczególnie doświadczonego przez pandemię włoskiego Bergamo.

Lekcje inicjowały pytania kierowane przez nauczycieli do uczniów: Jak postrzegasz świat wykreowany przez Alberta Camusa?, Czego dowiedziałeś się/dowiedziałas się o człowieku i jego reakcjach w sytuacjach granicznych?, Które zdanie/zdania uznajesz za ponadczasowe i dlaczego?. Wychowankowie – co podkreślali wszyscy respondenci – szczegółowo analizowali postawy bohaterów, ich różnorodne zachowania wobec rzeczywistości. Bezapelacyjnie szacunek zyskała postawa doktora Bernarda Rieux – młodzi ludzie podziwiali jego odwagę, bezkompromisowość (87%), stawianie dobra drugiego nad własne (86%), wierność etyce lekarza (85%). Sympatię młodzieży zyskali: Grand, skromny człowiek, który nie boi się mówić o swoich różnych uczuciach mimo zagrożenia chorobą, Rajmond Rambert, wierzący w siłę miłości („Żyć i umierać dla tego, co się kocha, tylko to mnie interesuje”¹⁴) oraz Jean Tarrou, przekonany o konieczności walki ze złem (trzeba „zrobić wszystko, żeby nie być zadumionym”¹⁵). Ambiwalentne oceny zyskało zachowanie ojca Peneloux (ewolucja postawy pod wpływem śmierci niewinnego dziecka od potępienia mieszkańców Oranu do współdziałania z nimi w walce z zarazą). Podobne oceny dotyczyły sędziego Othona. W postaci Cotarda widzieli symbol ślepej siły niszczącej, potęgi zła („Zresztą dobrze mi z dżumą i nie wiem, dlaczego miałbym się wtrącać, żeby się skończyła”¹⁶).

Dyskusje wokół *Dżumy* odbywały się za pośrednictwem czatu. Uczniowie aktywnie prowadzili rozmowę, porównując opisane przez pisarza zdarzenia z dostępną im terażniejszością. Przejście w tryb online dokonało się, zdaniem nauczycieli, niejako

lucji czasu pandemii z perspektywy nauczycielki LO, [w:] A. Kania, K. Mucha-Iwaniczko, M. Szumal (red.), *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwania i doświadczenia edukacji polonistycznej*, Stowarzyszenie Twórczej Edukacji Polonistycznej, Kraków 2020, https://www.step-uj.pl/pobrania/Nauczanie_zdalne.pdf?fbclid=IwAR3iVZMKcPWUc47BIQn-kPjMHkQdiOnEyXrYX34TR31sAW6aTz85WGE2Ic [dostęp: 25.01.2021], s. 71.

¹⁴ A. Camus *Dżuma*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa [b.r.], s. 102.

¹⁵ Tamże, s. 156.

¹⁶ Tamże, s. 99.

naturalnie, tego typu wpisami młodzi ludzie posługują się bowiem codziennie przy użyciu rozmaitych komunikatorów. Poloniści pisali, że podczas analizy i interpretacji powieści francuskiego pisarza wytworzyła się korzystna sytuacja komunikacyjna, pozwalająca „schować” prowadzącego zajęcia, który różni się od pozostałych uczestników między innymi wiekiem, doświadczeniem życiowym i lekturowym, rolą w zespole zajęciowym (z reguły to on organizuje zajęcia, formułuje pytania, stoi na środku klasy). Uczniowie uważnie czytali wypowiedzi koleżanek i kolegów, odwoływali się do konkretnych kwestii poruszanych przez interlokutorów, stosując znak @. Celem egzemplifikacji przywołajmy trzy wypowiedzi:

„Zainicjowana tekstem dyskusja dotyczyła ważnych dla młodych ludzi spraw, rozmawiali bowiem o różnych zachowaniach bohaterów wobec dżumy, podejmowanych przez nich decyzjach i ich konsekwencjach, mówili o konformizmie i nonkonformizmie, sensie i bezsensie życia, przypadku i konieczności, znaczeniu rozmaitych kontekstów psychologicznych, socjologicznych dla kształtowania własnej drogi życiowej”.

„Po raz pierwszy od długiego czasu (a pracuję już 22 lata) nie miałam problemów z omawianiem tekstu. Znali go wszyscy. Przywoływali fakty, o których nie wspomina się w brykach. Zaangażowanie ogromne. Właściwie nie musiałam stawiać pytań”.

„Dyskusja wokół *Dżumy* toczyła się żywo. Brali w niej udział wszyscy (dla porządku: klasa liczy 22 uczniów), nikt nie chciał iść na przerwę. Młodzi ludzie zachowania bohaterów porównywali z aktualną sytuacją w naszym kraju. Czasami niemal zapominali, że rozmawiają o lekturze”.

