

Autoreferat

- 1. Imię i nazwisko:** Marta Szymańska
- 2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytuł rozprawy doktorskiej:**

1993 – dyplom magistra filologii polskiej (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. KEN w Krakowie), na podstawie pracy pt. *Nauczanie słowotwórstwa w szkole podstawowej (wybrane zagadnienia)*, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Dyduchowej.

1999 – świadectwo ukończenia Studiów Podyplomowych w zakresie „Public relations” (Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania Akademii Ekonomicznej w Krakowie).

2003 – dyplom doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa (Uniwersytet Śląski w Katowicach), na podstawie rozprawy pt. *Metafora w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów*, promotor prof. dr hab. Helena Synowiec (recenzenci w przewodzie doktorskim: prof. dr hab. Zenon Uryga, prof. dr hab. Edward Polański).

- 3. Zatrudnienie w jednostkach edukacyjnych i naukowych:**

Od 1 października 1993 roku – asystent w Instytucie Filologii Polskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Od 1 marca 2003 roku – adiunkt w Instytucie Języka Polskiego Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN).

- 4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.):**

A) Tytuł osiągnięcia naukowego:

Między nauką o języku a nauczaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku.

B) Publikacje wchodzące w skład osiągnięcia naukowego:

M. Szymańska, *Między nauką o języku a nauczaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.

Tytuł książki zwraca uwagę na ważną dla szkolnego nauczania języka relację między teorią i praktyką. Dyskusja wokół tego problemu towarzyszy dydaktyce nauczania języka polskiego od samego początku. Świadczą o tym wypowiedzi Zenona Klemensiewicza, Stanisław Szobera, Kazimierza Nitscha i innych językoznawców, którzy wypracowywali podwaliny dydaktyki nauczania języka polskiego. Dyskusja ta obecna jest także we współczesnych pracach na temat nauczania języka. Jej odbiciem są także podręczniki do kształcenia językowego, które wykorzystują różne koncepcje nauczania, akcentują pewne aspekty nauczania a inne wygaszają. Obserwacja obecnych w dyskursie edukacyjnym poglądów na sposoby rozwijania języka ucznia stała się punktem wyjścia do napisania monografii, zbierającej tradycyjne (odwołujące się do opisu języka) i poststrukturalistyczne koncepcje kształcenia językowego. Jest ona zatem próbą spojrzenia na przeszłość z perspektywy współczesności, zebrania i uporządkowania tendencji, które wpływają na szkolną edukację w zakresie nauczania języka ojczystego. Książka opiera się na wielu inspiracjach. Związane są one z praktyką uczenia w szkole, obserwowania, jak uczą inni (doświadczeni nauczyciele i początkujący studenci), nauczania indywidualnego, analizowania i pisanie podręczników, tworzenia materiałów dla nauczycieli, rozmów z nauczycielami, rozmów z uczniami, a także uważnej lektury tego, co do tej pory napisano na temat kształcenia językowego, a ponieważ napisano nie mało, jest to z konieczności wybór. Praca jest także jeszcze jednym głosem w sprawie nauczania języka, świadectwem zainteresowania i namysłu nad tym, jak skutecznie uczyć języka, próbując łączyć różne zobowiązania, w tym przede wszystkim to najważniejsze, wobec podmiotu całego procesu – ucznia.

Głównym celem badawczym było pokazanie, jakim zmianom podlegało nauczanie języka w ramach języka polskiego jako przedmiotu szkolnego. Obserwacja szkolnej praktyki w tym zakresie powalała przypuszczać, że, mimo upływu lat, dominujące są wciąż te

