

# Małgorzata Kaliszewska

---

## Bogacenie warsztatu pedagoga o esej

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 19,  
123-144

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Bogacenie warsztatu pedagoga o esej

Essay as a form of enriching the educator's workshop

*Edukacja ma dwie główne funkcje; socjalizację i wyzwalamie.  
[...] Są ze sobą sprzeczne.*

R. Rorty, 1993

### Wprowadzenie

Wśród różnych pisarskich form gatunkowych, które pedagog opanował i uprawia, a także czyta, powinien się znaleźć – jeśli go jeszcze dotąd nie ma – esej, forma hybrydyczna i chimeryczna, ale przydatna w procesie kształcenia uniwersyteckiego ze względu na liczne funkcje, które w nim może pełnić. Ale przede wszystkim, ze względu na rys charakterystyczny, którym jest możliwość łączenia w jego treści wiedzy wynikającej z programu kształcenia z refleksją pedagogiczną, literacką i np. osobistymi dygresjami. Wspomagać zatem może i integrować dwie pozornie sprzeczne ze sobą funkcje edukacji: socjalizacyjną i wyzwalamą, o których wspomina R. Rorty [1993]. Mają one odbicie w zestawie kompetencji przyszłych pedagogów, których dwa ujęcia są szczególnie istotne. W pierwszym – kompetencje są adaptacyjnym potencjałem podmiotu, traktowanym jako rzeczywistość o statycznym w założeniu charakterze, niezmienna, niepodlegająca modyfikacjom [Męczkowska 2003, s. 639]. W drugim zaś ujęciu kompetencja jest transgresyjnym potencjałem podmiotu, umożliwiającym twórczą modyfikację jego działań, w rezultacie interpretacji dynamicznego kontekstu [tamże, s. 694]. Kompetencje pisarskie można zaliczyć do kompetencji poznawczych [Krajewska 2004, s. 333–342], przez co ich doskonalenie staje się istotnym elementem studiowania i bogacenia warsztatu zawodowego i naukowego studenta.

## Poznanie eseju

### *Istota gatunku i miejsce eseju w dydaktyce akademickiej*

Esej jest gatunkiem literackim o długiej i interesującej tradycji. Narodził się we Francji w XVII wieku. Jego „ojcem” był francuski filozof M. de Montaigne, którego *Essais (Próby)* [Montaigne 1985], wydane w roku 1580, uznaje się za pierwowzór gatunku, a *essai* za nazwę. *Próby*, oparte na aforyzmach, przysłowia i studiach nad klasyką znalazły naśladowcę w Angliki F. Baconie, który w 1597 roku wydał własne maksymy poszerzone później o komentarz osobisty, pod takim samym tytułem [*Słownik terminów literackich*, 2002, s. 140]<sup>1</sup>.

A czym jest esej literacki współcześnie? Definicja słownikowa głosi, że jest to

Szkic filozoficzny, naukowy, publicystyczny lub krytyczny, zazwyczaj pisany prozą, swobodnie rozwijający interpretację jakiegoś zjawiska lub dociekanie problemu, eksponujący podmiotowy punkt widzenia oraz dbałość o piękny i oryginalny sposób przekazu. Wywód myślowy zawarty w eseju w małym na ogół stopniu respektuje standardowe metody rozumowania. Obok związków logicznych występują w nim nieskrępowane rygorami naukowymi skojarzenia pomysłów, a obok zdań weryfikowalnych – poetyckie obrazy, paradoksalne sformułowania, błyskotliwe aforyzmy, nierzadko elementy narracyjne lub liryczno-refleksyjne [tamże, s. 140].

Z kolei C. Miłosz, mistrz tego gatunku, uważał esej za pewną postawę filozoficzną. „Jest to postawa zadumy nad sprawami ludzkimi, spoglądania na aktualność z dystansu, przy czym melancholia, sceptycyzm, humor, pobłażliwość należą do stałych ingredientów” [Miłosz 1961]. Inny autor dodaje, że pisanie eseju jest procesem, w którym człowiek „poznaje samego siebie i swoją naturę” [Poniż 1994, s. 10].

Polskiemu esejowi, wśród wielu drobnych opracowań, poświęcona została ważna, do niedawna podstawowa, książka o ambicjach monograficznych, zredagowana przez M. Wykę [1991]. W roku 2006 ukazała się monografia R. Sendyki [1996]. Na kilku stronach pisze o eseju z pozycji (u)znanego metodologa

---

<sup>1</sup> Por.: P. Kaszubski, *Esej – prostota angielskiej prozy w pigułce*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty*, t. 2, *Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1997; M. Loba, *Francuska szkoła pisania eseju*, w: *tamże*; Ch. Scharf, *Geschichte des Essays. Von Montaigne bis Adorno*, Gottingen 2000.

i metodyka języka polskiego w swej nagradzanej książce także S. Bortnowski [b.r.]. Ponadto M. Jaworska-Witkowska, zainspirowana monografią R. Sedyki, stawia szereg pytań, m.in. o miejsce eseju w dydaktyce szkolnej:

Jakie czynniki, dyspozycje czy kompetencje twórcze przy strategii eseizowania chcemy rozwijać i jak ma się do tego teleologia edukacyjna? Innymi słowy, jaka jest wartość eseju, zarówno w praktyce szkolnej, pracy samokształceniowej i naukowo-badawczej. Jest to więc pytanie o metodyczność i wartość metodologiczną eseizowania i jego wytworu: eseju [Jaworska-Witkowska 2008, s. 473].

Na to ostatnie pytanie cytowana autorka próbuje sama odpowiedzieć, polemizując z Bortnowskim, w kolejnym opracowaniu:

Jednostronna zapobiegliwość o organizację pracy z esejem i nad nim nie daje się w tym trybie zaplanować jako forma wypowiedzi dyskursywnej, która odgrywa poważną rolę. Jeśli nie przekroczymy jednoznaczności ścisłej metodyczności planowania zajęć lekcyjnych, to esej nie będzie „zaproszeniem do dialogu i dyskusji”, prowokowaniem do poszukiwania i wyrażania sprzecznych opinii i elementem konstytuującym tożsamość narracyjną ucznia w twórczej, elastycznej i otwartej na dialog edukacji. W swojej istocie pozostanie „gatunkiem dla wybranych” do ćwiczeń pozalekcyjnych [Jaworska-Witkowska 2009, s. 343].

Z tą opinią można oczywiście polemizować. Studencki esej akademicki jako forma pisarska jest pokrewny esejowi szkolnemu, wymaga on jednak pielęgnacji i pogłębiania ze strony tak samych studentów, jak i nauczycieli akademickich oraz swoistej metodyki. Nie po to bowiem młody człowiek przez dziewięć lat poznaje podstawy genologii, czyli podstawowe gatunki literackie, żeby potem, w kształceniu uniwersyteckim, pisał bezgatunkowe hybrydy.