Analizując uwagi nauczycieli, można pokusić się o stwierdzenie, że pandemia spowodowała zasadniczą zmianę w podejściu młodzieży do *Dżumy*. Książki nie czytali tylko dlatego, iż znajduje się ona na liście lektur szkolnych, iż to pozycja, którą znają niemal wszyscy. Nie czytali jej również tylko z powodu jej niesamowitej adekwatności do codzienności. Zainteresowania powieścią nie wywołało zamknięcie w domu. Ankietowani nauczyciele podkreślali, że tekst stanowił drogę do samopoznania. Wielu wychowanków zastanawiało się nad tym, jak oni zachowaliby się w takiej sytuacji, podejmowali też refleksje nad istotą dobra i zła. Poloniści (około 70%) sygnalizowali, że ich uczniowie w spostrzeżeniu pisarza: „Bakcyl dżumy nigdy nie umiera”¹⁷ widzieli ponadczasową prawdę, która – choć znana – najczęściej jest przez ludzkość zapomniana, co powoduje, że pojawienie się chorób zagrażających na masową skalę życiu przedstawicieli gatunku *homo sapiens* zawsze zaskakuje. Na przyście dżumy nie byli gotowi mieszkańcy Oranu, podobnie jak współczesne społeczeństwo nie potrafi szybko stawić czoła wirusowi SARS-Cov-2. Drugim sformułowaniem, które często pojawiało się w uczniowskim dialogu – na co zwróciło uwagę 67 polonistów – było zdanie: „W ludziach więcej rzeczy zasługuje na podziw niż na pogardę”¹⁸. Młodzi czytelnicy starali się myśleć pozytywnie: w otaczającej ich rzeczywistości, mimo strachu

¹⁷ Tamże, s. 190.

¹⁸ Tamże, s. 189.

i lęku o życie własne i bliskich, szukali przejawów dobra (wymieniali między innymi akcję pomocy seniorom, nawiązywanie telefonicznego kontaktu z pensjonariuszami domów opieki społecznej, samopomoc koleżeńską w odrabianiu lekcji).

Czytelnicze zainteresowanie *Dżumą* – anonsowali respondenci – zaowocowało stworzeniem internetowego dzienniczka lektur. Czołowe miejsca zajmowały tutaj pozycje poświęcone epidemii. Młodzi czytelnicy sięgali po książki, w których rezonowała dżuma: *Zaraza* Grahama Mastertona, *Zaraza* Robina Cooka oraz również *Zaraza* Kena McClure'a. Z uwagą czytano *Miłość w czasach zarazy* Gabriela Garcii Márqueza, *Dekameron* Giovanniego Boccaccia, *Oczy w ciemności* Deana Kootza i *Stację Jedenaście* Emily St. John Mandel. Zainteresowanie uczniów przyciągała także powieść José Saramago *Miasto ślepców*, będąca narracją nie tylko o epidemii ślepoty, lecz także analizą ludzkich postaw wobec życia.

Metaforyczna interpretacja *Dżumy* jako uosobienia zła w świecie zawiodła maturzystów do tekstów ukazujących traumę drugiej wojny światowej. Utwory Zofii Nałkowskiej, Tadeusza Borowskiego, Hanny Krall, jak też poezja Krzysztofa Kamila Baczyńskiego niosły ze sobą przesłanie „Wojnie nie!”. Nauczyciele zwracali też uwagę na bardzo dobrą znajomość literatury wojennej. Młodzież przywoływała cytaty, przybliżała rozmaite wydarzenia, które świadczyły o degradacji świata ludzkiego w latach 1939–1945. Rozmowa i tym razem przebiegała na czacie, a jej uczestnicy posługiwali się prostym językiem. Nauczyciele wskazywali na emocjonalizm sformułowań („Tragedia”, „Kłęska”, „Bestialstwo”, „Zezwierzęcenie”). Młodzi ludzie często zastanawiali się, jakim człowiekiem był Adolf Hitler? Co się stało, że „dzidzius w kaftaniku,/[...] mały Adolfek”¹⁹ stał się władcą totalitarnym, odpowiedzialnym za śmierć milionów ludzi? (wielu respondentów wspominało o dobrej znajomości filmu *Upadek* w reżyserii Olivera Hirschbiegela). Obrazy literackie poszerzono o projekcje filmowe. Konteksty intertekstualne pojawiały się niejako samoistnie. Wśród propozycji znalazły się między innymi *Pokłosie* Władysława Pasikowskiego oraz *Ida* Pawła Pawlikowskiego, dotyczące polsko-żydowskich kompleksów, win i odwetów²⁰, które wciąż są obecne w życiu społeczeństwa i wywołują spiralę niegasnących emocji, o czym świadczą także liczne publikacje prasowe. Wśród propozycji pojawiły się także *Kanał* Andrzeja Wajdy, *Pianista* Romana Polańskiego, *Lista Schindlera* Stevena Spielberga. Uczniowie proponowali do wspólnego namysłu również nowe formy mówienia o wojnie (film *Życie na niby* w reżyserii Billa Ryana oraz komiks *Maus* Arta Spiegelmana). Nie zapomniano także o więźniach łagrów sowieckich. Ich los uosabiał *Inny świat* Gustawa Herlinga-Grudzińskiego.