konceptcje nauczania, które wyrastają wprost z koncentracji na opisie struktur językowych oraz przekonania o bezpośrednim sprzężeniu zwrotnym między wiedzą o języku a poprawnym jego używaniem. Lektura wyników dotychczasowych badań przekonała mnie, iż w literaturze przedmiotu znacznie lepiej reprezentowane są konceptcje nauczania języka sformułowane w pierwszej połowie XX wieku, które zostały teoretycznie opracowane w kilku popularnych publikacjach (por. Z. Klemensiewicz, M. Jaworski, J. Tokarski, M. Nagajowa). Wyrażają one przekonanie, że język jest stałą niezmienną strukturą. W tym ujęciu akcentowano dwa główne cele nauczania: teoretyczno-poznawczy i praktyczno-normatywny, które stały się jednocześnie podstawą dla budowania modelu lekcji do dzisiaj obecnego na lekcjach języka polskiego. Znacznie słabiej reprezentowane są w literaturze próby dokonania zmiany w obowiązującym na początku XX wieku podejściu do nauczania języka. Głosy za koniecznością funkcjonalizacji nauczania gramatyki, pokazywania możliwości jej wykorzystania w praktyce są znacznie rzadsze i słabiej słyszalne. Zaproponowany przez Marię Nagajową model lekcji realizującej przede wszystkim cel kształceniowy także nie doczekał się popularyzacji i nie otrzymał wsparcia, które pozwoliłoby na jego upowszechnienie. Jeszcze inaczej prezentuje się sytuacja konceptcji nauczania języka, które pojawiły się na przełomie wieków. Z powodu różnych okoliczności, które wskazane zostały w opracowaniu, nie doczekały się one szczegółowego opisu w zwartej publikacji, a pozostają niejako w rozproszeniu lub, choć zostały opisane, nie powstała propozycja ich zastosowania. Zagadnieniom związanym z historią nauczania języka polskiego w szkole poświęcony został drugi rozdział pracy. Poprzedzają go rozważania na temat natury języka i jego znaczenia dla rozwoju człowieka (rozd. I). To oczywiste przekonanie jest motywacją dla wszystkich szkolnych działań w tym zakresie. Uzasadnia konieczność planowego rozwijania języka, wskazuje na relację między umiejętnością językowego ujmowania świata a jakością życia w jego głęboko humanistycznym wymiarze.

Przedstawienie konceptcji kształcenia językowego w XX i XXI wieku dzieli się na dwie części: odnoszącą się do strukturalizmu i poststrukturalistyczną. Opis konceptcji poststrukturalistycznych, a więc takich, które nie koncentrują się na opisie języka, akcentując inne aspekty jego funkcjonowania, poprzedzony został rozważaniami na temat zmian we współczesnym świecie, które mają wpływ na szkołę lub powinny być wzięte pod uwagę przy projektowaniu kształcenia. Edukacja nie jest zawieszona w próżni, ale podlega oddziaływaniu otoczenia, dlatego musi uwzględniać zmiany zachodzące we świecie. Przekonanie to odzwierciedlają coraz częściej pojawiające się głosy, które wzywają do całkowitej reformy szkoły proponując nową jej formułę, która pozwoli szkole sprostać wyzwaniom

współczesności. Wypowiedzi te odnoszą się także do roli, jaką przypisujemy nauczaniu języka: wpływ na wszechstronny rozwój jednostki, umożliwianie jednostce rozumienia swojego miejsca w świecie, czy tylko przygotowywanie do pracy zawodowej, ograniczone do tego, co praktyczne? Niektóre z tych głosów, a także najważniejsze płaszczyzny, na których dokonuje się zmiana (transformacja szeroko pojętej kultury, nadmiar informacji i powszechny do nich dostępem, dominacja obrazu, wpływ gwałtownego rozwoju nowych technologii na sposób postrzegania świata), zostały przedstawione w trzecim rozdziale pracy.

Kolejne dwie części poświęcone zostały źródłom inspiracji dydaktyki polonistycznej. Propozycje nowe spojrzenie na nauczanie języka polskiego wykorzystują z jednej strony metody proponowane w glottodydaktyce, a z drugiej rozwijające się dziedziny językoznawstwa, które myślenie o języku opierają na czymś więcej niż tylko jego opis, pokazują język w działaniu, a przede wszystkim związek między wypowiedzią a kontekstem, w którym ona powstaje. W związku z prezentowaniem tego problemu pojawiło się kilka dylematów. Zastanawiałam się między innymi nad układem rozdziałów, a także sposobem opisywania wybranych dyscyplin językoznawstwa (chodzi tu o rozwijające się dziedziny językoznawstwa, akcentujące praktyczny aspekt języka, jego funkcje, a także związek wypowiedzi z kontekstem). Socjolingwistyka czy funkcjonalizm w równym stopniu wpłynęły na nauczanie języka polskiego i innych języków. Trudno też mówić, iż dziedziny te pojawiły się w dydaktyce języka polskiego wyłącznie dzięki obserwacji nauczania języków obcych. Jest to raczej wspólna inspiracja, choć trzeba przyznać, że to w dydaktyce języków obcych wcześniej znalazła ona swoje miejsce. Ostatecznie postanowiłam umieścić językoznawcze inspiracje pomiędzy krótko scharakteryzowanymi metodami nauczania typowymi dla nauczania języków obcych a nowymi koncepcjami w nauczaniu języka polskiego. W rozdziale czwartym przedstawiam zatem podstawowe metody nauczania języków obcych. Opisy poszczególnych metod nie są sobie równe. Wyraźnie bardziej szczegółowo prezentuję podejście komunikacyjne, a także torujące sobie drogę, podejście kognitywne. Taka nierównowaga jest celowa. Wynika to z potrzeb niniejszego opracowania, dla którego te dwie perspektywy (komunikacyjna i kognitywna) są szczególnie ważne. Także dziedziny językoznawstwa, które miały wpływ na zmianę podejścia do uczenia języka przedstawione zostały skrótowo: zaakcentowano tylko elementy ważne z punktu widzenia nauczania, tekst natomiast nasycony został cytatami, aby oddać głos językoznawcom.