### *Specyfika i pożądane cechy studenckich esejów pedagogicznych*

Do esejów studenckich trafnie odnoszą się uwagi cytowanego tu autora:

Esaj jako esej, a więc jasno określona forma/treść [...], to w gruncie rzeczy dalece nieokreślona przestrzeń, w której powinno się wykazać wiedzą zdobytą w szkole. Ta wiedza i jej sprawdzanie opiera się na szeregu danych, które wymagają ściśle określonej i dokładnej reprodukcji, oraz których nie można ani dowolnie interpretować, ani zastąpić czymś innym, podobnym lub spokrewnionym. Wiedza, w której pośredniczy szkoła, jest w dużej mierze aksjomatyczna, a właśnie esej przeciwstawia się panowaniu aksjomatyki, chociaż przez cały czas się z nią liczy, jak również nie unika konfrontacji z jej założeniami. Ujmując rzecz w prosty sposób: prawdy i prawdy, któ-

re podaje nauka (i które nierzadko okazują się, w świetle nowych odkryć, a więc nowych prawd i „prawd”, czymś nieużytecznym, przestarzałym i nawet błędnym, przez co cywilizacja je odrzuca), autorzy esejów przyjmują z krytycznością, która nie przestaje na skutkach zewnętrznych, lecz zawsze przedziera się do głębin, do tego, co dla autora eseju ma szczególne znaczenie, co szczególnie się go tyczy, niepokoi go i rozbudza w nim nowe myśli, obrazy, asocjacje [Poniż 1994, s. 16].

Esej szkolny (i studencki) ma specyficzny charakter. Spotykają się w nim wiedza, którą trzeba odtworzyć, ze zdolnością do samodzielnego kształtowania wiedzy obowiązkowej.

Innymi słowy, w szkolnym eseju dochodzi do konfrontacji dwóch sprzecznych wymagań: ogólna, użytkowa, pozytywna wiedza o określonym zakresie, «historii», narzucającej określone wymogi spotyka się z osobistą interpretacją tej wiedzy, z metodą, która jest, tak jak osoba pisząca, wyjątkowa i niepowtarzalna [tamże, s. 21–23].

Trudności pojawiają się i będą się pojawiać przez cały czas, gdyż **wiedzę obowiązkową** o przedmiotach wymagających pisania esejów można jednoznacznie określić (według treści i zakresu), nigdy jednak nie jest możliwe jednoznaczne określenie wymagań, będących **wkładem autorskim**.

Wkład autorski, czyli metoda, która będzie wykorzystana przez każdego ze studentów, jest bowiem uzależniony od całego szeregu bardzo różnych czynników. Jest to spowodowane tym, że umiejętności twórczego pisania nie można się nauczyć lub też można się jej nauczyć do określonej granicy – cały dalszy wysiłek jest zazwyczaj daremny i powoduje rozdrażnienie, rozczarowanie i złość [tamże].

Zatem wspomniany tu esej studencki – mówiąc najogólniej – jest to dłuższa praca pisemna studenta, której celem jest najczęściej wykazanie się wiedzą specjalistyczną, umiejętnością logicznego myślenia, znajomością lektur i celnym argumentowaniem. Jeśli przyjąć, że będzie to esej nieformalny, ważna może się stać osoba nadawcy, jego opinie i oceny, umiejętność perswazji, poruszania się między tekstami (intertekstualność), nawiązywania kontaktu z odbiorcą, wrażliwość i erudycja.

Definicja wypracowana autorsko [Kaliszewska 2009] jest propozycją opisu specyfiki takiego eseju:

Na podstawie poczynionych ustaleń można dla potrzeb praktyki dydaktycznej przyjąć, że studenckim esejem pedagogicznym jest esej podejmujący tematy objęte programem studiów pedagogicznych, a także te o luźnym z nim związku; jest to dłuższa wypowiedź pisemna sformalizowana lub nie, o budowie trójdzielnej, silnie zaznaczonej obecności nadawcy, który wykorzystuje w tekście swoją wiedzę

nie tylko przedmiotową, pedagogiczną, ale też interdyscyplinarną. Pośród przywoływanych i cytowanych przez niego dzieł mogą się znaleźć przede wszystkim wskazane lub wybrane opracowania związane z tematem, a ponadto literackie oraz publicystyczne o aktualnej wymowie. Nadawca przedstawia wybrany problem, wyraża własne refleksje i opinie, wątpliwości i obawy, polemizuje i krytykuje, tudzież chwali i zaleca (np. literaturę, podejście, postawy), ujawnia osobiste preferencje, które potrafi udowodnić logiczną argumentacją; potrafi dostrzegać i wyrażać na piśmie świat wartości, w którym się intelektualnie porusza. Trafnie nawiązuje kontakt z odbiorcą, posługuje się językiem poprawnym, literackim” [tamże, s. 176–177].

## Typy esejów

### *Podział esejów ze względu na ich zastosowanie*

Nie ma jednej klasyfikacji odmian esejów literackich. Te istniejące podziały są wynikiem stosowania różnych kryteriów. Kryterium kompozycji wyróżnia esej formalny i nieformalny (personalny)<sup>2</sup>. Ze względu na użyteczność wyróżniono: eseje odnoszące się do faktów (teksty faktograficzne, biografie); eseje interpretująco-wartościujące (np. krytyka, dyskusja) i eseje literackie (np. eseje opisowe, familiarne, eseje-opowiadania) [tamże, s. 171].

Z kolei, jeśli przyjąć jako kryterium wpływanie na świadomość odbiorcy, to wyróżnia się opowiadanie i opis w konwencji biograficznej lub historycznej (eseje biograficzne i historyczne), wykład o charakterze analitycznym (eseje analityczne), styl nastawiony na perswazję (eseje perswazyjne) [tamże].

Przegląd literatury przedmiotu oraz stron internetowych pozwala na sformułowanie opinii, że eseje studenckie, mając różne formy i wiele możliwości zastosowań w dydaktyce akademickiej, nie są w pełni wykorzystywane. Ich pierwsza klasyfikacja dotyczy przydatności tej formy pisarskiej na zajęciach w szkole wyższej (według celu jej zastosowania). Esey najczęściej służy do ewaluacji zajęć (**esej zaliczeniowy i egzaminacyjny**), jest zadaniem ćwiczebnym o różnych odmianach (**esej zadaniowy** [Uniwersytet Warszawski. Instytut Socjologii. Kurs pedagogiczny], **esej interpretacyjny albo argumentatywny** [Kaszubski 1997, s. 97]), jest też gatunkiem pisarstwa konkursowego, nieobowiązkowego.

---

<sup>2</sup> Esey formalny zbliżony jest do traktatu i rozprawy (np. recenzje, artykuły, eseje naukowe, historyczne, krytyczne), natomiast esej nieformalny charakteryzuje indywidualizm autora, jego subiektywizm i inwencja twórcza (np. szkice osobiste, interpretacyjne).

Na studiach prawniczych, historycznych, psychologicznych, socjologicznych<sup>3</sup>, teologicznych dominują eseje formalne, wymagające jasnej, logicznej struktury wywodu, pozbawione znamion stylu artystycznego, subiektywnych opinii i dygresji. Podobnie na filologiach obcych [Kaszubski 1997; Loba 1997; Kędzia-Klebeko 2006, s. 312–316]. Należy wspomnieć, że kłopot z esejem zaczął się w momencie ekspansji języka angielskiego, którego nauczyciele posługują się narodowym esejem dla celów dydaktycznych. Esej ten ma inną od polskiej tradycję, własną historię i różni się od naszego rozumienia eseju literackiego. Bliski jest raczej polskiej szkolnej rozprawce, którą uczniowie opanowują bez większych trudności. Natomiast specyfiką pozostałych studiów humanistycznych, zwłaszcza filologicznych, ale też pedagogicznych, jest stosowanie tak esejów formalnych, jak i nieformalnych.