¹⁹ W. Szymborska, *Pierwsza fotografia Hitlera*, [w:] tejsze, *Ludzie na moście*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016, s. 24.

²⁰ Zob. A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2017.

Nie tylko *Dżuma*

Wszyscy nauczyciele starali się podtrzymać czytelnicze zainteresowanie lekturą wśród uczniów. Odmienna rzeczywistość sprawiła, że literatura okazała się cennym narzędziem do diagnozowania, rozpoznawania i osvajania trudnej rzeczywistości. Na zasadach egzystencjalnej percepcji odbywały się niektóre spotkania przedmaturalne. Dyskusję na czacie koncentrowano wokół pytań: Jakie lektury z kanonu szkoły średniej mogą być drogowskazami ułatwiającymi orientację w świecie zewnętrznym, a także prowadzącym do poznawania samych siebie i innych? Jakie pytania o tożsamość narracyjną, indywidualną i zbiorową, stawia literatura? Jakich udziela odpowiedzi? Rozmowy odbywały się na różnych poziomach, dotyczyły tego wszystkiego, co składa się na życie człowieka. Obszarów dyskursu wskazanych przez nauczycieli było wiele. Celem egzemplifikacji przybliżę refleksje dotyczące dwóch propozycji.

Pierwszy, za jednym z respondentów, opatrzę tytułem *W poszukiwaniu punktów stałych*. Aprobując uwagę Krzysztofa Biedrzyckiego: „Młody człowiek, który wchodzi w świat, chce go zrozumieć, nawet gdy się przeciw niemu buntuje, czeka na znaki, które chaos rzeczywistości przemienią w ład. Zanim młody człowiek dostrzeże niuanse, niejednoznaczności, zanim sam wpadnie w poznawcze tarapaty, szuka punktu oparcia”²¹, lekturą opowieść o istocie ludzkiej wielu nauczycieli (52) proponowało rozpocząć od stworzenia piramidy wartości ważnych dla uczniów. Choć odzwierciedlały indywidualność twórców, miały kilka wskazań wspólnych. Wszyscy za dobro priorytetowe uznali zdrowie (fundament dla wszelkiej innej działalności), szczęście oraz wolność i niezależność. Istotne w życiu młodzieży są również rodzina, praca, edukacja i wykształcenie. Tytułów poruszających wspomniane sprawy przywoływano wiele. Egzystencjalna lektura pozwoliła maturzystom docenić wartość stoicko-epikurejskiej postawy wobec życia (pieśni Jana Kochanowskiego, wiersze Leopolda Staffa). W filozofii tej – pisali poloniści, nierzadko wyrażając zdziwienie²² – młodzież widziała „lek na wszelkie zło”. Umiejętność zachowania umiaru w przeżywaniu radości i smutku, zalecana przez Marka Aureliusza w *Rozmyślaniach* oraz propagowane przez starożytnego myśliciela wartości: poszanowanie innego, cierpliwość, wyrozumiałość dla ludzkich słabości i namiętności, jak też odpowiedzialne wykonywanie pracy (każde dzieło należy realizować najlepiej, tak jakby miało się pracować po raz

²¹ K. Biedrzycki, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2008, s. 81.

²² „Pracuję już 25 lat. Rzadko postawa Jana Kochanowskiego zyskiwała uwagę młodych ludzi. Zasada złotego środka wymaga dojrzałości” – pisała jedna z nauczycielek. Inna notowała: „Być może zagrożenie życia, brak poczucia bezpieczeństwa, ograniczenie możliwości kontaktów przyczyniły się do rozmyślenia nad wartością stoicyzmu. Młodzi ludzie z dnia na dzień musieli zacząć funkcjonować w zupełnie odmiennych warunkach”. Młody nauczyciel z kilkuletnim stażem zauważył: „Z doświadczeń uczniowskich wiem, że Kochanowski nie przemawiał do młodych. Do tej filozofii trzeba dorosnąć, zdobyć życiowe doświadczenie. Tak mawiała moja polonistka. Lata studiów na polonistyce, pogłębionej lektury sprawiły, że odkryłem proste, choć niełatwe, piękno tej postawy”.

ostatni), stanowiły wskazówki, jakie młodzież chciała ponieść w przyszłość. Ponad 50 polonistów podnosiło kwestię aktualności literatury renesansowej w czasach pandemii. Harmonia ducha i ciała, głoszona przez ojca poezji polskiej, stanowiła odpowiedź na potrzeby młodych ludzi, którzy nękanymi przekazami medialnymi dotyczącymi pandemii poszukiwali w literaturze pociechy, równowagi i podpowiedzi, jak nadać ludzkiemu życiu sens. Nauczyciele podkreślali również refleksję młodych nad różnorodnymi postawami wobec życia: większość ich wychowanków propagowała czyn jako możliwość kształtowania własnej egzystencji. Uczniowie dostrzegali sukcesy Wokulskiego – przedsiębiorcy, Ochockiego – naukowca, Justyny Orzelskiej, decydującej się na spędzenie pracowitego życia u boku ukochanego mężczyzny.

