

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Arte et Educatione VI (2011)

OBRAZ W METODYCE JĘZYKA POLSKIEGO

Barbara Maria Płodzień

**„Czytanie”¹ obrazu jako inspiracja do filozofowania
na lekcji języka polskiego.**

Buty van Gogha w szkolnej „Sokrates café”

Przedstawiane dalej rozważania odpowiadają kulturowej koncepcji kształcenia na poziomie szkoły podstawowej, dotyczą języka polskiego jako przedmiotu szkolnego nauczania², a budowane są w odniesieniu do takiego przykładu sprawdzonych rozwiązań lekcyjnych, który w centrum uwagi sytuuje „lekturę” dzieła malarskiego. W tym przypadku – obrazu Vincenta van Gogha *Buty* (1887, olej na płótnie, The Granger Collection, New York)³.

Trzeba jednak zaznaczyć od razu, że zarówno zasadność, rola i miejsce dzieł malarskich na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej, w tym obecność tego akurat malarza i tego akurat obrazu jako podstawy projektowanych analiz lekcyjnych, jak i ogólniejsze reguły doboru dzieł malarskich sytuowanych w programach

¹ Obrazy malarskie traktuję jako teksty kultury i stosuję do nich terminy „czytanie” i „lektura”, umieszczając je jednak konsekwentnie w cudzysłowach jako sygnał swoistości oznaczanych w ten sposób zabiegów analityczno-interpretacyjnych. Taki sposób oznaczania przekonująco uzasadnia P. Kołodziej w nieopublikowanej jeszcze dysertacji doktorskiej pt. „Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w ponadgimnazjalnym kształceniu kulturowo-literackim”, którą miałam okazję czytać przed publiczną obroną (we wrześniu 2009 r.), w trakcie pisania tego artykułu.

² Kulturowa koncepcja kształcenia w zakresie języka polskiego jest tu rozumiana tak, jak ją przedstawia Z.A. Kłakówna w książce *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji* (WE, Kraków 2003); zob. również: teżże, *Kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Zjazd Polonistów. Kraków 22–25 IX 2004*, Universitas, Kraków 2005. Wyrazem tej koncepcji są programy i cykl podręczników *To lubię!* dla klas IV–VI szkoły podstawowej, I–III gimnazjum i I–III szkoły ponadgimnazjalnej oraz w znowelizowanej wersji *Nowe To lubię!* dla klas IV–VI szkoły podstawowej.

³ Obraz ten reprodukowany jest w podręczniku *Nowe To lubię!* do kształcenia kulturowo-literackiego dla kl. VI (WE, Kraków 2008) na stronie zapowiadającej rozdział nastawiony m.in. na konstruowanie dosłownego, symbolicznego i metaforycznego wymiaru takich pojęć, jak *przygoda, podróż, droga, wędrówka, homo viator* jako figura ludzkiego losu. Prezentowany tu pomysł nie odnosi się do kontekstualnego zaplecza zaprojektowanego w podręczniku. Reprezentuje osobną propozycję działań lekcyjnych, utrzymaną jednakże w duchu kulturowej koncepcji kształcenia.

szkolnych, a zwłaszcza sposób kontaktowania z nimi uczniów, nie są w metodyce, sądząc choćby na podstawie pobieżnego przeglądu współczesnych podręczników szkolnych, oczywiste⁴. Oczywiście nie jest też sugerowana w tytule tej wypowiedzi możliwość filozofowania w szkole na zasadach przyjętych w ramach projektu funkcjonującego pod hasłem „Sokrates café”, choć pomysły filozofowania na lekcjach w polskiej szkole są znane⁵. Zanim skupimy się więc na zapowiadającym opisie praktyki z nadzieją na uogólniające wnioski, warto chyba gruntowniej przybliżyć podstawy i istotę formułowanego tu zamiaru.