Drugi podział esejów studenckich dotyczy kompozycji i specyfiki cech gatunkowych tekstu, stąd, podobnie jak w literaturze, można wyróżnić esej **formalny** i **nieformalny**. Esej formalny, jako opozycja do eseju nieformalnego cechuje się pewnym schematyzmem, który odzwierciedla tok rozumowania autora, zwykle precyzyjny, ściśle związany z tematem i limitem słów [Cottrell 2007, s. 168 i nast]. S. Bortnowski utożsamia esej formalny ze szkolną rozprawką, ze względu na podobieństwo cech i specyfikę ich pisania. Trudno się z taką opinią nie zgodzić. Dlatego esej formalny może znaleźć swoje miejsce w dydaktyce pedagogicznej, istnieje bowiem prawdopodobieństwo, że studenci, wyćwiczeni w rozprawkach, dobrze sobie z nim poradzą. Istnieje jednak ryzyko powstania w Internecie „bazy esejów pedagogicznych” (jakie tworzone są np. z esejami interpretacyjnymi), przez co wysiłek ich zadawania i poprawiania straciłby sens.

Jak pisze P. Kaszubski, technika pisania eseju formalnego przypomina prozę naukową, ponieważ efekt literacki został tu podporządkowany celowi, a obok praktycyzmu jedność, logiczna struktura oraz wnikliwa analiza są jego podstawowymi zasadami [Kaszubski 1994, s. 96]. Te zasady są trudne do opanowania nawet dla osób językowo kompetentnych. Esej angielski ma więc bardzo rygorystycznie zaprojektowaną kompozycję:

1. Przed pisaniem należy jednoznacznie zdecydować, jak chcemy argumentować, (tj. za czy przeciw tezie).
2. Przedstawione fakty, opinie, teorie muszą być wiernie

---

<sup>3</sup> Por.: M. Morison, J. Pey, *Pisanie esejów z socjologii: poradnik dla studentów*, Poznań [b.r.] – choć to przekład i trudno powiedzieć, jak często podobne eseje są stosowane w polskich uczelniach.

oddane. Zmyślenia i nadmierne uogólnienia są niedopuszczalne. Z drugiej strony porusza się tylko te kwestie, które są wyraźnie związane z tematem. 3. Należy wybrać metodę przedstawiania: dedukcyjną (od twierdzenia ogólnego do pojedynczych przykładów lub dowodów) albo indukcyjną (od szczegółów do generalizacji) dla całości pracy, aby umożliwić uporządkowanie głównych argumentów w logiczną sekwencję. [...] Całość eseju musi być przejrzyście zbudowana ze wstępu (*Introduction*), rozwinięcia (*Development*) i zakończenia (*Conclusion*) [tamże, s. 97].

Podstawowych informacji dotyczących eseju formalnego dostarcza również niewielka książeczka poświęcona esejowi egzaminacyjnemu z socjologii. Zawiera ona krótki wstęp oraz szereg przykładów rozwiązań wraz z mapami mentalnymi [Morison, Pey b.r.]. Ponadto na stronie [www.youtube.com](http://www.youtube.com) studenci znajdują mnóstwo filmików szkoleniowych, jak napisać esej w języku angielskim.

Podstawowymi odmianami eseju formalnego są: **esej interpretacyjny** albo **argumentatywny**. M. Kaszubski wskazuje, że esej argumentatywny to taki,

w którym możliwości interpretacyjne ze strony piszącego są ograniczone przez odpowiednio wąsko sformułowany temat. [...] W dobrym esej argumentatywnym przedstawiamy argumenty poparte nie osobistymi odczuciami, lecz przede wszystkim doświadczeniem i wiedzą. Zasadniczym celem jest przekonujące, uporządkowane, ekonomiczne, ale możliwie najpełniejsze wypowiedzenie się za lub przeciw określonej tezie w ramach danego limitu słów [Kaszubski 1994, s. 97].

Być może z czasem wytworzyłaby się jakaś specyficzna odmiana pedagogicznego eseju formalnego, ale wymaga to przekonania, starań i ćwiczeń ze strony wszystkich podmiotów kształcenia.

Wspomnieć należy też o esej formalnym, który jest **naukowym opisem** wyników badań jakościowych. Taki esej charakteryzuje B. Borowska-Beszta [Borowska-Beszta 2005], nazywając go, opierając się na ustaleniach J. Spradleya [1979], esejem etnograficznym. Autor ten sugeruje, by – nie mając doświadczenia w opisach – przeczytać najpierw eseje innych badaczy (nasza metoda naśladowania wzorów). W etnografii ważne jest dokonanie translacji: zrozumienie kultury, którą się opisuje, aby ją potem przedstawić innemu odbiorcy [Borowska-Beszta 2005, s. 214–215]. Powodem porażek w pisaniu są bowiem małe umiejętności narracyjne, pisanie bez zrozumienia czytelnika, niedocenie nie znaczenia nawiązania kontaktu z audytorium.

Przykładem eseju, ale tym razem z obszaru socjologii wizualnej (jej edukacyjna wersja, jak tłumaczy autorka), jest tekst M. Mendel [2007].



### *Esej nieformalny (personalny) i jego odmiany*

Esej nieformalny też może być **interpretacyjny** lub **argumentatywny**, jednak częściej jest to **szkic osobisty**, czasem żartobliwy, a jego kompozycja jest odmienna, nie poddana ścisłym rygorom, jak to jest w przypadku eseju formalnego. Cechuje go indywidualizm autora, subiektywizm, autorska inwencja twórcza [Bańkowska 2003, s. 170]. Przykłady esejów interpretatywnych również można znaleźć w Internecie, istnieją tam także wskazówki, jak taki esej napisać [I LO w Ełku. Materiały dla uczniów]. Zazwyczaj poświęcony jest on jednemu utworowi literackiemu lub porównaniu utworów ze sobą. Esej może stać się formą dialogu ze sobą, czytelnikami, kulturą, co stanowi jego wielką wartość.

Dobrymi przykładami nieformalnych esejów pedagogicznych są eseje M. Dudzikowej [2007] i A. Nalaskowskiego [2009].

### *Język eseju i jego poprawność*

Język eseju jest wynikiem kompetencji językowych jego autora: umiejętności komunikacyjnych, zasobu słownikowego, kultury języka, jakie wyniósł z domu i przeczytanych lektur. Trudno jest narzucać niewprawnemu eseście warunki dotyczące języka, jakim ma operować w trakcie pisania. Wszelkie zalecenia mogą przecież zabić naturalną spontaniczność pisarską. Niezależnie więc od zdobywanej wiedzy o eseju należy przyjąć, że pisząc pierwsze eseje polega się na intuicji, w myśl metody „praktyki pisarskiej” [Dyduchowa 1988].

Natomiast sztuka poprawnego pisania dotyczy wszystkich wypowiedzi piśmiennych: literackich, potocznych i naukowych oraz obejmuje wszystkie składniki tekstu pisanego. Problemy poprawnościowe wymagają troski ze strony użytkownika języka i rozwiązywania ich na bieżąco<sup>4</sup>. Po drugie, poprawność jest składnikiem kultury języka, oznacza takt i etykę wypowiedzi, która ma ważne znaczenie w rozwoju naukowym i zawodowym człowieka dorosłego.

1. Kultura języka oznacza posługiwanie się nim sprawnie i poprawnie dzięki posiadanej wiedzy, umiejętnościom oraz dostosowywaniu wypowiedzi do sytuacji, w jakiej odbywa się komunikacja, oraz do celu porozumiewania się.

---

<sup>4</sup> Zob. najnowsze wydania: słowników ortograficznych, poprawnej polszczyzny, języka polskiego, wyrazów obcych. Warto zajrzeć na strony internetowe: <http://sjp.pwn.pl/>; <http://so.pwn.pl/>; <http://so.pwn.pl/zasady.php>; <http://korpus.pwn.pl/>.