Wielu nauczycieli jedno z ogniw powtórzeń maturalnych skonfigurowało wokół decyzji bohaterów dotyczących wyboru drogi życiowej i konsekwencji takich postanowień. Do maturzystów przemawiały dylematy, przed którymi stanęli między innymi Stanisława Bozowska²³, Paweł Obarecki, Tomasz Judym. Żeromski okazał się pisarzem „żywym”. Literatura i tym razem korespondowała z terażniejszością. Poloniści pisali o dyskusjach wychowanków na temat idealizmu, szacunku dla drugiego człowieka, empatii wobec słabszych, sytuacji lekarzy i nauczycieli, społecznego znaczenia ich zawodu kiedyś i dziś. Sytuacje zaprezentowane w lekturach zestawiano z wypowiedziami publicystów. Słowa Obareckiego: „Niemądra byłaś! Tak żyć nie tylko nie można, ale i nie warto. Z życia nie zrobisz jakiegось jednego spełnienia obowiązku: zjedzą cię idioci, odprowadzą na powrozie do stada, a jeśli się im oprzesz w imię swych głupich złudzeń, to cię śmierć zabije najpierwszą, boś za piękna, zbyt ukochana...”²⁴ skłoniły młodzież do refleksji o wyborze drogi życiowej. Pytania ogniskujące dyskusję były różnorodne. Podaję przykładowe: Czy idealści muszą ginąć?, Życie Bozowskiej, Judyma – sukces czy porażka?, Czy działając dla dobra innych, trzeba wyrzec się szczęścia osobistego?, Jakie motywacje kierowały Bozowską?, Czy mogła bardziej racjonalnie rozkładać siły?, Jak potoczy się życie Obareckiego?, Czy trzeba być „rozdartą sosną”, by nieść pomoc innym?. Pandemia sprawiała, że wychowankowie, niepewni przyszłości, zastanawiali się nad sensem ludzkiego życia, możliwościami kierowania własnym losem, wpływem przypadku i okoliczności zewnętrznych na dokonywane wybory. Przywołajmy kilka opinii młodych czytelników na temat siłaczki:

„Bozowska dokonała świadomego wyboru, ale nie racjonowała sił. Szkoda”.

„Bozowska była po prostu nieodpowiedzialna. Jej śmierć niczego nie zmieniała na wsi. Uczniowie pozostali sami”.

„Stasia powinna myśleć także o sobie – jako nauczycielka, doświadczając dowodów sympatii od uczniów, powinna swoją postawą pokazać, że życie jest największą wartością. Przecież bez zdrowia nic się nie zrobi”.

²³ Kilku nauczycieli podało, że w prezentacjach uczniów pojawiły się zdjęcia pierwowzoru bohaterki, Faustyny Morzyckiej; por. M. Perowicz, *Silaczka istniała naprawdę*, 2017, <https://klubjagiellonski.pl/2017/03/10/silaczka-istniała-naprawdę/> [dostęp: 26.01.2021].

²⁴ S. Żeromski, *Silaczka*, [w:] tegoż, *Nowele i opowiadania*, Reboos, [b.m.] 2019, s. 16.

Pojawiały się także głosy oskarżenia:

„Obarecki się zagubił. Nie chciałbym być taki. Ale Bozowską też nie chciałbym być. Planuję zostać nauczycielem, ale nie zamierzam tak postępować”.

„Obarecki po prostu wyraził brutalną prawdę. Nie można myśleć, że się jest rycerzem na białym koniu”.

„Bozowska była naiwna, a może głupia. Tak młodo umierać...”.

O wyborach egzystencjalnych i ludzkich pragnieniach młodzież mówiła także językiem poetów XX wieku: Wisława Szymborska pozwoliła nazywać pragnienia człowieka (*Sto pociech* – 60 wskazań, *Cebula* – 51 wskazań), diagnozować przyczyny niemożności porozumienia się ludzi (*Na wieży Babel* – 49 wskazań), Zbigniew Herbert umożliwiał refleksję nad istotą dobra i zła, wolności i zniewolenia (*Przesłanie Pana Cogito* – 47 wskazań, *Raport z obłąkanego miasta* – 46 wskazań), Tadeusz Różewicz ilustrował społeczną znieczulicę (*List do ludożerców* – 11 wskazań), Małgorzata Hillar (*My z drugiej połowy XX wieku*) artykułowała pragnienia młodzieży. Postawy uczniów potwierdzają zatem wielokrotnie zgłaszane postulaty nauczycieli, by kanon lektur szkolnych kierować w stronę współczesności. Literackie nawiązania do rzeczywistości znanej z doświadczenia pomagają porządkować świat, umożliwiają świadome funkcjonowanie w dorosłym życiu, ułatwiają tworzenie „siebie”, budowanie swego wnętrza, zachęcają do otwartości na wyzwania chwili²⁵. Tak pojmowana literatura stała się – co pokazali poloniści – źródłem nowych doznań poznawczych, społecznych i emocjonalnych.