Przedstawione dziedziny w wielu sprawach przemawiają jednym głosem; np.: język jest dla nich przejawem społecznego działania, działania w ogóle, ponieważ gdy mówimy, zmieniamy rzeczywistość; interpretowanie wypowiedzi możliwe jest tylko w kontekście,

ponieważ zmiana kontekstu może spowodować zmianę znaczenia; świat możemy poznawać poprzez teksty, ich analiza może także pokazać, w jaki sposób wypowiedzi/teksty reprezentujące jakiś typ dyskursu, łącząc w sobie język, myślenie i działanie, wpływają na rzeczywistość pozajęzykową itd.

Pojawienie się nowych koncepcji nauczania języka polskiego związane było z dyskusjami dotyczącymi precyzowania języka, którym mówimy o edukacji. Jednym z ważnych pojęć, które podlegały uzgodnieniu było pojęcie kompetencji, nowe dla dydaktyki polskiej, w której mówiło się raczej o umiejętnościach i sprawnościach. Jednak „kompetencja” okazała się pojęciem niezwykle elastycznym i poręcznym – po dodaniu rozwijającego, precyzującego określenia, pozwalała na opis i klasyfikowanie różnych umiejętności uczących się. Rozdział szósty jest próbą zmierzenia się z wszechobecnością tego pojęcia najpierw w językoznawstwie, a później, co oczywiste, w nauczaniu. Próbą pokazania, jak wielu kompetencji wymaga się od współczesnego człowieka, ale także wybrania tych, które dla rozwijania języka ucznia mogą być najważniejsze.

Pojawienie się nowych koncepcji nauczania języka związane było z rozwojem językoznawstwa. Jednak w przypadku nauczania języka polskiego ważne były także gwałtowne zmiany społeczno-polityczne, które umożliwiły otwarcie na świat oraz podjęcie dyskusji na temat kształtu edukacji. W rozdziale siódmym przedstawiam dwa elementy – składniki dyskursu edukacyjnego, które mogą symbolizować tworzoną wtedy zmianę. Pierwszym z nich jest spór o miejsce gramatyki w nauczaniu języka, który rozgorzał na łamach „Polonistyki” w latach 90. XX wieku. Drugim – nowa podstawa programowa, która odzwierciedlała zmianę ustroju szkolnego, a jednocześnie stała się punktem odniesienia dla wszystkich późniejszych dokumentów, jest nim także dla obecnie obowiązującej podstawy.

Zadaniem rozdziału ósmego jest przedstawienie założeń koncepcji nauczania języka, które nie czynią z wiedzy o budowie języka i umiejętności opisywania jego struktur najważniejszego celu. Jest to opis w jakiś sposób komplementarny z tym dokonany na początku, w drugim rozdziale książki, ponieważ, mimo pojawienia się nowych koncepcji, tradycyjne nie uległy zapomnieniu i wciąż funkcjonują w rzeczywistości szkolnej. To, co „nowe” także powstało w opozycji czy w nawiązaniu do tego, co „stare”. Na odmienność nowych propozycji składa się wiele elementów. Najważniejszy z nich to traktowanie języka przede wszystkim jako narzędzia komunikowania. Z takiego założenia wynikają cele nauczania, które skupiają się przede wszystkim na rozwijaniu języka ucznia, a także metody polegające na stwarzaniu okazji do jego używania. Opis struktur językowych przesunięty

zostaje na dalszy plan, akcentuje się pomocniczy charakter gramatyki, a nawet brak konieczności przyswajania jej w wymiarze teoretycznym.

