

Zasygnalizowane w niniejszym szkicu zjawiska zostały poddane naukowej refleksji — z różnych stanowisk badawczych — w licznych publikacjach. Najistotniejsze z nich<sup>55</sup> poszerzają tu z konieczności bardzo skrótkowo zarysowaną problematykę literatury „osobnej” i jej funkcjonowanie.

<sup>55</sup> To m.in. R. Waksmund: *Literatura pokoju dziecięcego*. Warszawa 1981; *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Oprac. R. Waksmund. Wrocław 1985; J. Papuzińska: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1989; J. Papuzińska: *Dziecko w świecie emocij literackich*. Warszawa 1996; G. Leszczyńska: *Młodopolska lekcja fantazji. O przełomie antropizystycznym w literaturze fantastycznej dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1990; B. Zurakowski: *W świecie poezji dla dzieci*. Warszawa 1981; *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*. Warszawa 1986; *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Red. B. Zurakowski. Warszawa—Poznań 1989; A. Baluchowa: *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław 1993; A. Baluchowa: *Poznań 1989; A. Baluchowa: Archetypy tajemnic dziecięcej lektury*. Warszawa 1987; *Dziecko i jego świat przedstawiony, czyli U. Chęcińska*. Szczecin 1994; *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. Kietlar-Turka i M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa—Poznań 1992; M. Tyszkowa: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa 1990.

Z pozycji dydaktyki literatury pisali o literaturze „osobnej” m.in. A. Baluch, B. Chrzastowska, M. Inglot (np. *Uczniowska konkretyzacja lektury pozaszkolnej i jej miejsce w literackiej świadomości młodzieży*. W: *Edukacja literacka w szkole*. Cz. 3. Wrocław 1989).

Interpretacje i metodologie, studia  
z dydaktyki literatury polskiej,  
pod red. A. Opaskiej, Lydarii Klum  
Słaskie, Katowice 1997, s. 83-94,

Ewa Ogłozda

### Poezja na lekcjach literackich (zarys problematyki)

Obowiązujące (i zalecane) programy<sup>1</sup> oraz podręczniki, zarówno do szkoły podstawowej, jak i średniej, przewidują omówienie na lekcjach literackich wielu utworów poetyckich — począwszy od poezji dla dzieci w IV i V klasie, poprzez wybory klasycznej i dwudziestowiecznej poezji w klasie VI i VII, nagromadzenie tekstów współczesnych i uogólnienie wiedzy o liryce w VIII klasie, aż do reprezentatywnego wyboru poezji z kolejnych epok historycznoliterackich w klasach I—IV (lub V) szkoły średniej, poszerzonego o dział *Kontynuacje i nawiązania*, do którego włączane są teksty późniejsze na zasadzie intertekstualnych nawiązań do poezji z danej epoki.

Omawianiu utworów poetyckich towarzyszy kształtowanie świadomości teoretycznoliterackiej, to znaczy skłanianie uczniów do obserwacji struktury tekstu i zależności od kontekstów macierzystych oraz do refleksji, na czym polega badawcze podejście do tekstu, czyli analiza i interpretacja. W szkole podstawowej należałoby kształtować pojęcia i wprowadzać nazywające je terminy w zakresie następujących zagadnień: sytuacja komunikacyjna (kto do kogo mówi? w jakiej sytuacji?), funkcja poetycka języka (jak mówi „ja” liryczne? w jakiej formie? jakie środki stylistyczne stosuje poeta? w jakiej funkcji?), wersyfikacja (jak zbudowany jest wiersz? jakie powtarzalne elemen-

<sup>1</sup> Zob. *Program szkoły podstawowej. Język polski. Klasy IV—VIII*. Warszawa 1990; *Programu licencjat ogólnokształcącego, licencjat zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*. Warszawa 1990; M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna, H. Mrzażek, I. Steczko: *To lubię! Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Klasy IV—VIII*. Warszawa—Kraków 1995; „Polonistyka” 1995, nr 5; „Polonistyka” 1996, nr 7.

ty składają się na rytm)?<sup>2</sup> Na poziomie szkoły średniej lirykę czyta się z uwzględnieniem kontekstu historycznoliterackiego; w tekstach odkrywane są składniki reprezentatywne dla konwencji literackich<sup>3</sup>. Ponadto wielokrotnie wykorzystywane są możliwości interpretacji porównawczej<sup>4</sup>.