Druga sfera rozważań polonistów dotyczyła refleksji o Polsce i Polakach. Przedmaturalne peregrynacje umożliwiają bowiem głębszą refleksję nad wizerunkiem ojczyzny i rodaków. Jacy zatem jesteście? I tym razem w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania namysł nad lekturami konfrontowano z tekstami publicystycznymi. Spostrzeżenia nauczycieli są ciekawe dla badacza rzeczywistości szkolnej. Ankietowani pisali, że patriotyzm jest różnorodnie definiowany przez młodych ludzi i wywołuje liczne kontrowersje²⁶. Postawy przywoływanych bohaterów pozwalały na mówienie o patriotyzmie romantycznym²⁷ (między innymi Konrad, Kordian, Rzecki, pokole-

²⁵ Literatura przedmiotu jest bogata; zob.: K. Koc, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018; A. Janus-Sitarz (red.), *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2011; A. Janus-Sitarz (red.), *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2010; B. Chrzęstowska (red.), *Literatura współczesna „źle” obecna w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.

²⁶ Zob. A. Wiłkomirska, A. Fijałkowski, *Jaki patriotyzm?*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.

²⁷ Por. J. Gajda, *Patriotyczne aspekty wychowania w szkole średniej – rzecz o literaturze pierwszej połowy XIX wieku*, [w:] J. Bujak-Lechowicz (red.), *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008, s. 279–287; M. Gajak-Toczek, *Edukacyjny dialog o wychowaniu patriotycznym we współczesnej szkole średniej – rzecz o literaturze drugiej połowy XIX wieku*, [w:] J. Bujak-Lechowicz (red.), *Współczesna dydaktyka przestrzenią dialogu i dyskursu*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009, s. 105–123.

nie Kolumbów) i pozytywistycznym (Wokulski, Benedykt Korczyński, jego syn Witold), otwartym, który wiąże się z dążeniem do wprowadzania pozytywnych zmian, których beneficjentami są przedstawiciele różnych grup społecznych (Wokulski, nowele pozytywistyczne, Żeromski), akcentujący konieczność sprzeciwu wobec tych ludzi, których działania szkodzą długotrwałym interesom narodu (tu krytyka wad narodowych, takich jak prywata, brak zaangażowania w sprawy kraju, życie ponad stan, pijaństwo, nieumiejętność myślenia perspektywicznego ukazana w pieśniach Jana Kochanowskiego, tekstach Wacława Potockiego, satyrach i bajkach Ignacego Krasickiego), uosabiający ważne aspekty postaw obywatelskich²⁸ (utwory Bolesława Prusa, Żeromskiego), tolerancyjnym wobec innych narodowości (*Lalka* Prusa, eseje Kapuścińskiego) oraz ślepy, prowadzącym do postaw nacjonalistycznych i szowinistycznych (literatura wojny i okupacji)²⁹. Kilku polonistów (67 wskazań) dyskusję z maturzystami rozpięło pomiędzy rozdrapywaniem ran a idealizacją społeczeństwa polskiego (*Potop* Henryka Sienkiewicza). Konkluzje tak prowadzonych rozmów były w większości dojrzałe. Poloniści zaznaczali, iż młodzież dostrzega konieczność pokazywania postaw pozytywnych, będących świadectwem działań podejmowanych dla pomnażania wspólnego dobra w warunkach pokoju. Wielu młodych ludzi podkreślało jednak, że w kanonie lektur szkolnych brakuje bohaterów, potrafiący godzić szczęście osobiste z pracą dla innych. Maturzyści – jak pisała jedna z nauczycielek – uznają „Polskę jako wartość, dobro wspólne, którego pomnażanie nadaje sens istnieniu człowieka”. W wypowiedziach respondentów pojawiły się też zdania, potwierdzające chęć młodych ludzi do angażowania się w bieżące sprawy, ich zdolność do przejawiania patriotyzmu lokalnego, manifestowanie dumy z przeszłości przodków, umiejętność doceniania możliwości autorozwoju w warunkach pokojowego istnienia Polski. Historia zdaniem młodzieży powinna służyć nauce. Tak jednak nie zawsze się dzieje, co akcentują doniesienia medialne: w narodzie nie ma jedności, rodacy są podzieleni. Brak współdziałania prowadzi do nieporozumień i powoduje niemożność realizacji wielu ważnych dla narodu celów. Pedagodzy podkreślali, że młodzi ludzie mają świadomość tragizmu polskiej historii. Przywoływanie martyrologii rodaków, życia utrwalonego na kartach literatury, inicjowało stawianie pytań, dotyczących cierpienia, samotności, składania w ofierze życia na ołtarzu ojczyzny.