Ostatni, dziewiąty rozdział, jest konsekwencją wcześniej dokonanych obserwacji. Można uznać go za swego rodzaju próbę pogodzenia, a jednocześnie wykorzystania historii i współczesności, strukturalizmu i poststrukturalizmu w dydaktyce nauczania języka polskiego w ramach przedmiotu szkolnego. Silnie związany jest on także z moimi wcześniejszymi doświadczeniami, szczególnie tymi, które dotyczą poszukiwania praktycznych rozwiązań. Prezentowana koncepcja wyrasta z przekonania o konieczności antropocentrycznego sprofilowania edukacji. W związku z tym, punktem odniesienia staje się uczeń, jego rozwój i potrzeby. Jednym z najważniejszych elementów umożliwiających rozwój ucznia jest język – podstawowe narzędzi wyrażania siebie i komunikowania się ze światem. W proponowanym ujęciu praca nad językiem rozumiana jest jako rozwijanie świadomości językowej, której jednym z elementów jest kompetencja językoznawcza. Wiedza o języku na lekcjach języka polskiego traktowana jest jako element wspomagający rozwój języka ucznia, swego rodzaju „ostateczna instancja odwoławcza” w przypadku pojawiania się błędów. Jej wprowadzanie powiązane jest z indywidualizacją kształcenia, a także stwarzaniem możliwości do rozwoju procesów poznawczych. Motywowana jest ona zatem ustaleniami m.in. psychologii poznawczej, która zwraca uwagę na wprowadzanie teorii językoznawczej jako czynnika przyspieszającego rozumienie nawet w młodszych klasach szkoły podstawowej. Warunkiem powodzenia jest tu jednak dostosowanie języka opisu do poziomu językowego uczniów, a także funkcjonalizacja nauczania, która (jak pokazują badania) wciąż pozostaje w sferze postulatów. Odmienność proponowanego podejścia polega na wzmocnieniu elementu teoretycznego traktowanego funkcjonalnie w obrębie lekcji zorientowanej komunikacyjnie. Jest to także próba pokazania, że uczenie języka nie musi być dokonywaniem wyboru między teorią i praktyką, nawet wtedy, gdy teoria odsunięta jest na dalszy plan, a dominuje przekonanie o konieczności praktykowania języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Nauczanie języka nie może być jednak sprowadzone do precyzyjnie zaplanowanej teorii i intuicyjnie oraz okazjonalnie potraktowanej praktyki.

Obserwacja praktyki szkolnej (efektów nauczania, dylematów nauczycieli, stosunku uczniów do tzw. lekcji gramatyki) skłoniły mnie do zastanowienia się nad tym, jak łączyć praktykę i teorię, by stwarzać możliwości do rozwoju świadomości językowej ucznia. Świadomości, na którą składa się sprawność (potrafię wyrazić siebie, swoje intencje) i wiedza (wiem, dlaczego mówię właśnie w ten sposób; dokonuję świadomych wyborów środków językowych). Przeprowadzone do tej pory szkolne eksperymenty przyniosły obiecujące

wyniki. Szczególnie w przypadku uczniów wykazujących większą potrzebę racjonalizacji własnych działań językowych.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo – badawczych:

W całej swojej pracy badawczej zawsze najbardziej zainteresowana byłam nauczaniem języka polskiego, przede wszystkim w tym aspekcie, który dotyczył uczenia języka. Szczególnie zajmowały mnie problemy związane z relacją między przyswajaniem wiedzy o języku a jego używaniem, formułowanie celów kształcenia językowego, nowe tendencje w nauczaniu języka, a także integracja kształcenia językowego i literackiego. Teoretyczne ujmowanie problemów badawczych zawsze łączyłam z perspektywą ich wykorzystania w praktyce edukacyjnej. Główne obszary moich zainteresowań to:

- koncepcje kształcenia językowego;
- dydaktyka języka polskiego a dydaktyki innych języków;
- retoryka w kształceniu językowym na różnych poziomach nauczania;
- dyskurs edukacyjny i jego wpływ na kształt podręczników;
- nowe technologie i ich zastosowanie w edukacji;
- badania neurobiologiczne w kontekście edukacyjnym;
- analizy tekstów kultury.