Rozwoj w edukacji poetyckiej polega z jednej strony na poszerzaniu kontekstów, przebiega więc od monograficznego traktowania utworu poetyckiego, z przywołaniem najpierw kontekstów osobistych młodego czytelnika, a następnie kontekstów macierzystych, w tym historycznoliterackiego, z drugiej zaś strony rozwój przejawia się w przechodzeniu od omawiania pojedynczych utworów do komponowania ujęć cyklicznych (poezja wybranego twórcy, tomik poezji, poezja na podobny temat, poezja wybranego nurtu lub epoki).

Ogólne założenia koncepcji edukacji literackiej, które wynikają z doboru i układu treści programowych, dotyczą wielu kwestii, ważnych także na lekcjach o poezji, takich jak<sup>5</sup>:

- zapoznanie uczniów ze zróżnicowanymi treściowo i formalnie a literacko wartościowymi tekstami;
- autonomiczne traktowanie utworu jako dzieła sztuki słowa, a nie (lub nie wyłącznie) instrumentalnie i mimetycznie;
- rozbudzanie potrzeb czytelniczych i kulturowych uczniów oraz kształcenie ich kompetencji w analizie i interpretacji utworów literackich i innych dzieł sztuki;
- sytuowanie uczniów w trzech rolach czytelniczych: czytelnika, badacza i wykonawcy, aby pogłębiona lektura ułatwiała samodzielne, bądź kierowane prze nauczyciela, odkrywanie sensów ideowych i wartości artystycznych utworu;
- stosowanie różnych metod nauczania: łączenie roli czytelnika (czytanie, słuchanie, oglądanie) z metodami nauczania przez przeżycie, ćwiczeń analitycznych — z metodami poszukującymi, a działań twórczych uczniów — z metodami nauczania przez działanie;
- funkcjonalne wprowadzanie wiedzy z teorii literatury i kształtowanie świadomości teoretycznoliterackiej uczniów — nie na drodze encyklopedycznej.

<sup>2</sup> Zob. B. Chrząstowska: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987.

<sup>3</sup> Zob. E. Jaskółowa, A. Opacka: *Prądy i konwencje w poezji*. Kraków 1995.

<sup>4</sup> Opacka, B. Chrząstowska: *O interpretacjach porównawczych*. W: *Olimpiada Literary i Języka Polskiego. Zdobienia — oceny — postulaty*. Red. B. Chrząstowska i T. Kostkiewiczowa. Warszawa 1980, s. 120—147; A. Opacka: *Dlaczego analiza porównawcza? W: Nowoczesne metody w nauczaniu języka polskiego*. Katowice 1994, s. 18—23; E. Jaskółowa, A. Opacka: *Dialog z tradycją, czyli o poezji w szkole i na naturze*. Katowice 1993; B. Zelter: *Zrozumieć poezję współpracując*. Katowice 1995.

<sup>5</sup> Por. E. Ogłóza: *O ustalaniu i formułowaniu celów lekcji literackich w szkole podstawowej*. „Język Polski w Szkole dla Klasy IV—VIII” 1993—1994, z. 1—2, s. 7—19.

dyczne podanych informacji, terminów i definicji, ale w czasie analizy i interpretacji, kiedy przedmiotem obserwacji będą najważniejsze składniki utworu literackiego: sytuacja komunikacyjna, świat przedstawiony, idea, język, opisywane i wyjaśniane z przywołaniem kontekstów macierzystych i doświadczeń czytelnika;

— łączenie kształcenia literackiego i kulturalnego, literatury pięknej z innymi dziedzinami kultury — teatrem, filmem, radiem, telewizją — głównie przez przedstawienie adaptacji, inscenizacji, montażu poetyckich, porównanie ich z literackimi pierwowzorami pod względem podobieństw w świecie przedstawionym i problematyce, a różnic w tworzywach i sposobach ich wykorzystania w konkretnych dziełach;