Lektura wypowiedzi polonistów dowodzi, że młodzież ma świadomość, iż każdy naród, analogicznie jak jednostka, ma swoje chwile wzniosłe i chwile klęski, rzeczy, które budzą dumę, i takie, których należy się wstydzić. Afirmacja dokonań łączyła się ze sprzeciwem wobec czynników negatywnych. W opinii nauczycieli w rachunku

²⁸ Por. K. Koc, dz. cyt., s. 96. Zob. M. Ossowska, *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Wydawnictwo „Daimonion”, Lublin 1992.

²⁹ Por. J. Makowski, *Patriotyzm otwarty, patriotyzm zamknięty*, [w:] *Patriotyzm: między dumą a odpowiedzialnością*, „Zeszyty Instytutu”, Instytut Obywatelski, Warszawa 2013, <https://docplayer.pl/350922-Zeszyty-instytutu-patriotyzm-miedzy-duma-a-odpowiedzialnoscia.html> [dostęp: 22.01.2021], s. 15–16.

krzywd wychowankowie widzieli nie brak lojalności, lecz – wręcz przeciwnie – mądrość narodu. Zaaranżowanie dyskusji o Polsce i Polakach wokół myśli Cypriana Kamila Norwida „Polska jest ostatnie na globie społeczeństwo, a pierwszy na planecie naród.../Polak jest olbrzym, a człowiek w Polaku jest karzeł...”³⁰ – o czym pisał jeden z respondentów – angażowało wszystkich uczniów, zmuszając do wielu cennych przemyśleń.

Kilka słów o formie dialogu

Wyekscerpowane z wypowiedzi respondentów przykłady pozwalają stwierdzić, że nauczyciele, stając wobec nowej dla siebie i uczniów sytuacji, sprostali zasadniczo wymaganiom chwili. Pomogli wychowankom nie tylko w przygotowaniu do matury, lecz sytuowali ich na drodze do samopoznania. Dialog z maturzystami był możliwy, a zajęcia powtórzeniowe stały się spotkaniem uobecniającym, spotkaniem Inności – czyli nauczycieli, uczniów i literatury. Teksty dawne (między innymi Kochanowskiego, Potockiego, Krasickiego, Mickiewicza, Słowackiego, Prusa, Sienkiewicza, Żeromskiego) okazały się partnerami dialogu o jednostce i społeczeństwie, problemach przeżywanych przez człowieka i zbiorowość, radościach i smutkach, wzlotach i upadkach. Przeszość stanowiła klucz do diagnozowania współczesności, ułatwiała rozumienie aktualnie dziejących się spraw. Szkolne lektury zestawiano z publicystycznymi wypowiedziami medialnymi, przeglądano serwisy europejskie i światowe, by podjąć refleksje nad sposobem postrzegania Polaków z zewnątrz i zastanowić się, która tendencja ukazywania rodaków: „rozdrapywanie ran” czy idealizacja wizerunku zadecydowała o naszym wizerunku w Europie. Wypowiedzi nauczycieli przekonują o dominującej wśród młodych ludzi postawie patriotyzmu otwartego, ukierunkowanego na mądrą refleksję nad dziedzictwem przodków (zarówno jasnych, jak i ciemnych stronach). Okazało się, że wychowankowie za pomocą literatury uczyli się, gdyby sięgnąć po spostrzeżenie Ryszarda Koziółka, „pragnąć czegoś innego, wychodzić poza krąg codziennych przyzwyczajień, poza rytuały i wyznaczany bądź przez konsekwencję życia wspólnoty, bądź po prostu przez potrzeby ciała, które każe nam jeść, spać i tak dalej”³¹.

Angażując młodych ludzi do dyskusji, sprawili, że literatura stała się opowieścią o człowieku, jego postawach wobec świata i innych. Pokazali uczniom, iż są dla nich ważni jako czytelnicy. Uczniowskie doświadczenia lekturowe nadawały kierunki rozmowom lekcyjnym. Realizowali zatem wielokrotnie zgłaszany przez badaczy postulat organizowania zajęć na zasadzie partnerskiego budowania wspólnej wiedzy o świecie. Potwierdzili, na co zwraca uwagę Anna Janus-Sitarz, że w procesie edukacyjnym

³⁰ C.K. Norwid, *List (305) do Michaliny z Dziekońskich Zaleskiej [14 listopada 1862]*, [w:] tegoż, *Listy*, t. 1, Z. Przesmycki (oprac.), Doświadczalna Pracownia Graficzna Salezjańskiej Szkoły Rzemiosł, Warszawa 1937, s. 420.