Obszar pierwszy – koncepcje kształcenia językowego. Związany jest z badaniami, prowadzonymi od samego początku pracy naukowej. Szczególnie interesuje mnie funkcjonowanie tradycyjnych, mocno zakorzenionych w praktyce szkolnej koncepcji nauczania języka, a także ich skuteczność w procesie rozwijania języka ucznia. W związku z tymi problemami prowadziłam również badania dotyczące możliwości wykorzystania w nauczaniu innych koncepcji uczenia języka – podejścia komunikacyjnego. Przede wszystkim jednak interesowała mnie perspektywa łączenia koncepcji opartej na opisie struktury języka z perspektywą komunikacyjną, a ostatnio także kognitywną. W swoich badaniach uwzględniam także wykorzystanie ustaleń innych rozwijających się dziedzin językoznawstwa (m.in. socjolingwistyki, pragmatyki, teorii tekstu, retoryki) w nauczaniu języka polskiego. W prezentowanym obszarze udało mi się połączyć perspektywę teoretyczną i praktyczną. Badanie możliwości wykorzystania perspektywy komunikacyjnej w nauczaniu języka polskiego, ze szczególnym akcentowaniem kontekstu wypowiedzi i społecznych ról uczestników komunikacji, a także traktowanie nauczania języka jako fundamentu rozwoju ucznia

(wychowanie językowe) wyrasta i jest ściśle powiązane z wieloletnią praktyką projektowania i testowania materiałów dla uczniów i nauczycieli opartych na założeniach komunikacyjnych. Do tej pory opublikowałam siedem tekstów związanych z tym problemem. Zajmowałam się nim także w wymiarze praktycznym, projektując podręczniki do kształcenia językowego.

Obszar drugi – dydaktyka języka polskiego a dydaktyki innych języków. Zainteresowanie koncepcjami nauczania języka polskiego w bezpośredni sposób łączy się ze studiami nad sposobami nauczania wykorzystywanymi w nauczaniu innych języków, stąd zainteresowanie dydaktyką języków obcych. Wiąże się ono z wcześniejszą pracą nad podręcznikami, prowadzeniem zajęć dla nauczycieli języka polskiego za granicą, obecnymi zajęciami w ramach studiów podyplomowych dla nauczycieli języka polskiego jako obcego, a także będącą w trakcie przygotowań współpracą nad tworzeniem portalu nauczania języka polskiego online. Efektem badań jest jeden artykuł na temat wykorzystania podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka ojczystego, który został oddany do druku. Prowadzone w ostatnich latach badania wykorzystałam także w rozprawie habilitacyjnej.

Obszar trzeci – retoryka w kształceniu językowym. To pole zainteresowań związane jest z badaniami nad funkcjonowaniem retoryki w podręcznikach szkolnych dla różnych poziomów nauczania. Szczególnie interesuje mnie relacja między teorią a projektowanymi możliwościami jej wykorzystania. Uważna analiza podręczników wykazała, iż retoryka ma w nich swoje stałe miejsce, jednak autorzy rzadko pokazują możliwości, jakie daje jej znajomość. W większości podręczników zauważa się koncentrację na wiedzy lub traktuje retorykę wyłącznie jako sztukę przemawiania. Wyniki badań przedstawiłam w sześciu tekstach, które prezentowały efekty analizy materiału, a także propozycje wykorzystania narzędzi retoryki do analizy języka tekstów.

Obszar czwarty – dyskurs edukacyjny i jego wpływ na podręczniki szkolne. Badania nad kształceniem językowym wiążę także z szerszym kontekstem, w którym funkcjonuje szkoła. Szczególnie w ostatnich latach towarzyszy mu ożywiona dyskusja nad ogólną koncepcją edukacji. Moje badania w tym zakresie związane były z dokonywanymi w trakcie całej pracy badawczej analizami podręczników, ale także z dyskusją wokół konieczności dokonywania zmian w edukacji, badaniami na temat reprezentacji różnych grup społecznych, tematów, problemów w podręcznikach szkolnych. Obserwacja rzeczywistości szkolnej, a także dyskusje na temat edukacji, skłoniły mnie do zastanowienia się nad tym, jaki wpływ na dyskurs edukacyjny (w tym

podręcznikowy) ma dyskurs o o edukacji toczony w przestrzeni publicznej, także ten dotyczący kwestii równościowych. Efektem tego namysłu były dwa teksty.