Podkreślenia wymaga zwłaszcza fakt, że w ramach kulturowej koncepcji kształcenia materiał, z którym kontaktowany ma być uczeń, wybierany jest ze względu na jakiś ważny problem sugerowany do rozważenia w klasie. Dotyczy to zarówno tekstów werbalnych, jak i ikonografii. Nasz przykładowy obraz van Gogha pojawia się więc w podręczniku i na lekcjach nie dlatego, że w ogóle istnieje taki obraz ani nie dlatego, że zajmuje on określone miejsce w historii sztuki malarskiej jako historii dzieł i autorów. Nie dlatego też, że „wielkim jest”. Nie chodzi w związku z nim o prezentację malarskich dokonań van Gogha ani o charakterystykę stylów malarskich. Chodzi raczej o to, że obraz ten w sposób wyrazisty pozwala naprowadzić uczniów na pewne tropy ważne dla rozumienia ludzkiej sytuacji w świecie, że wskazuje na coś ważnego dla ludzkiej kondycji, że pozwala zapytać o pewne ważne dla człowieka sprawy⁶. Chodzi o to, że może on stanowić inspirację do myślenia i mówienia o pewnych problemach egzystencjalnych. Za jego pośrednictwem dziecko ma szansę szukać odpowiedzi na pytania, które je autentycznie obchodzą, a taki namysł pomaga w kształtowaniu własnej tożsamości i budowaniu samoświadomości. W tym kontekście rodzi się jednak pytanie, dlaczego polonista ma sięgać na swych lekcjach akurat po dzieła malarskie. Nie dość ma literatury i innych nieliterackich tekstów werbalnych? Te decyzje są m.in. pochodną wyboru koncepcji kształcenia. Pojęciem nadrzędnym przy opisie lansowanej tu kulturowej wizji kształcenia humanistycznego jest kultura. To znaczy, że z założenia dobiera się jako podstawę lekcyjnych analiz i interpretacji teksty z całej kulturowej przestrzeni w jej bogactwie i różnorodności tak, by praca służyła rozwijaniu uczniowskiego języka w odniesieniu do całego tego

⁴ Nie są oczywiście, choć obecność obrazu na lekcjach języka polskiego i jego „czytanie” jako tekstu kultury ma w polskiej dydaktyce ponadstuletnią tradycję. Pierwsze jej próby sytuować można pod koniec wieku XIX, a ich rozwój na początku XX wieku, co szczegółowo opisuje P. Kołodziej w cytowanej pracy – zob. przypis 1. W obecnie obowiązującej podstawie programowej czytamy o kształceniu u ucznia umiejętności stosowania odpowiednich sposobów odbioru różnych – literackich i pozaliterackich – tekstów kultury.

⁵ W Polsce ideę filozofowania z dziećmi, opartą na o programie Lipmana, upowszechnia m.in. profesor Robert Piłat. Zob. przypis 8.

⁶ Takie widzenie sprawy odsyła do literatury naukowej, która w polu widzenia sytuuje rozmaicie pojmowane relacje między reprezentacjami sztuki wizualnej i myśleniem reprezentowanym werbalnie. W tej perspektywie zob. szkic A. Bednarczyk, R. Solewskiego, *Słowo, pismo, obraz i myślenie w sztukach wizualnych*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Folia 69. Studia de Arte et Educatione IV, WN UP, Kraków 2009, s. 64–72. Istotne w sugerowanym kontekście wydają się także inne artykuły zgromadzone w przywoływanym zeszycie pod hasłem „Sztuka i wypowiedź”. Zob. również R. Solewski, *Synteza i wypowiedź. Poezja i filozofia w sztukach wizualnych na przełomie XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, WN AP, Kraków 2007.