2. Język daje wiele możliwości wyrażania myśli i uczuć. Z jego zasobu potrafi korzystać ten, kto dba o bogacenie własnego słownika oraz zna gramatykę, zwłaszcza zasady budowania wyrazów, a także zdań.
3. Kultura języka przejawia się w dbałości o piękno każdej wypowiedzi, o jej staranność, poprawność. Taka postawa cechuje miłośnika języka ojczystego [Kowalkowa, Żydek-Bednarczuk 1998, s. 327].

Poprawność językowa oznacza konieczność stosowania się do zasad i reguł użycia języka, do przestrzegania norm językowych.

Dbłość o takt i etykę wypowiedzi oznacza, że poprawne pod tym względem będą te teksty, które nie manipulują informacjami i znaczeniem słów, nie narzucają skrajnych poglądów, nie deprecjonują bezzasadnie czyjegoś dorobku, nie nadużywają cytatów wyrwanych z ich kontekstu. Studentowi wolno polemizować z autorytetami, ale narzędziem w polemice ma być wiedza, eleganci, poprawny i trafny język wypowiedzi, rzetelna argumentacja, a nie manipulowanie faktami i cytatami, rozpowszechnianie nieprawdy lub plotek.

Precyzja oznacza dokładność, ścisłość, skrupulatność. Kiedy więc mowa jest o precyzji językowej, ważnej cesze języka eseju, to zwykle chodzi o takie posługiwanie się językiem, które pozwala uzyskać możliwie maksymalną zrozumiałość wypowiedzi i jej przystawanie do „pewnego stanu rzeczy” [Cofalik 1978, s. 3].

### *Cechy stylu eseistycznego*

Styl eseju wiąże się tak ze stylem indywidualnym autora, jak i z cechami stylu gatunkowego tekstu. Najczęściej mówi się, że styl ten jest stylem artystycznym z elementami stylu naukowego i publicystycznego [Bańkowska 2003, s. 206–209]. Bywa, że język autora/nadawcy tekstu klasyfikuje się, ze względu na znajomość dorobku osoby, jako dominujący artystyczny lub naukowy. Najczęściej w eseju odnajduje się składniki leksykalne różnych stylów funkcjonalnych. Jest to umotywowane tematem eseju oraz intencją nadawcy. Istotną cechą stylu jest jego **intertekstualność**, co oznacza związki eseju z innymi tekstami. Autor prowadzi z nimi swoisty dialog. Wyróżnia się intertekstualność wąską (tekst występuje w eseju jako aluzja lub cytat) i nawiązania do innych tekstów (w postaci motta, cytatów z lektur i listów). Drugi typ relacji to relacja krytyczna (komentarze do innego dzieła, recenzja) [Kozłowska 2003, s. 114–115]. Istnieje jeszcze inny rodzaj intertekstualności, który polega na odsyłaniu do reguł, według których tekst zbudowano. W ten sposób funkcjonują jako przejaw tej

intertekstualności pastisz, parodia, trawestacja, aluzja i reminiscencja [tamże]. Mówimy o tej kwestii z nadzieją, że w trakcie przeglądu literatury wyłonią się jakieś przesłanki językowe, które pozwolą wyłonić podtyp eseju i styl najbardziej przydatny dydaktycznie dla pedagogów.

## Funkcje esejów

### *Najważniejsze funkcje eseju literackiego i naukowego w kontekście potrzeb pedagogów*

W literaturoznawstwie funkcje eseju literackiego rozpatruje się w aspekcie intencji nadawcy. Wyodrębnia się funkcje: impresywną, kreatywną, fatyczną, informatywną, ekspresywną (pomijając funkcję estetyczną oraz wychowawczą, które, w przypadku eseju pedagogicznego, mają istotne znaczenie). Najważniejsza intencja nadawcy (autora eseju), to pobudzanie czytelnika do myślenia (aspekt illokucyjny). Z tej intencji biorą się trzy podstawowe funkcje esejów, które „organizują tekstowy świat”:

- 1) funkcja impresywna,
- 2) funkcja kreatywna,
- 3) funkcja fatyczna [*Praktyczna stylistyka* 2003, s. 191].

Perswazyjność eseju (nawiązywanie kontaktu, docieranie do odbiorcy, przekonywanie go, czyli funkcja impresywna; por. też termin funkcja apelatywna wypowiedzi lub też funkcja konatywna) znajdujemy w takich jego cechach jak: przyjęcie przez nadawcę ról kreatora świata przedstawionego w eseju i przewodnika po tym świecie, w wyznaczaniu ról odbiorcy i nadawanie eseście statusu autorytetu [tamże, s. 191].

Przekonywanie, według starożytnych traktatów, winno być podporządkowane trzem uniwersalnym wartościom: prawdzie, dobru i pięknu. W eseistyce współczesnej podkreśla się przede wszystkim prawdę (choć pozostałe wartości są oczywiście obecne, z tym, że np. dobro często zostaje uwikłane w subiektywizm, obiektywizm i relatywizm poznania [...]) [tamże, s. 192].

Wyrazistym wykładnikiem tej funkcji są formy gramatyczne wołacza i trybu rozkazującego. Perswazji towarzyszy **funkcja informatywna** – odsyłanie czytelnika do pozaliterackiej rzeczywistości [*Słownik terminów literackich* 2002, s. 168]. W eseju zaś pewien wycinek rzeczywistości poznajemy szczegółowo. Eseista odwołuje się do wielu źródeł, czasem przytacza sprzeczne sądy, przedstawia argumenty. Jednak nie chodzi tu o prostą informację.

**Funkcji impresywnej** towarzyszy **funkcja kreatywna**, która wynika w tekście z wejścia przez eseistę w rolę twórcy świata tekstu i przewodnika po nim. Funkcja ta przejawia się w zabiegach, które można nazwać wykładnikami funkcji kreatywnej tekstu, a zaliczamy do nich: używanie form gramatycznych w pierwszej osobie („ja” nadawcy), wykorzystywanie słownictwa oceniającego i wartościującego fakty, w indywidualnym wyborze cytatów i odwołań do literatury, w specyfice form językowo-stylistycznych (słownictwo środowiskowe, niebanalne epitety, zaskakujące skojarzenia) [tamże, s. 193].

Natomiast **funkcja ekspresywna** podporządkowana jest **funkcji impresywnej i kreatywnej**. Przejawia się ona w używaniu mówionej odmiany języka, nieoficjalnej, która współtworzy oceny wyrażone w eseju a także takie wykładniki funkcji ekspresywnej, jak np. wykrzykniki i wykrzyknienia, pytania retoryczne, wyrazy oceniające, kontrasty, porównania, przeciwstawienia, ironia.

Z kolei **funkcja fatyczna** to taka funkcja wypowiedzi, która ma za cel potwierdzenie, podtrzymanie lub przerwanie łączności, a w eseju realizuje się w intencji nadawcy: *podążaj za mną lub ze mną* [zob. *Słownik terminów literackich* 2002, s. 196; Guiraud 1974, s. 12; *Praktyczna stylistyka* 2003, s. 195]. Funkcję fatyczną można rozpoznać po przechodzeniu od „ja” narracyjnego do „my” i „nasz”; logicznym uporządkowaniu tekstu; pytaniach retorycznych mobilizujących uwagę czytelnika, odwoływaniu się do świata znanego tak nadawcy, jak i odbiorcy; wprowadzaniu dla zaciekawienia odbiorcy i ułatwienia mu odbioru, elementów fikcji literackiej (jest to też wykładnikiem funkcji kreatywnej w tekście) [zob. *Praktyczna stylistyka*, s. 195].