Obszar piąty – nowe technologie i ich wpływ na nauczanie języka polskiego. Moje zainteresowania w tym zakresie z jednej strony związane są z obserwacją pracy nauczycieli na lekcjach języka polskiego, coraz lepszym wyposażeniem szkół w urządzenia multimedialne, obecnością w programie studiów przedmiotów pokazujących wykorzystanie nowych technologii na lekcjach, a z drugiej wpływem nowych technologii na procesy poznawcze uczniów wychowanych w świecie obrazu. Badania w tym obszarze prowadzone były z uwzględnieniem perspektywy ucznia i jego potrzeb komunikacyjnych wynikających ze zmian narzędzi komunikowania się, z perspektywy nauczyciela i możliwości, jakie stwarzają nowe technologie w zakresie komunikowania się z uczniami, uwzględniały one także wpływ nowych narzędzi na procesy poznawcze, koncentrację oraz tzw. wielozadaniowość współczesnych uczniów. Na ten temat opublikowałam dwa teksty, a jeden został oddany do druku.

Obszar szósty – badania neurobiologiczne w kontekście edukacyjnym – jest ściśle związany z omówionym poprzednio. Neurobiologia to dziedzina, która w ostatnich latach rozwija się niezwykle intensywnie. Szczególnie ważne okazało się wykorzystanie neuroobrazowania w poznawaniu procesów zachodzących w mózgu, a towarzyszących uczeniu się, zapamiętywaniu, przetwarzaniu informacji itd. Moje zainteresowania w tym obszarze są stosunkowo nowe i koncentrują się wokół poznawania wyników różnych badań, a także poszukiwania możliwości wykorzystania ich w nauczaniu języka. Problem ten podejmuję w ostatniej książce, a także w jednym opublikowanym już artykule.

Obszar siódmy – analizy różnych tekstów kultury. Badania w tym obszarze dotyczyły różnych aspektów funkcjonowania kultury w tekstach. Szczególnie interesowały mnie zmiany w postrzeganiu różnych zjawisk kultury oraz języku, który służył ich opisywaniu. Intensywność, a także tempo zmian opisywane między innymi przez teoretyków postmodernizmu, płynność i kłaczowatość współczesnej kultury znajduje swoje odzwierciedlenie w różnych jej wytworach, odbija się także w języku, co pokazywałam analizując język młodzieżowy, jedną z najbardziej nietrwałych odmian polszczyzny. Problematykę tę przedstawiłam w trzech wydanych już tekstach i jednym oddanym do druku.

Z zainteresowania językiem ucznia wyrosła monografia (podoktorska) *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów*, która poświęcona została analizie tekstów uczniowskich, od których, ze względu na kontekst, oczekiwać można było

szczególnego, artystycznego ukształtowania. Dokonując językoznawczej analizy konstrukcji metaforycznych, a także podejmując próbę ich klasyfikacji, zastanawiam się nad celowością wprowadzania takich struktur do wypowiedzi, a także stopniem uświadomienia sobie przez autorów ich funkcji w tekście. Przeprowadzone analizy prowadzą do refleksji na temat stylu młodych autorów, różnorodności, indywidualności, bądź stereotypowości w sposobie opisywania świata. Analizując zgromadzony materiał z jednej strony badam frekwencję poszczególnych typów metafor oraz wskazuję, jaki jest najczęściej cel ich wprowadzania do wypowiedzi, a z drugiej podejmuję próbę powiązania wyprowadzonych z analizy wniosków z typowymi sytuacjami wprowadzania konstrukcji metaforycznych w procesie dydaktycznym. Uogólnienia językoznawcze otwierają się zatem na perspektywę dydaktyczną. Rozprawa ma charakter interdyscyplinarny, ale dla jasności wyводу i przejrzystości metodologicznej ograniczam się do narzędzi analitycznych stosowanych w językoznawstwie. Jednakże w podsumowaniu formułuję pewne postulaty dotyczące wprowadzania uczniów w problematykę związaną z metaforą, pamiętając, iż analiza szkolnych wypowiedzi uczniowskich ma sens tylko wtedy, gdy można z niej wyprowadzić wnioski dotyczące nauczania.