spektrum. Polonista nie tylko może, ale powinien rozmawiać na swych lekcjach także o obrazach malarskich. Powstaje jednakowoż obawa, czy dzieło malarskie nie zostanie „wykorzystane”, potraktowane wyłącznie jako instrument, narzędzie, czy nie zostanie mu odebrana autonomiczność i autoteliczność⁷. Wiadomo przy tym, na podstawie ustaleń psychologii rozwojowej, że dzieci w wieku 12–13 lat lubią przygodę, zmianę, akcję, aktywność, „dzianie się”, bohaterów, z którymi można się identyfikować⁸, podczas gdy wspomniany obraz van Gogha ukazuje przedmiot na pierwszy rzut oka najzupełniej bezużyteczny i bezwartościowy. Czy w takim razie obraz van Gogha jest w stanie poruszyć dziecięcą wrażliwość? Czy uczeń klasy VI ma szansę zrozumieć sens takiego przekazu?⁹ Jakiego rodzaju to będzie odbiór? Czy w przypadku *Butów* van Gogha nauczyciel nie dokonuje wyboru „ponad głowami uczniów”¹⁰, bez troski o to, czy znajdą oni jakiś klucz interpretacyjny do tego dzieła? Czy wiek 12–13 lat stanowi odpowiedni czas celowego kontaktowania dzieci z takim obrazem?

Moje nauczycielskie doświadczenie mówi, że wiele zależy od warunków, w jakich dochodzi do kontaktu z dziełem sztuki, od zaprojektowanej przez nauczyciela sytuacji odbioru¹¹. Sytuacja zaś musi być tak obmyślona, by odpowiadała możliwościom, potrzebom i preferowanemu przez dzieci typowi aktywności. Obraz może tu na przykład otwierać na słowo¹², na tekst werbalny lub odwrotnie – słowo może otworzyć na obraz¹³. Rozmowę trzeba od czegoś zacząć. Najlepiej od tego, co nie jest kontrowersyjne, co łączy rozmówców w sposób oczywisty, bo wynika z ich świata, jest im bliskie, a jednocześnie wskazać może na coś nowego i bardziej skomplikowa-

⁷ Zob. M. Głowiński, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1977, s. 129–130.

⁸ Badania z zakresu psychologii rozwojowej wskazują na fakt, że dzieci w interesującym nas wieku bywają nadmiernie reaktywne i nie zrównoważone, niecierpliwe, ich uwaga jest rozproszona, charakteryzuje je chwiejność emocji i żywiołowe spontaniczne reakcje (zob. I. Obuchowska, *Okres dorastania. Psychologia rozwojowa dla rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983).

⁹ Trzeba zaznaczyć przy tym, że w naukowych dyskusjach z pogranicza sztuki, filozofii i języka trwają dyskusje o takich sposobach traktowania sztuki wizualnej, które wynikają z podejścia fenomenologicznego lub hermeneutycznego (por. R. Solewski, *O odzyskiwaniu mowy obrazu. Fenomenologia i hermeneutyka wobec współczesnej sztuki wizualnej*, „Kwartalnik Filozoficzny” XXXVI, 2008, z. 1). Bliska mi koncepcja metodyczna przychyliła się wyraźnie ku podejściu hermeneutycznemu, choć siłą rzeczy musi mieć charakter eklektyczny.

¹⁰ Por. J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Wydawnictwo WSP, Kraków 1982.

¹¹ O warunkach i projektowaniu sytuacji odbioru dzieła malarskiego w szkole pisze P. Kołodziej w artykule *Warunki interpretacji dzieła malarskiego w szkole*, „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 2, s. 32–38 (cz. I), „Nowa Poliszczyna” 2008, nr 3, s. 46–50 (cz. II).

¹² Pisałam o tym w artykule *Obraz, który otwiera na słowo* (analiza plakatu A. Pągowskiego do *Królowej Śniegu* w klasie czwartej), „Nowa Poliszczyna” 2006, nr 3, s. 18–24.

¹³ O takim rozwiązaniu pisałam w artykule *Być czy mieć? Tadeusz Makowski: „Skąpiec”*, „Nowa Poliszczyna” 2006, nr 5, s. 10–18.

nego. Stąd blisko już do pomysłów, które w pedagogice określane są jako filozofowanie¹⁴, a nawet do takich, które w jakiejś mierze naśladują ideę „Sokrates café”.