Można uznać, że specyfika językowa tych funkcji łączy je z kompetencjami emancypacyjnymi studenta [Czerepaniak-Walczak 2006].

Ważna również w eseju **funkcja wychowawcza** dzieła literackiego polega na

kierunkowym oddziaływaniu na ideową i moralną świadomość odbiorców. Realizuje ją – w różnym zakresie – każde dzieło, jednakże w ścisłym powiązaniu z funkcją estetyczną i poznawczą. Dominującą pozycję uzyskuje w utworach reprezentujących literaturę dydaktyczną. Por. funkcja impresywna wypowiedzi [*Słownik terminów literackich* 2002, s. 170].

Zdaniem S. Bortnowskiego literatura jednego może naprawić, drugiego znieprawić, a dla trzeciego jest zupełnie obca [Bortnowski 2007, s. 53]. Wychowawcza, ale też estetyczna funkcja dzieła literackiego lub naukowego (także eseju) zawiera się ponadto w jego warstwie językowej, zwłaszcza gdy język jest najczęściej przykładem pięknej, wyrafinowanej polszczyzny, posiada bogactwo słownictwa, daje przyjemność obcowania z czymś urodziwym, wzniosłym, zaskakującym, niezwykłym, wzbogacającym intelektualnie i duchowo.

### *Funkcje eseju w dydaktyce akademickiej*

O funkcjach eseju w dydaktyce akademickiej należy mówić w kontekście funkcji i celów uniwersytetu, szczególnie jego funkcji wewnętrznych, które scharakteryzował K. Jaskot. Składają się na nie podstawowe funkcje dydaktyczne [Jaskot 2006, s. 403–411], funkcje wychowawcze, funkcje wspomaganie rozwoju studentów oraz funkcje kompensacyjne [tamże].

Ponadto esej jako gatunek będący ważnym elementem kultury literackiej i naukowej uczelni, może pełnić funkcję kulturotwórczą wobec studentów, w całościowym kształceniu człowieka zaś może integrować jego doświadczenie i wiedzę teoretyczną, przeżycia osobiste i refleksje z lektury, prawdy przeczytane i odkryte dla siebie – scala zatem wiedzę potoczną, naukową i zawodową – powodując, że powstaje charakterystyczna dla indywidualnego człowieka jej jakość, którą można następnie aktualizować, poszerzać i doskonalić.

### *Funkcje kształcące eseju*

W literaturze przedmiotu można znaleźć wypowiedzi lub ich fragmenty wskazujące na świadomość funkcji eseju w edukacji na różnych jej szczeblach. Funkcje kształcące eseju dostrzega R. Sendyka w swojej monografii eseju [2006] oraz penetrująca literaturę w poszukiwaniu inspiracji dla pedagogiki M. Jaworska-Witkowska [2009], traktująca te funkcje jako spodziewany dla pedagogiki „zysk symboliczny”. Ten zysk dotyczy kilku obszarów:

- 1) dydaktyki szkolnej i akademickiej/metodyki pracy nauczyciela/nauczyciela akademickiego;
- 2) postawy ucznia/studenta wobec zdobywania wiedzy oraz samokształcenia;
- 3) postawy nauczyciela/nauczyciela akademickiego wobec obowiązków zawodowych.

Jeśli uznamy esej za akt tekstowego rozpoznawania świata, to czy świat przedstawiony w eseju ma walory kształcące? – pyta M. Jaworska-Witkowska [2009, s. 346]. Odpowiedź na to pytanie znajduje zaś u R. Sendyki [2006, s. 302]: „Esej [...] wyraża – właśnie za pomocą upodobniania własnej formy do tego, co poddaje obserwacji – prawdziwy (w tej perspektywie) kształt doświadczenia” [Jaworska-Witkowska 2009, s. 346].

Cytowana M. Jaworska-Witkowska dostrzega również **walory aktywizujące eseju**, co niewątpliwie ma korzystny wpływ na proces kształcenia, buduje

postawę badacza u ucznia (studenta), powoduje przemiany w podejściu do zdobywania wiedzy [tamże, s. 345]. Z tekstu M. Jaworskiej-Witkowskiej wynotujemy tezy, obrazujące trzy wartości dla pedagogiki – esej, eseistyczność oraz eseizowanie:

1. Esej, jako tekstowe, twórcze miejsce „tkane rozumowanie” [R. Sendyka, 2006, s. 292] i wyłom w systemie tekstów według logiki dyskursywnej [...];
2. Eseistyczność, jako gotowość (potrzeba i motywacja) oraz dyspozycja badawcza do poruszania się w przestrzeni stawiającej opór, w strefach sprzyjających twórczości, tropienie „śladów egzystencji” [Markowski 1991, s. 160];
3. eseizowanie – dyskurs, postawa poznawcza, eseistyczna, badawcza, tryb postępowania badawczego [R. Sendyka 2006, s. 199][Jaworska-Witkowska 2009, s. 351].

Pozycja eseju w dydaktyce akademickiej nie jest oczywista. Istnieje on z nazwy, natomiast nie jest ani doceniony, ani przemyślany, ani odpowiednio eksploatowany, jak wynika ze zgromadzonej polskiej literatury przedmiotu. Niektórzy brytyjscy orędownicy inkluzji społecznej<sup>5</sup>, jak twierdzi F. Furedi, krytykują esej akademicki, uważając go za zbyt elitarny, przez co przeciętny student nie będzie umiał go napisać, zwłaszcza zaś osoby mające przerwę w edukacji lub pochodzące ze środowisk niewykształconych. Cytowany przez niego R. Winter wręcz uważa, że jest to pozbawianie głosu tych studentów, którzy w innej formie umieliby się lepiej wypowiedzieć. Sam jest orędownikiem tzw. tekstowego patchworka takich prac domowych, by były wygodne dla studentów [Furedi 2004, s. 101]. Furedi komentuje to stanowisko następująco:

odrzućcie pracę pisemną na rzecz tekstowego patchworku prac domowych – odzwierciedla powszechniejszą tendencję do podporządkowania edukacji i kultury dyktatowi inkluzji społecznej. Jak łatwo przewidzieć, to nie impuls do doskonalenia umysłu ożywia tę tendencję, lecz coś zewnętrznego wobec edukacji i kultury, mianowicie polityka włączania [tamże, s. 102].

M. Jaworska-Witkowska zgadza się z opinią, że eliminacja eseju z dydaktyki akademickiej jest strategią celową, gdyż ułatwia „równanie w dół” i proces inkluzji, ale ponadto – zaznacza – paradoksalnie jest to moment docenienia, wywyższenia, uznania, nieomal nobilitowania eseju [Jaworska-Witkowska

---

<sup>5</sup> Inkluzja jest polityką włączania w proces edukacji (i nie tylko) ludzi dotąd pozbawionych do niej dostępu, np. mniej zdolnych, uboższych, z terenów oddalonych od centrów edukacyjnych, niepełnosprawnych.

2009, s. 349]. Równocześnie pojawia się informacja/teza, że esej, stawiając twórczy opór w edukacji, przeciwstawia się przymusowi i „ideologii wiedzy”, totalnej całości i niepodważalnej pewności [tamże, s. 350] – wydaje się więc być odpowiednią formą właśnie dla czasów polityki inkluzji. Sprzeczności te wymagają obserwacji i dalszych badań, pozwolę sobie jednak na dwa komentarze. Po pierwsze, edukacja inkluzyjna ma dwa oblicza i krytyka tej tendencji bezwarunkowego dostępu i za wszelką cenę dla wszystkich, a więc raczej wynaturzeń, które jej towarzyszą to jedno, a edukacja inkluzyjna umożliwiająca np. osobom niepełnosprawnym studiowanie, to pozytywne i ważne zjawisko, którym się w tej chwili nie zajmujemy [Zacharuk 2008]. Po drugie uważam, że esej nie wyklucza innych, łatwiejszych prac pisemnych, może być wręcz ich zwińczeniem.