Przedstawiony dorobek badawczy stał się podstawą monografii, w które przedstawiam najnowsze koncepcje kształcenia językowego obecne w polskiej szkole, wskazuję źródła, z których koncepcje te wyrastają, staram się pokazać jak funkcjonują one w podręcznikach szkolnych, a także opisuję własną propozycję podejścia do nauczania języka w szkole, która wyrasta z obserwacji współczesnej edukacji językowej w zakresie języka polskiego jako ojczystego a także języków obcych.

6. Organizacja konferencji naukowych:

2009 – XIV Jesienna Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego, *O polonistyczną tożsamość absolwentów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych.*

2011 – XV Jesienna Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego *Kondycja słowa w edukacji Polonistycznej. Uczeń – teksty – Komentarze – kultura.*

2013 – XVI Jesienna Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego: *Miejsca wspólne i odmienne. Dydaktyka literatury i języka polskiego w kręgu tradycji KEN?*

2016 – XVII Jesienna Szkoła Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego: *Dydaktyki języków narodowych w Europie Środkowej. Metodyka i komparatystyka* – w trakcie organizacji.

7. Dorobek dydaktyczny, popularyzacja nauki:

W ramach seminariów (licencjackich i magisterskich) prowadzonych w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego wypromowałam ponad dwadzieścia prac. Ich tematyka związana była z nauczaniem języka polskiego, a szczególnie z kształceniem językowym. Uczestnicy seminariów badali podręczniki szkolne, planowali działania związane z wprowadzaniem różnych form wypowiedzi, projektowali gry dydaktyczne związane z lekturami itd. W latach 2003-2015 zrecenzowałam ok. 50 prac magisterskich i licencjackich z dydaktyki przedmiotowej oraz jedną z pogranicza literatury i kulturoznawstwa.

W Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego prowadzę zajęcia z przedmiotów kierunkowych na trzech poziomach edukacji szkolnej (szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna), a także kurs stylistyki praktycznej (dla studentów wszystkich specjalności, studentów studiów licencjackich i magisterskich o specjalności nauczycielskiej) oraz zajęcia przygotowujące studentów do korzystania z technologii multimedialnych na lekcjach, a także wykorzystywania ich we własnej pracy. W bieżącym roku akademickim prowadzę wykład i ćwiczenia z praktycznej gramatyki porównawczej na studiach podyplomowych dla nauczycieli języka polskiego jako obcego. W latach 1997-2011 prowadziłam zajęcia dla uczestników Kursu dla Nauczycieli Języka Polskiego z Zagranicy, które odbywały się w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W wielu moich zajęciach uczestniczyli studenci z zagranicy (głównie z Ukrainy, a ostatnio z Rosji). Organizowałam także spotkania z nauczycielami i lekcje pokazowe dla odwiedzających uczelnię gości zagranicznych (w roku 2015 byli to nauczyciele akademicy i studenci z Wilna, a w 2016 nauczyciele akademicy z Uniwersytetu z Uniwersytetu Karola w Pradze).

W latach 1997-2002 należałam do zespołu opracowującego cykl podręczników „To lubię!”. Jestem współautorką podręczników do kształcenia językowego dla klas 1-3 gimnazjum, a także obszernych komentarzy do projektów, które zgromadzone zostały w poradnikach dla nauczycieli. Wraz z zespołem pracowałam nad programem nauczania języka polskiego dla gimnazjum, a także liceum ogólnokształcącego i technikum. Z pracą

nad podręcznikami powiązane były popularyzujące podręczniki i nowe koncepcje nauczania języka polskiego warsztaty i wykłady dla nauczycieli, które odbywały się w całej Polsce (ponad 80 spotkań), a także wykłady na targach podręczników szkolnych (np. w Poznaniu, Szczecinie czy Warszawie).

W roku 2000 zostałam wpisana do ewidencji egzaminatorów okręgowych komisji egzaminacyjnych (z numerem 43) upoważnionych do przeprowadzania egzaminów z przedmiotów humanistycznych w gimnazjum. W kolejnych latach uczestniczyłam w sprawdzaniu egzaminu gimnazjalnego, byłam także delegowana przez OKE w Krakowie jako obserwator egzaminów gimnazjalnych i maturalnych w krakowskich szkołach.