Projekt „Sokrates café”

„Sokrates café” wymyślił w połowie lat 90. XX wieku były amerykański dziennikarz i nauczyciel szkoły publicznej, Christopher Phillips. Nazwą tą obejmowane są spotkania ludzi, którzy znajdują przyjemność w myśleniu, czują się spragnieni towarzystwa Innych, gotowych prowadzić dialog we wspólnocie poszukującej. Biorą w nich udział ludzie, którzy mają w sensie sokratycznym świadomość własnej niewiedzy i do myślenia potrzebują partnerów. Łączy ich pasja poznawania siebie i świata, odkrywania siebie w świecie poprzez głośne myślenie w dialogu, zadawanie pytań i próbę poszukiwania na nie odpowiedzi. Opis doświadczeń dotyczących organizowania „Sokrates café” zawarł Phillips w książce publikowanej w ponad 20 krajach i znanej także u nas¹⁵.

„Sokrates café” to spotkania oparte na zasadzie dobrowolności. Właściwie nigdy nie gromadzą one ponownie identycznej grupy. Każdy może na nie wejść i wyjść z nich w dowolnym momencie. Nikt nie jest zmuszany do aktywności, rozmowę można tylko obserwować. Zaczątkiem dialogu staje się zwykle pytanie pochodzące z „wnętrza” grupy (rzadko zadaje je sam prowadzący), zawsze jest ono tym, które poruszyło całą grupę. Prowadzący dyscyplinuje dyskusję, ale jego celem nie jest doprowadzenie do określonej odpowiedzi lub prawdy, osiągnięcia konsensusu. Nigdy nie forsuje on też porozumienia między uczestnikami. Wraz z nimi tworzy wspólnotę poszukującą, uczy się od swych rozmówców i nigdy nie wie, w którą stronę podążą. Uczestnicy dialogu próbują zaprezentować alternatywne punkty widzenia i badać problem z różnych perspektyw. Wypowiedzi popierane są przekonującymi, solidnie skonstruowanymi i przemyślanymi argumentami. Priorytet ma tu myślenie logiczne. Rozmowa toczy się w atmosferze bezpieczeństwa i wzajemnego poszanowania.

„Sokrates café” uważa się za udane wtedy, gdy uczestnicy kończą dyskusję ze znacznie większą liczbą pytań, niż mieli ich na początku spotkania. Zdaniem Phillipsa,

¹⁴ Idea zajęć języka polskiego, na których dzieci podejmują rozmowy o charakterze filozofującym, opiera się na ustaleniach psychologii rozwojowej, wskazujących na spontaniczną i naturalną skłonność dzieci do podejmowania refleksji filozoficznej, stawiania pytań uniwersalnych i zasadniczych, a także nawiązuje do programu „Filozofia dla dzieci” (M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, tłum. B. Elwich, A. Łagodźka, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997). Program ten we wczesnych latach 70. opracował wraz z zespołem amerykański profesor filozofii z Montclair State College, Matthew Lipman, wprowadzając naukę filozofii do amerykańskich szkół na wszystkich poziomach nauczania. W Niemczech ideą filozofowania z dziećmi zajmuje się np. profesor Hans-Ludwig Freese (H.-L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami*, tłum. U. Poprawska, WAM, Kraków 2008), który – w odróżnieniu od Lipmana propagującego kurs filozofii – skłania się raczej ku „filozofowaniu na lekcjach”, choć zaznacza, że obie drogi powinny pozostać otwarte. Sposób podejścia Freesego do kwestii filozofowania wydaje się na gruncie polskim optymalny. Zasadne jest podejmowanie starań, by filozofować na lekcjach różnych przedmiotów, kiedy podejmowane problemy stwarzają po temu okazję.

¹⁵ Ch. Phillips, *Socrates café. Świeży smak filozofii*, tłum. M. Lipszyc, Wydawnictwo SZAF, Warszawa 2005.

spotkania takie mogą przynieść korzyści każdemu, w każdym wieku, ale najbardziej lubi on rozmawiać z dziećmi, bo właśnie one, według niego, żyją pytaniami.

„Sokrates café” w ramach obowiązkowej nauki szkolnej?