### *Funkcja wychowawcza eseju*

Godna realizacji byłaby **funkcja wychowawcza eseju pedagogicznego**, analogicznie do takiej funkcji dzieła literackiego, choć doprecyzowana dla potrzeb kształcenia pedagogów.

Wychowawcza rola literatury wobec młodzieży szkolnej bywa ostatnio ogólnie podważana<sup>6</sup>, ale w odniesieniu do osób dorosłych funkcja ta może okazać się niedoceniona, zwłaszcza możliwości tkwiące w warstwie językowej dzieła, ale też w warstwie treściowej. Rewitalizacja chociaż niektórych dzieł klasyki literackiej, ich obecność w dydaktyce akademickiej, ożywiłaby dyskurs pedagogiczny, wzbogaciła doświadczenia studentów, a może ujawniła moc terapeutyczną literatury pięknej [Włodarczyk 2007].

### *Esej jako bezgatunkowa, uniwersalna forma pisarska – funkcja maskująca*

Polskie fora internetowe są doskonałym źródłem wiedzy o faktycznych funkcjach eseju w praktyce szkolnej i akademickiej. Esej studencki funkcjonuje zatem jako gatunek najczęściej pojmowany intuicyjnie, bez respektowania

---

<sup>6</sup> Polecamy lekturę esejów pedagogicznych: S. Bortnowskiego, *Czy literatura piękna przyda (je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyka literatury*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 3, red. M. Dudzikowa, M. Czerpaniak-Walczak, Gdańsk 2007, s. 263; D. Chędkowski, *Czy literatura piękna przyda (je) się jeszcze wychowaniu? Z doświadczeń nauczyciela polonisty*, w: *tamże*, s. 285.

ściślych wymogów formalnych, opisanych w literaturze przedmiotu. Czasem ma wręcz formę referatu, rozprawki, sprawozdania z obserwacji, streszczenia dłuższej lektury lub swobodnych wypowiedzi na zadany temat. Zdarzają się też formy, które można nazwać pseudoesejami: proste streszczenia fragmentów albo całych książek, kompilacje tekstów internetowych, wypowiedzi wprawdzie osobiste, ale czynione językiem potocznym, bez odwołania do literatury i bez wyraźnych koncepcji kompozycyjnych. Oczywiście losy takich tekstów są różne, w zależności od wymagań i koncepcji nauczyciela akademickiego. Dlatego uważam, że tekst nazywany esejem występuje współcześnie w funkcji „maski” niedostatków pisarskich studentów, udaje coś, czym nie jest, nosi nazwę, do której nie jest uprawniony, kamufluje nieudolności pisarskie użytkownikó w języka, deprecjonuje w ten sposób sam esej jako gatunek, nie budzi ciekawości studentów, by go poznać bliżej i zgłębić praktyczne arkania wypowiedzi w formie eseju.

#### *Esej jako narzędzie ucisku/opresji wobec studentów – funkcja „represyjna”*

Tytuł wydaje się adekwatny do faktów. Jeśli bowiem raz jeszcze spojrzeć na fora internetowe, to wszelkie próby o pomoc w napisaniu eseju zaczynają się od wykrzyknienia: Ratunku! Pomocy!, co najdobitniej świadczy o poczuciu opresyjności sytuacji, w jakiej znaleźli się uczniowie lub studenci. Trudno zaprzeczyć, że sytuacja zagrożenia, brak wiedzy o wymaganiach, nieznamość specyfiki gatunkowej eseju nie sprzyjają twórczej aktywności, nie mogą też dostarczyć nauczycielowi akademickiemu trafnego materiału do oceny lub badań.

Zdaniem A. Krajewskiej esej jest coraz częściej wykorzystywany w polskich uczelniach do kontroli postępów i oceny studentów [Krajewska 2004, s. 282]. Umiejętne jego zastosowanie pozwala poznać i ocenić wyniki uzyskane w sferze poznawczej, w zakresie wiedzy i umiejętności, a bywa, że afektywnej: emocjonalnej, moralnej, społecznej [tamże].

Metody pisemnej kontroli i oceny umożliwiają m.in. poznawanie zdolności studentów do przypominania i selekcji odpowiednich faktów, zasad lub teorii, przedstawiania związków między nimi, wyjaśnienia ich znaczenia, sformułowania przekonujących argumentów na podstawie przeczytanej literatury, jej wartościowanie, ale też umiejętności w zakresie nadania struktury problemowi, opanowania terminologii z określonego obszaru, prezentację nie tylko treści, ale i formy pisemnego wyrażania myśli i odczuć [tamże].



Autorka dodaje, że nauczyciel akademicki musi rozważyć, jakie cele i wyniki kształcenia mogą być przedmiotem oceny przy pomocy pracy pisemnej oraz precyzyjnie sformułować temat. Dodaje też, że problemem jest rzetelność oceny tych prac, gdyż wymagają oceny szybkiej, co w sytuacji deficytu czasu jest trudne. Dlatego powoduje to częstą rezygnację z prac pisemnych.

Jeśli przedmiotem oceniania jest esej, napotykamy szereg kolejnych trudności, począwszy od opinii, sformułowanej przez T. W. Adorno, że jest on formą oporu w stosunku do naporu systemu, a eseistyczność jest przejawem buntu i opozycji wobec systemowej oczywistości i strukturalnej przemocy oraz hegemonii edukacyjnej [Jaworska-Witkowska 2009, s. 350].

Powstaje pytanie o to, czy i jak można ocenić bunt. Oryginalność? Twórczość? Fragmentaryczność wypowiedzi?

### *Esej jako przedmiot oraz narzędzie oceny – funkcja diagnostyczno-ewaluacyjna*

Rzetelne i trafne ocenianie prac studenckich ćwiczebnych i egzaminacyjnych jest bodaj najważniejszym, a zarazem najtrudniejszym etapem kształcenia w szkole wyższej, zarówno w świetle założeń teoretycznych<sup>7</sup>, jak i doświadczeń praktycznych, w kontekście starań o jakość kształcenia w uczelniach pedagogicznych.

Stosowane możliwości (formy) oceniania prac pisemnych to ocenianie kryterialne, ocenianie intuicyjne, recenzowanie (ocena opisowa, holistyczna), samoocena prac oraz wzajemna koleżeńska ocena prac przez studentów (różne warianty), również wymagające ustawicznego doskonalenia [Ciekot 2007, s. 271–274].

Przypomnieć tu należy, że istnieje związek, ale też różnice, między ewaluacją a oceną, gdyż oba terminy pojawiają się w kontekście dydaktyki akademickiej [tamże, s. 37]. W dydaktyce szkolnej i akademickiej ewaluację stanowi najczęściej sprawdzanie i ocena osiągnięć uczniów, choć ewaluacja nie zawsze kończy

---

<sup>7</sup> Por.: E. Berezowski, J. Pólturzycki, *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, Warszawa 1975; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2007; A. Bogaj, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa 2000; K. Ciekot, *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław 2007; K. Denek, J. Gnitecki, I. Kuźniak, *Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1984, K. Kruszewski, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa 1988; W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1973.

się oceną. Wymienia się dwa jej typy: ewaluację analityczną i holistyczną. Niemierko 1997, s. 210]. Drugi typ, wielokategorialny, oparty na kryteriach oceny, jest tematem niniejszego opracowania.