Podejmowałam także współpracę z wydawnictwami. Należałam do zespołu opracowującego hasła do wielokrotnie wznawianych encyklopedii (*Encyklopedia podręczna; A-Z popularna encyklopedia*) wydawanych przez Wydawnictwo Kluszczyński. Na zlecenie wydawnictwa „Wolters Kluwer” napisałam recenzję wydawniczą książki na temat wykorzystania couchingu w edukacji (W. Krysa, L. Kupaj, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*).

8. Udział w komitetach redakcyjnych:

Od 2013 roku pełnię funkcję sekretarza redakcji czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae”. Dzięki moim staraniom znalazł się on w 2015 roku na liście czasopism punktowanych.

Byłam także redaktorem tematycznym tomu III (2011) wspomnianego periodyku, (razem z M. Jędrychowską), a także tomu IV (2013).

Jestem członkiem międzynarodowego komitetu redakcyjnego czasopisma LLCE „International Journal on Language, Literature and Culture in Education”.

9. Prace organizacyjne w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie:

- od 2013 roku uczestniczę w pracach komisji rekrutacyjnej na studia niestacjonarne;
- od 1995 roku nieprzerwanie jestem opiekunem kolejnych roczników studiów (stacjonarnych, niestacjonarnych i uzupełniających magisterskich);

- w latach 2014-2015 byłem kierownikiem pracowni polonistycznej w Instytucie Filologii Polskiej. W ramach działalności pracowni uczestniczyłam w spotkaniach i konferencjach skierowanych do nauczycieli szkół-ćwiczeń, pełniłam także internetowy dyżur dla nauczycieli;
- jestem pomysłodawcą i twórcą strony internetowej czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae”; od początku zajmuję się jej prowadzeniem;
- od 2013 roku odpowiadam za organizację praktyk śródrocznych i ciągłych studentów (studia stacjonarne, niestacjonarne i podyplomowe) Uniwersytetu Pedagogicznego w krakowskich szkołach podstawowych;
- koordynowałam prace nad „Certyfikatem jakości przygotowania do zawodu nauczyciela polonisty”, który jest przyznawany przez Uniwersytet Pedagogiczny od 2015 roku; jestem także autorką projektu dyplomu.

10. Współpraca z instytucjami, organizacjami i towarzystwami naukowymi:

Od początku ściśle współpracuję ze szkołami ćwiczeń w celu jak najlepszego przygotowania studentów do zawodu nauczyciela. Współpraca ta polega także na prowadzeniu lekcji pokazowych dla nauczycieli i studentów, prezentowaniu i weryfikowaniu materiałów dydaktycznych (np. gier planszowych związanych z lekturami), prowadzeniu warsztatów pisarskich (efektem takich warsztatów były m.in. kolejne przygody Mikołajka autorstwa uczniów klas czwartych). Szkoły ćwiczeń są także doskonałym polem badań dydaktycznych.

Od 1998 roku intensywnie współpracuję także z Kuratorium Oświaty w Krakowie, a także Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli. W 1999 roku byłem współautorką małopolskiego sprawdzianu na zakończenie klasy ósmej szkoły podstawowej. Po reformie edukacji podjęłam współpracę z Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Krakowie jako członek zespołu opracowującego koncepcję egzaminu gimnazjalnego. Recenzowałam także propozycje arkuszy egzaminacyjnych OKE w Krakowie.

Od 2012 roku jestem recenzentem organizowanych przez Kuratorium Oświaty w Krakowie konkursów humanistycznych dla szkół podstawowych i gimnazjalnych.

W latach 2013-2015 należałam do Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego, w ramach którego miałam zajmować się badaniem polskich i czeskich podręczników do nauczania języka ojczystego.

W roku 2013, w ramach współpracy z Akademią Pomorską w Słupsku, przeprowadziłam wykład dla studentów pedagogiki wczesnoszkolnej. Wykład odbył się w związku z realizowanym przez Akademię Pomorską projektem unijnym „Praktyka bez barier. Nowa jakość kształcenia” (projekt finansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego; Program Operacyjny Kapitał Ludzki).

11. Nagrody:

W 2002 roku otrzymałam nagrodę zespołową II stopnia za artykuł zamieszczony w książce *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga, Z. Budrewicz, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Małgorzata Bymańska