— łączenie kształcenia literackiego z językowym, integrowanie analizy i interpretacji z nauką o języku i ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu, wykorzystywanie wiadomości teoretycznych o systemie języka w analizie stylistycznej; a wiadomości o formach wypowiedzi — w dostrzeganiu form podawczych w tekstach i wypowiadaniu się o poznanych utworach;

— podmiotowe traktowanie uczniów, respektowanie ich potrzeb, postaw i poziomów czytelniczych, pomaganie im w przekraczaniu barier odbiorczych, tworzenie sytuacji dydaktycznych motywujących do czytania i do kontaktu z innymi dziełami kultury oraz skłanianie uczniów do wysiłku intelektualnego, formułowania i rozwiązywania problemów.

Scharakteryzowane tu założenia mogą znaleźć najpełniejszy wyraz na lekcji literackiej, która jest najważniejszą formą dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczyciela polonisty, a jednocześnie złożonym i skomplikowanym zadaniem, wymagającym wielu umiejętności. Z. Uryga uznaje za niezbędne te kompetencje nauczyciela, które wyrażają się w<sup>6</sup>:

- werbalizowaniu własnych reakcji estetycznych na dzieło i sądów o jego wartości (nauczyciel ma swoje fascynacje literackie i umie o nich mówić);
- elastyczności zachowań interakcyjnych, wynikających z uważnego słuchania wypowiedzi uczniowskich i doceniania tego, co świadczy w nich o wrażliwości na lekturę;
- badawczej postawie wobec ucznia i współczesnych procesów edukacyjnych, ustalaniu, na jakie typy i poziomy odbioru wskazuje uczniowska lektura, dociekaniu przyczyn zauważonych zjawisk czytelniczych<sup>7</sup>;
- samodzielności wyboru dodatkowej lektury do omówienia z zespołem klasowym;
- wyzwalaniu i organizowaniu twórczej aktywności uczniów, skłanianiu ich do rozmaitych wykonan tekstów (rysunek, recytacja, teatralizacja).

<sup>6</sup> „Polonistyka” 1995, nr 5, s. 306—307.

<sup>7</sup> Na temat badań odbioru liryki zob. m.in.: B. Chrząstowska: *Lektura...*. Z. Uryga: *Odbiór liryki w klasach naturalnych*. Warszawa—Kraków 1983; B. Myrdziak: *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturalistów*. Lublin 1992.

Do tej listy dodajmy jeszcze kompetencje w zakresie wyznaczania celów edukacyjnych<sup>8</sup>. Poprawne, przemysłane i szczegółowe sformułowanie celów ułatwia dalszą pracę nad koncepcją lekcji, a następnie jej realizację i ocenę. Zdaniem psychologa T. Tomaszewskiego wzorzec celu sprzyja giętkości postępowania i skłania do wyboru spośród wielu metod, wzorzec metody natomiast uszywnia postępowanie dydaktyczne.

Sformułowanie celów do konkretnej lekcji stanowi uszczegółowioną odpowiedź na podstawowe pytania: Jakże są moje — jako nauczyciela polonisty — zamierzenia względem uczniów? Jakże rezultaty chciałbym osiągnąć? Jakże wywołać zmiany w osobowości ucznia? Jest próba odpowiedzi na pytania: Po co uczyć? Po co skłanianiu moich uczniów do lektury tekstów literackich? Jakże efekty chciałbym osiągnąć, omawiając z nimi na lekcjach wybrane teksty? Pytania można by mnożyć, ale sens wszystkich zawiera się w tym podstawowym: Jakże zmiany w osobowości ucznia miałyby wywołać proces edukacji literackiej? Można bowiem założyć, że podstawowy cel edukacji to rozwijanie osobowości ucznia, czyli ta podstawowa wartość, nadająca sens edukacji, w której uczeń jest, oczywiście, podmiotem. Rozwój osobowości przejawia się w zajmowanych postawach wobec jakichś przedmiotów, osób, idei. Na lekcjach literackich uczymy zajmowania postaw wobec dzieł literackich. Ich przyjęcie, a więc podjęcie aktu lektury, a później analizy i interpretacji bądź wykonania, wymaga — oprócz podstawowej umiejętności czytania ze zrozumieniem — przynajmniej minimum kultury literackiej. Ogólny więc cel rozwijania osobowości ucznia można by połączyć na lekcjach literackich z rozwijaniem i kształtowaniem kultury literackiej. Stanowi to niewątpliwie dominujący, choć nie jedyny cel na liście celów edukacji literackiej. J. Szepepański uważa, że obowiązkiem każdego nauczyciela jest przygotowanie dziecka do radzenia sobie w pięciu relacjach łączących człowieka ze światem, w którym żyje — relacjach wobec świata przyrody, innych ludzi, wartości kultury, siebie samego, sił transcendentnych<sup>9</sup>.