³¹ K. Koziółek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016, s. 8.

szczególnie „ważna jest postawa nauczyciela – partnera i przewodnika” jako tego, który „inicjuje rozmowę o tekście i tworzy atmosferę sprzyjającą rozumieniu i porozumieniu”³². Odmienność sytuacji, polegająca na braku bezpośredniego kontaktu, sprawiła, iż dotychczasowe rozmowy zastąpione zostały relacją w sieci. Nauczyciele pracowali w różny sposób. Pierwsze grupy tworzone były na Messengerze i Facebooku, później na Microsoft Teams oraz ZOOM. Kalendarze utworzone w Genially ułatwiały organizację pracy oraz umożliwiały powrót do materiałów wcześniej omawianych. Poloniści postawili na polisensoryczność przekazu. Rozmowom towarzyszyły prezentacje, przygotowywane przez uczniów i prowadzących zajęcia. By pogłębić świadomość lekturową maturzystów, wielu pedagogów oferowało tworzenie elektronicznego portfolio, w którym uczniowie zamieszczali streszczenia utworów, kończone hasłowymi informacjami, dotyczącymi głównych problemów poruszanych w tekście. Wiele wpisów przybierało postać notatek graficznych tworzonych z pomocą Genialwly oraz ThingLink. Niektórzy z respondentów (79) doceniali wartość interaktywnych zadań z wykorzystaniem narzędzi, takich jak: Learning Apps, Animoto, Animatron, Biteable, Canva, Kahoot, Quizizz, Cisco, Padlet, Powtoon. Popularnością cieszyły się także gry edukacyjne, pozwalające na rozwijanie kreatywności, służące utrwalaniu materiału zarówno w czasie przygotowywania zagadek, jak i podczas ich rozwiązywania. Siedemdziesięciu ankietowanych nauczycieli zaproponowało uczniom tworzenie rysunków do wybranych zagadnień. Dodać warto, że swoim doświadczeniem, sukcesami i obawami dzielili się na stronach facebookowych. Do najpopularniejszych należały: Kawiarenka polonistów, Lekcje w sieci, Budzący się poloniści, E-poloniści, Zakręcony Belfer, Poloniści z Pasją czy Polski na Czasie, Rysunkowy język polski. Swoim uczniom polecali zasoby Ninatki, Khan Academy, Polony, Wolnych Lektur. Zachęcali ponadto do wirtualnego zwiedzania instytucji kultury, oglądania spektakli teatralnych czy operowych.

Relacje budowane w czasie pandemii stanowiły sprawdzian relacji wcześniej nawiązanych. To, że nauczyciele znali uczniów, pozwalało na sytuowanie lekcji bliżej ich potrzeb. Nowa sytuacja spowodowała konieczność poszukiwania niestosowanych na taką skalę form kontaktów w sieci. Wszyscy poloniści wyrażali obawy i niepokoje, które towarzyszyły ich poszukiwaniom form najbardziej stosownych. W swoich działaniach kierowali się wskazaniem pozyskiwanymi z ankiet, w których uczniowie mówili o swoich potrzebach, wątpliwościach, przebiegu lekcji, a niekiedy podpowiadali narzędzia efektywne edukacyjnie. Uczniowskie sugestie pozwalały na urozmaicenie toku spotkań, tak by w jak największym stopniu służyły młodym ludziom w przygotowaniu się do egzaminu maturalnego, ale nade wszystko stanowiły drogę do samopoznania. Nauczyciele wspominali o zmianie swojego podejścia do edukacji – większość za cel priorytetowy uznała rozwój uczniów, a nie jedynie reprodukcję

³² A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2009, s. 232.

wiedzy (na ten aspekt zwróciło uwagę aż 89 polonistów). Ważniejsze dla nich były uczniowskie przemyślenia na tematy podsuwane przez literaturę niż egzekwowanie suchych faktów, co często czynili w tradycyjnych warunkach.

Bibliografia

- Barth K., *Podstawowa forma człowieczeństwa*, [w:] B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991.
- Biedrzycki K., *Moja hierarchia*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2008.
- Blanchet Th., Chancel L., Gethin A., *How Unequal Is Europe?, Evidence from Distributional National Accounts, 1980–2017*, „WID.world Working Paper” 2019, No. 06, <https://wid.world/document/bcg2019-full-paper> [dostęp: 6.01.2021].
- Bukowski P., Novokmet F., *Inequality in Poland: Estimating the whole distribution by g-percentile, 1983–2015*, “WID.world Working Paper” 2017, No. 21, <https://wid.world/document/bukowski-novokmet-poland-1983-2015-wid-world-working-paper-2017-21> [dostęp: 7.01.2021].
- Camus A., *Dżuma*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa [b.r.].
- Chrzęstowska B. (red.), *Literatura współczesna „źle” obecna w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1991.
- Epidemia nierówności w edukacji*, forum Idei Fundacji Batorego: Anny Blumsztajn, Małgorzaty Sikorskiej, Przemysława Staronia i Marty Zahorskiej, <https://www.youtube.com/watch?v=F438r7XgbGE> [dostęp: 16.01.2021].
- Gajak-Toczek M., *Edukacyjny dialog o wychowaniu patriotycznym we współczesnej szkole średniej – rzecz o literaturze drugiej połowy XIX wieku*, [w:] J. Bujak-Lechowicz (red.), *Współczesna dydaktyka przestrzeni dialogu i dyskursu*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.
- Gajda J., *Patriotyczne aspekty wychowania w szkole średniej – rzecz o literaturze pierwszej połowy XIX wieku*, [w:] J. Bujak-Lechowicz (red.), *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2008.
- Janus-Sitarz A. (red.), *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2010.
- Janus-Sitarz A. (red.), *Szkolna lektura bliżej teraźniejszości*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „UniversitasUniversitas”, Kraków 2011.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2009.

- Jędrychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
- Kania A., *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2017.
- Kania A., Mucha-Iwaniczko K., Szumal M. (red.), *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwania i doświadczenia edukacji polonistycznej*, Stowarzyszenie Twórczej Edukacji Polonistycznej, Kraków 2020, https://www.step-uj.pl/pobrania/Nauczanie_zdalne.pdf?fbclid=IwAR3iVZMKcPWUc47BIQn-kPjMHkQ-diOnEyXrYX34TR31sAW6aTZt85WGE2Ic [dostęp: 25.01.2021].
- Koc K., *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2016.
- Krastew I., *Nadeszło jutro. Jak pandemia zmienia Europę*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2020.
- Makowski J., *Patriotyzm otwarty, patriotyzm zamknięty*, [w:] *Patriotyzm: między dumą a odpowiedzialnością*, „Zeszyty Instytutu”, Instytut Obywatelski, Warszawa 2013, <https://docplayer.pl/350922-Zeszyty-instytutu-patriotyzm-miedzy-duma-a-odpowiedzialnoscia.html> [dostęp: 22.01.2021].
- McQueen M., *Pokolenie Y. Współistnienie czy współdziałanie. Nowe zasady komunikacji międzypokoleniowej*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2016.
- Michniewicz T., *Chwilowa anomalia. O chorobach współistniejących naszego świata*, Wydawnictwo Otwarte, Kraków 2020.
- Miśkowiec A., *Zdalne nauczanie 2020 – o edukacyjnej rewolucji czasu pandemii z perspektywy nauczycielki LO*, [w:] A. Kania, K. Mucha-Iwaniczko, M. Szumal (red.), *Nauczanie zdalne w dobie pandemii. Wyzwania i doświadczenia edukacji polonistycznej*, Stowarzyszenie Twórczej Edukacji Polonistycznej, Kraków 2020, https://www.step-uj.pl/pobrania/Nauczanie_zdalne.pdf?fbclid=IwAR3iVZMKcPWUc47BIQn-kPjMHkQ-diOnEyXrYX34TR31sAW6aTZ-t85WGE2Ic [dostęp: 25.01.2021].
- Norwid C.K., *List (305) do Michaliny z Dziekońskich Zaleskiej [14 listopada 1862]*, [w:] tegoż, *Listy*, t. 1, Z. Przesmycki (oprac.), Doświadczalna Pracownia Graficzna Salezjańskiej Szkoły Rzemiosł, Warszawa 1937.
- Ossowska M., *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Wydawnictwo „Daimonion”, Lublin 1992.
- Perowicz M., *Silaczka istniała naprawdę*, 2017, <https://klubjagiellonski.pl/2017/03/10/silaczka-istniała-naprawdę/> [dostęp: 26.01.2021].
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, https://zдалnauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf [dostęp: 11.01.2021].

- Sałatadow A., *Nauczanie zdalne – wyzwanie dla edukacji nie tylko w czasie pandemii*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12.
- Szyborska W., *Pierwsza fotografia Hitlera*, [w:] tejże, *Ludzie na moście*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016.
- Wiłkomirska A., Fijałkowski A., *Jaki patriotyzm?*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
- Wrzesień W., *Europejscy poszukiwacze. Impresje na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Żeromski S., *Siłaczka*, [w:] tegoż, *Nowele i opowiadania*, Reboos, [b.m.] 2019.

Before the final secondary school exam – Polish Language Online

Abstract: In the article Before the final secondary school exam – Polish Language Online, the author considers the problems faced by teachers teaching in secondary schools under the new conditions created by the Covid-19 pandemic. The problems relate to the possibility of conducting educational dialogue, maintaining the subjectivity of partners in the educational process, and the resources used by Polish language teachers to enable students not only to implement the current material, but also to prepare for the final secondary school exam. Teachers overcame the difficulties that accompanied their daily work by taking actions that created strategies which facilitated the recapitulation of the material.

Keywords: teaching literature, the final secondary school exam, educational dialogue, pandemic

About the Author

Małgorzata Gajak-Toczek – Professor, Lecturer at the Unit of Didactics of Polish Language and Polish Literature, Faculty of Philology, University of Lodz. She is interested in contemporary literature, its connections with other arts and the application of various methodological assumptions to school reality. She conducts research on school forms and methods of literary and cultural education in primary and secondary schools. Her academic interests focus on the tradition of Polish didactics in the second half of the nineteenth century and on the textbook as a tool for education (selection of readings, ways of structuring them, text-forming mechanisms from anthologies for primary and secondary schools). Moreover, she conducts research on: contemporary culture in Polish language education and the presence of writers in former and modern humanistic education.