Według definicji, ocenianie jest to

czynność ustalania i wartościowania wyników uczenia się ucznia oraz komunikowania tych wyników uczniowi [...]. Wartościowanie polega na przypisaniu tym wynikom, w drodze decyzji, odpowiedniej pozycji na skali wartości. Skala taka może być dychotomiczna (np. zdał/nie zdał) lub wielostopniowa. Na niektórych studiach podyplomowych stosuje się skalę trójstopniową (nie zaliczył/zaliczył/zaliczył z wyróżnieniem), na studiach stacjonarnych – skalę czterostopniową (niedostateczny/dostateczny/dobry/bardzo dobry [...]) [Stróżyński 2005, s. 733].

Do procesu oceniania (na wszystkich szczeblach kształcenia – dodajmy) można zastosować podejście intuicyjne, analityczne lub holistyczne [tamże, s. 736].

Pod względem celowości stosowania w dydaktyce wyróżnia się trzy typy oceny: dydaktyczną, społeczno-wychowawczą i wspierającą. Ocena dydaktyczna dotyczy tylko wymagań programowych, ocena społeczno-wychowawcza wiąże się z kontekstem oceniania (np. nakład pracy studenta, jego zdolności), ocena wspierająca zaś także uwzględnia ten kontekst, ale zależy tylko od wymagań programowych. Różnice polegają na tym, że w przypadku oceny dydaktycznej, komentarz do niej zależy tylko od uzyskanego stopnia, w przypadku oceny społeczno-wychowawczej komentarz bardzo silnie zależy od kontekstu, który wpłynął na wysokość stopnia, z kolei w przypadku oceny wspierającej komentarz zależy tylko od kontekstu, natomiast sama ocena – nie [tamże, s. 738].

Podczas studiów pedagogicznych studenci przygotowują różne prace pisemne, które podlegają ocenie. Jednym z ważnych aspektów jest oczywiście język tych wypowiedzi pisemnych. Kultura przekazywania zdobytych wiadomości wynika ze stopnia opanowania języka przez studenta. Ogólna zasada dydaktyczna zawiera postulat, by nauczanie podnosiło język studenta na wyższy poziom, przez co rozumie się przechodzenie od języka potocznego do literackiego i naukowego, od biernego rozumienia do aktywnego używania w czynnym języku. Natomiast wyznacznikami tego rozwoju są: stopień literackiej poprawności języka, poprawność gramatyczna wypowiedzi, zakres i jakość używanego słownictwa i stosowanej terminologii naukowej oraz stopień kondensacji używanego języka [Nalaskowski 1998]. Język może być ponadto suchy i konkretny lub emocjonalny i pobudzający [Śnieżyński 2001, s. 290]. Przyjmuje się, że język studenta jest już na tyle dojrzały, by umiał on poprawnie wypowiedzieć

się w formie pisemnej. Dlatego rodzi się pytanie o to, czy w ogóle i w jaki sposób oceniać język pisemnych wypowiedzi studentów, skoro nie podlega on formalnemu kształceniu ani też doskonaleniu w ramach studiów. Dlatego w pracach studentów pedagogiki najczęściej nie bierze się pod uwagę cech szczegółowych języka, jakim posługuje się student. Jeśli jednak nauczyciel akademicki dostrzeżga dużą liczbę błędów i niedostatki stylistyczne, zwraca uwagę na te problemy i wskazuje potrzebę samokształcenia. Czy jednak te niedostatki mają obniżać ogólną ocenę za tekst, w którym student ujawnia swoją wiedzę i umiejętności? A jeśli tak, to na ile? Jakimi kryteriami winien się posługiwać nauczyciel akademicki, który nie jest polonistą, a pragnie rozwoju i doskonalenia umiejętności pisarskich studentów?

### *Istota, etapy i znaczenie oceniania kryterialnego*

W przypadku eseju egzaminacyjnego warto wcześniej wspólnie (nauczyciel akademicki i studenci) ustalić kryteria oceny, także za jakość języka wypowiedzi. Kwestię tę omówię na przykładzie eseju pedagogicznego<sup>8</sup>.

Podstawą ustalenia kryteriów (czyli zasad) oceny eseju studenckiego pozostaje pytanie o cel jego pisania oraz oceniania i związek tych czynności z programem nauczania. Jeśli oceniamy tekst pod względem istnienia w nim cech gatunkowych, to najpierw musimy dobrze poznać cechy eseju (lub innego gatunku albo formy pisarskiej), wybrać te z nich, które bezwzględnie muszą znaleźć się w tekście (tzw. cechy konstytutywne) i te przede wszystkim oceniać.

W praktyce oceniania wytworów studenckich (esejów), ustalone kryteria ukazują wiele zalet. Po pierwsze, ułożone wspólnie lub przedstawione na wstępie, zanim student przygotowuje się do pisania, kierują uwagę ku potrzebnym aspektom tych przygotowań, uświadamianym sobie mocnym stronom, brakom i ograniczeniom. Po drugie, wymagają od nauczyciela akademickiego każdorazowo określenia celu pisania pracy przez studentów. Po trzecie, wspomagają poprawianie prac przez nauczyciela akademickiego, który nie ulega już wpływowi kolejności poprawiania prac na ich ocenę. Po czwarte, czynią ocenę jawną, zrozumiałą, sprawiedliwą. Po piąte zaś, mogą pełnić funkcję diagnostyczną

---

<sup>8</sup> Na ten temat: M. Kaliszewska, *Esej pedagogiczny: istota, rodzaje i przydatność dydaktyczna w szkole wyższej*, red. A. Karpińska, Białystok 2010; też, *Skarby ludzi myślących – jak czytać, interpretować i pisać esej*, „Wychowanie na Co Dzień” 2008, nr 10–11, s. IX–XII; też, *Esej pedagogiczny w kształceniu akademickim: teoria, praktyka i ocenianie*, Kielce 2009.

i wspierającą wobec studentów. Nie mogą jednak występować wyłącznie, powinny być łączone z innymi formami oceniania [Kaliszewska 2009].

Związek z ocenianiem ma ponadto sposób czytania studenckich tekstów przez nauczycieli akademickich. Zanim się do niego przystąpi, należy odpowiedzieć sobie na pytanie po co czytam ten esej i co chcę w nim znaleźć. Od odpowiedzi zależy, czy dostrzegać będziemy tylko to, czego student nie umie, nie napisał, czy też dostrzeżemy jego podmiotowość, empatycznie zastanowimy się nad każdym zdaniem, znajdziemy powód do dialogu z tekstem (w recenzji) lub z autorem osobiście. Zatem raczej czytanie hermeneutyczne i empatyczne niż tylko sprawne sprawdzanie z kryteriami w ręku stosowności i zgodności z ustaleniami tego, co zawiera studencki esej. Trzeba bowiem pamiętać o dwóch odmianach kompetencji akademickich studentów: tej adaptacyjnej, systemowej (kompetencje podstawowe i niezbędne w procesie studiowania) i odmianie emancypacyjnej. O kompetencjach, które nie są dane każdemu studentowi, czasem wykraczają poza potrzeby zawodowe i nie da się ich ująć w indeksie – a są ważnym wskaźnikiem jakości kształcenia uniwersyteckiego i można by je dostrzec prawdopodobnie poprzez treści studenckiego eseju.