U podstaw każdej klasyfikacji znajdujemy ogólne założenie, że proces edukacyjny wiąże się z trzema zakresami oddziaływania na wychowanka: wzbogacaniem jego wiedzy, kształtowaniem rozmaitych umiejętności działania, budzeniem uczuć i motywów. Nauczyciel winien przekazywać nie tylko informacje, ale także programy działania oraz budzić emocje wobec przekazywanych wartości. Takie powinności nauczyciela wynikają z przyjęcia zasad, że nadrzędnym celem edukacji staje się rozwój i zmiany w systemie poznawczym (wiadomości), działaniowym (umiejętności) i systemie wartości ucznia, każdy bowiem człowiek myśli, działa i odczuwa. Edukacja winna być zorientowana poznawczo, intelektualnie, aksjologicznie i emocjonalnie: winna dostarczać kwalifikacji merytorycznych (wiedzieć, rozumieć) — jako po-

znanzej podstawy działania; umiejętnościowych (umieć, wiedzieć, jak i dlaczego) — jako sprawnościowej podstawy działania; etycznych (wybierać wśród wartości) — jako aksjologicznej podstawy działania. A. Kotusiewicz proponuje zhierarchizowanie tych trzech aspektów, najwyższej sytuując aspekt aksjologiczny (emocjonalny, wychowawczy) i sprowadzając problem do takiego rozumowania: uczyć się, by więcej wiedzieć, by sprawniej działać, by nadrzeć, sensowniej żyć<sup>10</sup>.

Podział celów w zastosowaniu do lekcji literackiej koresponduje z powyżej przyjętym założeniem o uczeniu zajmowania postaw wobec dzieł literackich i o rozwijaniu kultury literackiej. Cele poznawcze, kształtujące i wychowawcze znajdują swoje odpowiedniki w składnikach postawy: poznawczym, motywacyjnym i działaniowym, oraz w składnikach kultury literackiej: wiedzy, kompetencji i guście (J. Sławiński)<sup>11</sup> bądź wrażliwości estetycznej, doświadczeniu, wiedzy, umiejętności włączania doświadczeń związanych ze sztuką w całość świata życia (M. Golaszewska)<sup>12</sup>.

Na gruncie dydaktyki literatury J. Polakowski definiuje uczenie się o literaturze jako nabywanie doświadczeń literackich, na które składa się: zespół motywacji, programy poznawczo-percepcyjne i wzory zachowań<sup>13</sup>. P. Andrusiewicz określa podobnie kształcenie literackie jako „przebiegający w toku interakcji społecznej [...] proces motywowania do kontaktów z dziełem literackim, kształtowania systemu wartości i wzorców zachowań wobec literatury, a także proces przyswajania, nabywania i przekazywania określonych przekonań o istocie dzieła literackiego”<sup>14</sup>.

Przytoczone definicje charakterystyczne są dla antropocentryczno-kulturowego nurtu współczesnych rozważań nad nauczaniem — uczeniem się literatury, w którym dominuje „skupienie uwagi na podmiocie uczącym się literatury i włączenie w obręb zainteresowań współczesnego środowiska kulturowego jako czynnika wpływającego na przebieg kształcenia literackiego”<sup>15</sup>.

Lecję literacką, na której nauczyciel realizuje ogólne i szczegółowe cele edukacji, postrzegamy jako każdorazowo inne zdarzenie dydaktyczne, ale na potrzeby analizy można wskazać na podstawowe wyznaczniki określające jej istotę, wyróżnić w niej kilka płaszczyzn oraz ustalić kryteria oceny.

<sup>8</sup> A. Kotusiewicz: *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa 1989, s. 41, 46 i nast.

<sup>9</sup> J. Sławiński: *Dzieło. Język. Tradycja*. Warszawa 1974, s. 66.

<sup>10</sup> M. Golaszewska: *Kultura estetyczna*. Warszawa 1979, s. 12.

<sup>11</sup> J. Polakowski: *O sytuacji we współczesnej dydaktyce literatury* (w: *poszukiwaniu podstaw teorii kształcenia literackiego*). W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. Gilłowa, E. Polański. Katowice 1990, s. 27.

<sup>12</sup> P. Andrusiewicz: *Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 14. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice 1995, s. 7.

<sup>13</sup> J. Polakowski: *O sytuacji...*, s. 24.

<sup>1</sup> E. Ogłóza: *O ustaleniu...*

<sup>2</sup> J. Szczepański: *Spoleczne umiarkowanie rozwoju óswiary*. Warszawa 1989, s. 126–128.



W nowo wydanych *Godzinach polskiego* Z. Uryga wskazuje, że lekcja jest epizodem w procesie kształcenia literackiego (uczeń uczestniczy w wielu pozaszkolnych formach kontaktów z kulturą), skwencją interakcyjną (nauczyciel i uczniowie rozmawiają o dziele literackim), konstrukcją celową i aktem twórczym<sup>16</sup>.

W lekcji literackiej wyróżnić można pięć płaszczyzn: merytoryczną (przedmiotową), interpersonalną, emocjonalną, dydaktyczno-organizacyjną i płaszczyznę językową. W odniesieniu do liryki płaszczyzna merytoryczna dotyczyć będzie wyboru tekstów poetyckich, prowadzanych wiadomości teoretyczno- i historycznoliterackich oraz metodologicznych podstaw sposobów analizy i dochodzenia do wniosków interpretacyjnych. Płaszczyzna interpersonalna wyrażać będzie typ więzi łączącej nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą, a więc sympatię lub obojętność i antagonizm, dominację lub współpracę. W płaszczyźnie emocjonalnej istotne będzie, czy nauczyciel przywiązuje wagę do motywowania uczniów, aby wzbudzić zainteresowanie utworem i skłonić uczniów do żywego udziału w lekcyjnej rozmowie.

Płaszczyzna dydaktyczno-organizacyjna wyróżniona jest ze względu na przebieg i warunki procesu dydaktycznego, to znaczy ustalone cele, przyjmowane zasady, stosowane metody i osiągnięte efekty. Zagegnieniem metod prowadzenia lekcji literackich zajmowało się wielu dydaktyków literatury, ale przedstawienie wyczerpującej klasyfikacji okazuje się ciągłe zadaniem otwartym. W nawiązaniu do podziału metod w dydaktyce ogólnej, który zaproponował W. Okoń, wymieniając cztery drogi uczenia się i odpowiadające im metody: podające, poszukujące, eksponujące oraz praktyczne, a także po uwzględnieniu za E. Balcerzanem trzech ról czytelnicy: czytelnika, badacza i wykonawcy, B. Chrzastowska przedstawiła repertuar metod autonomicznych kształcenia literackiego<sup>17</sup>. Kolejne klasyfikacje przedstawiali także S. Bortnowski<sup>18</sup>, A. Książek-Szczepankowa<sup>19</sup>, K. Ratajska<sup>20</sup>.

Najnowszą propozycję stanowią podziały i wnikliwe charakterystyki repertuaru metod w obrębie dwu grup: metod kształcenia literackiego, związanych z lekturą, oraz form historycznoliterackiej informacji. Do pierwszej grupy należą, zdaniem Z. Urygi, metody: impresyjno-eksponująca, analizy dokumentacyjnej i analizy wykonawczej, przekładu interesmiejscowego

<sup>16</sup> Z. Uryga: *Godziny polskiego*. Warszawa—Kraków 1996, s. 81—89.

<sup>17</sup> B. Chrzastowska, S. Wysłouch: *Poezja stosowana*. Warszawa 1987, rozdz. VIII.