## Podsumowanie

Bogacenie warsztatu pisarskiego przyszłych pedagogów o esej wydaje się więc uzasadnione. Wymaga jednak opracowania metodyki włączania eseju do ćwiczeń i korzystania z jego walorów. Potrzebna jest jeszcze wola nauczycieli akademickich, by przypomnieć sobie własne umiejętności pisarskie i poważnie oraz starannie podchodzić do prac pisemnych przyszłych pedagogów. Zdarzające się bowiem akceptowanie tekstów ściągniętych z Internetu i udawanie, że obowiązek został należycie spełniony, może rodzić jedynie patologię i jej eskalację, która nikomu nie służy. Do rozważenia byłaby koncepcja edukacji inkluzyjnej w postaci np. dodatkowego przedmiotu pogłębiającego znajomość języka polskiego i uzupełniającego braki w zakresie językowych kompetencji w tych uczelniach pedagogicznych, których studenci szczególnie potrzebują wsparcia w ich rozwoju oraz kompensacji braków. Program takiego przedmiotu byłby do dyskusji i rozważenia w szerokim gronie specjalistów, a esej, jak papierek lakmusowy, mógłby wówczas odzwierciedlać prawdziwe kompetencje studentów. Sprawa jest poważna, gdyż pedagog powinien być intelektualnie bogatszy od swoich wychowanków, wrażliwszy i mądrzejszy od przeciętnych obywateli, którym ma nieść pomoc i wsparcie.

## BIBLIOGRAFIA:

- I LO w Elku. Materiały dla uczniów. Język polski. Wskazówki do pisania eseju interpretacyjnego [online] <http://www.lo1elk.lh.pl/teksty/esejinterpretacyjny.pdf>.
- Bańkowska E., 2003, *Esej – projekcja świadomości*, w: Bańkowska E., Mikołajczuk A., *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa.
- Bereźnicki F., 2007, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków.
- Bogaj A., 2000, *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa.
- Borowska-Beszta B., 2005, *Etnografia dla terapeutów (pedagogów specjalnych) – szkice metodologiczne*, Kraków.
- Bortnowski S., 2007, *Czy literatura piękna przyda (je) się jeszcze wychowaniu? Z perspektywy dydaktyki literatury*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 3, Gdańsk.
- Bortnowski S., [b.r.], *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa.
- Chędkowski D., 2007, *Czy literatura piękna przyda (je) się jeszcze wychowaniu? Z doświadczeń nauczyciela polonisty*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 3, Gdańsk.
- Ciekot K., 2007, *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław.
- Cofalik J., 1978, *Ćwiczenia precyzji językowej ucznia*, Warszawa.
- Cottrell S., 2007, *Podręcznik umiejętności studiowania*, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M., 2006, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk.
- Dudzikowa M., 2007, *Pomysł siebie. Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk.
- Dyduchowa A., 1988, *Metoda kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- Furedi F., 2004, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, Warszawa.
- Guiraud P., 1974, *Semiologia*, Warszawa.
- Jaskot K., 2006, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin.
- Jaworska-Witkowska M., 2008, *Esej jako styl narracyjnej gry na serio*, w: *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*, red. M. Jaworska-Witkowska, A. Rzekońska, Toruń.
- Jaworska-Witkowska M., 2009, *Eseistyczność jako tryb próbowania poznawczego*, w: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*, red. M. Jaworska-Witkowska, Kraków.
- Kaliszewska M., 2008, *Skarby ludzi myślących – jak czytać, interpretować i pisać eseje*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 10–11.
- Kaliszewska M., 2009, *Esej pedagogiczny: teoria, praktyka, ocenianie*, Kielce.

- Kaliszewska M., 2009, *Ocenianie kryterialne studenckich esejów pedagogicznych*, w: *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, W. Starościak, Wrocław.
- Kaliszewska M., 2010, *Studenckie eseje pedagogiczne: specyfika, rodzaje i przydatność*, w: *Edukacja w okresie przemian*, red. A. Karpińska, Białystok.
- Kaszubski P., 1997, *Esej – prostota angielskiej prozy w pigułce*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty, Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, t. 2, red. B. Chrzęstowska, Warszawa.
- Kędzia-Kleberko B., 2006, *Między intertekstualnością a kreatywnością. O próbach pisarskich studentów romanistyki*. Międzynarodowa Konferencja „Świat Słowian w języku i kulturze”, Szczecin.
- Kompetencje szkolnego polonisty*, 1997, t. 2, *Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa.
- Kowalikowa J., Żydek-Bednarczuk U., 1998, *Współczesna polszczyzna. Podręcznik języka polskiego dla klas I–IV szkół średnich*, Kraków.
- Kozłowska E., 2003, *Stylizacja. Intertekstualność*, w: Bańkowska E., Mikołajczak A., *Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, Warszawa.
- Krajewska A., 2004, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok.
- Kruszewski K., 1988, *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa.
- Lewowicki T., 2000, *Standardy edukacji nauczycielskiej*, w: *Nauczyciel 2000-plus*, red. D. Cichy.
- Loba M., 1997, *Francuska szkoła pisania eseju*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty, Szkice i artykuły z metodyki z lat 1994–1996*, t. 2, red. B. Chrzęstowska, Warszawa.
- Mendel M., 2007, *Ometkowane serce szkoły. O tym, jak widać w szkole ślady wielkich korporacji w przestrzeni uczniowskiej i co one znaczą*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk.
- Męczkowska A., 2003, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 3(189).
- Miłosz C., 1961, *Proza*, „Kultura”, nr 11.
- Montaigne M., 1985, *Próby I*, Warszawa.
- Morison M., Pey J., *Pisanie esejów z socjologii: poradnik dla studentów*, Poznań b.r.
- Nalaskowski A., 2009, *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*, Kraków.
- Nalaskowski S., 1998, *Ocena pracy ucznia*, „Wychowanie na Co Dzień”, nr 10–11.
- Niemierko B., 1997, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa.
- Okoń W., 1973, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa.
- Polski esej. Studia*, 1991, red. M. Wyka, Kraków.
- Poniž D., 1994, *Šolski esej*, Ljubljana.

- Praktyczna stylistyka nie tylko dla polonistów*, 2003, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa.
- Rorty R., 1993, *Edukacja i wyzwania ponowoczesności*, w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.
- Sendyka R., 2006, *Nowoczesny esej. Studium historycznej świadomości gatunku*, Kraków.
- Słownik terminów literackich*, 2002, red. J. Sławiński, Warszawa.
- Spradley J., 1979, *The Ethnographic Interview*, Philadelphia.
- Stróżyński K., 2005, *Ocenianie szkolne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, M–O, red. T. Pilch, Warszawa.
- Śnieżyński M., 2001, *Dialog edukacyjny*, Kraków.
- Uniwersytet Warszawski. Instytut Socjologii. Kurs pedagogiczny [online] [http://www.rs.uw.edu.pl/kursros/files/sh\\_tre.html](http://www.rs.uw.edu.pl/kursros/files/sh_tre.html).
- Włodarczyk A., 2007, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków.
- Zacharuk T., 2008, *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., 2008, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa.

## Summary

The publication concerns the proposal of the new recognition of the form of written work of a pedagogic essay, its inclusion to academic didactics and the use of its versatile values. Mass education and abandoning the general humanistic content in favour of professional issues cause that students' writing skills are not perfected, they do not contribute to the development of future educators. Particularly, the essay has a special characteristic such as the possibility of combining knowledge resulting from the syllabus with pedagogic and literary reflection and e.g. with personal digressions on different themes. Therefore, the essay can support and integrate two seemingly contradictory functions of education: socialization and liberating (emancipatory) which are reflected in the set of the competences of future educators. The article deals with the essential features of the essay, its language, changes and functions, which can fulfil in the study or self-study of educators.