<sup>18</sup> S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?* Warszawa 1991.

<sup>19</sup> A. Książek-Szczepankowa: *Pole procesu dydaktycznego w szkolnej komunikacji literackiej (próba klasyfikacji czynności ucznia i nauczyciela)*, „Polonistyka” 1991, nr 2, s. 99—111.

<sup>20</sup> K. Ratajska: *Metody kształcenia literackiego w szkole*. W: *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*. Red. E. Cyniak. Łódź 1994, s. 44—77.

i dyskusji. W drugiej grupie mieszczą się formy: wykładowa, pracy podrecznikiem, laboratoryjna, referatów oraz wycieczki<sup>21</sup>.

Płaszczyznę językową można rozpatrywać oddzielnie, ale zawsze ze świadomością, że przenika wszystkie pozostałe, nie ma bowiem „chyba [...] aspektu ludzkich myśli, działań i interakcji, który nie byłby do jakiegoś stopnia związany z językiem”<sup>22</sup>. Charakterystując tę płaszczyznę, warto użyć terminów: dyskurs, dialog i rozmowa<sup>23</sup>. Za dyskurs można uznać: dzieło literackie (jako wypowiedź w tworzywem językowym), lekcję jako całość, logicznie zbudowaną według określonych reguł, oraz ten fragment lekcji, podczas którego nauczyciel i uczniowie rozwiązują problem. Dialog może występować w dziele literackim (wypowiedzi bohaterów). Można mówić o dialogu z dziełem (chodzi o postawę aktywne, uważne, dociekliwe i zainteresowanego czytelnika). Mówi się też o dialogu o dziele podczas lekcyjnej rozmowy nauczyciela z zespołem klasowym i poszczególnymi uczniami, dialogu składającego się głównie z pytań, odpowiedzi oraz informacji. Do tego rozróżnienia dialogu czytelnika z dziełem i dialogu czytelników dodajmy dialog dzieła z dziełami (przez nawiązanie w sferze idei, struktury, stylu czy także tworzywa). O rozmowie będziemy mówili natomiast w odniesieniu do takich relacji dialogowych między nauczycielem i uczniami, jakie zachodzą w klimacie szacunku, życzliwości, sympatii dla uczniów, a przejawiają się w rozpoznaniu ich możliwości i ograniczeń; relacji w dużo mniejszym stopniu odwołujących się do terminologii naukowej i abstrakcyjnych pojęć niż dyskurs oraz ciąg pytań i odpowiedzi charakterystycznych dla heurczy.

W klasach szkolnych obserwujemy na lekcjach literackich niepokojące zjawiska w sferze nawiązywania interakcji językowych. Na lekcjach dominują informacje i pytania nauczyciela (z czasu poświęconego na lekcji mówieniu około 2/3 przypada na wypowiedzi nauczyciela). Uczniowie najczęściej udzielają krótkich, kilkuwyrazowych i eliptycznych wypowiedzi (dzieje się tak nawet w klasach maturalnych). Rzadko formują dłuższe, przynajmniej kilkudziesięciu wypowiedzi na temat utworów literackich. Bardzo rzadko pytają. W dialogu lekcyjnym podejmowane są głównie te wątki odpowiedzi

<sup>21</sup> Z. Uryga: *Godziny...*, rozdz. V i VI.

<sup>22</sup> R.-A. de Beaugrande, W. U. Dressler: *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Warszawa 1990, s. 12.

<sup>23</sup> O tych problemach pisałam w artykule: *O języku na lekcjach kształcenia literackiego*. W: *Tworzy i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*. T. 13. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice 1995, s. 7—13. W artykule odwoływałam się m. in. do książek: D. Barnes: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa 1988; A. Janowski: *Uczeń w reairze życia szkolnego*. Warszawa 1989; *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowski. Warszawa 1992. O dialogu na lekcjach języka polskiego pisała także B. Myrdzik: *Lektura jako dialog. Jak rozmawiać o tekstach literackich na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. „Język Polski w Szkole Średniej” 1994—1995, z. 3, s. 80—88; Eadem: *O monologu i dialogu edukacyjnym*. „Polonistyka” 1995, nr 8, s. 523—528.