Powyższa prezentacja wskazuje, że idea „Sokrates café” propagowana i praktykowana przez Pillipsa nie może być dokładnie kopiowana w szkole, ponieważ szkoła jest instytucją, która zawsze zakłada realizację jakichś konkretnych celów, przy czym niekoniecznie są to cele ucznia. Szkoła, która z definicji używa przymusu i jest (przynajmniej na interesującym nas etapie kształcenia) obowiązkowa, ma jakiś program, chce doprowadzić do osiągnięcia zaplanowanych wyników i raczej nie może sobie pozwolić na całkowitą i nieograniczoną wolność filozofowania na lekcjach. Zawsze będzie w jakimś sensie tym procesem sterować. Czym innym jest bowiem spotkanie towarzyskie (wolność), a czym innym proces nauczania (obowiązek). Nauczyciel jest zobowiązany do tego, by dokładnie wiedział, co, w jakim celu i jak będzie pomagał uczniom osiągnąć. Można więc sformułować wątpliwość, czy szkoła jest odpowiednim miejscem dla sugerowanej tu praktyki filozofowania. „Sokrates café” zakłada wszak całkowitą wolność podmiotów, której system szkolny nie może zagwarantować uczniom do końca. „Szkoła funkcjonuje na zasadzie dyscypliny; jej zadanie zakłada, że to nie uczniowie, lecz szkoły oraz władze administracyjne układają programy” – pisał Kołakowski¹⁶, jakby na potwierdzenie przedstawionych powyżej nauczycielskich wątpliwości. Ten sam autor podkreślał jednak, że „decyzje dotyczące dzieci nie mogą być byle jakie”. Nie mogą więc być podejmowane głównie ze względu na dorosłych dysponentów. Powinny być podejmowane w dobrej wierze i przede wszystkim ze względu na ucznia. Tu znów pojawia się dylemat. Czy mamy prawo kształtować innych – zależnych od nas – tak, jak nam się to podoba i uważamy to za słuszne? Skąd wiemy, że racja tkwi po naszej stronie? Powstaje też pytanie, jak w odpowiedzialny i satysfakcjonujący sposób połączyć interesy obu stron, przymus i wolność, cele nauczycielskie z potrzebami i oczekiwaniami ucznia.

Namysł, nauczycielskie doświadczenie i lektura prac metodycznych wskazują, że w jakiejś mierze jest to możliwe¹⁷. Sprzyjające warunki zdają się oferować sytuacje, które służą wykluczeniu negatywnych skutków przymusu, więc rozszerzają możliwości realizowania się tzw. wolności pozytywnej¹⁸. Oznacza to, że uczniom przyznaje się w szkole prawo i szansę współdecydowania o tym, co ich dotyczy, oferując możliwość współdziałania w aktywnym współposzukiwaniu ładu świata oraz własnego w tym świecie miejsca. Skutkiem jest nagradzające poczucie porządku

¹⁶ L. Kołakowski, *Gdzie jest miejsce dzieci w filozofii liberalnej?*, „Znak” 1993, nr 10.

¹⁷ Z.A. Kłakówna (*Wolność i przymus...*) mówi o podmiotowości ucznia, ale i nauczyciela, o wolności i przymusie, jakie niesie ze sobą struktura szkoły, o meandrach tej sytuacji w praktyce i sposobach ich optymalizowania; m.in. tak, by uczeń i nauczyciel mogli w partnerskiej rozmowie rozstrzygać filozoficzne kwestie, ucząc się od siebie, wzajemnie dochodząc do wniosków, które w zinstytucjonalizowanej szkole pozwalają im na zachowanie wolności; zob. też: B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Studia i szkice z edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

¹⁸ Zob. I. Berlin, *Dwie koncepcje wolności*, przeł. D. Grinberg, [w:] tegoż, *Cztery eseje o wolności*, Zysk i S-ka, Poznań 2000.

wartości, orientacja w kulturowym elementarzu i poczucie bezpieczeństwa, ale i nakładane w zamian pewne jednak ograniczenie wolności.

Z takiego rozumowania wynika, że także na lekcjach w szkole możliwe jest dochowanie wierności głównej idei „Sokrates café”, która odpowiada potrzebie dociekania prawdy poprzez zadawanie pytań w dialogu egalitarnej¹⁹ wspólnoty ludzi myślących, i organizowanie zajęć w postaci spotkań dyskusyjnych. Inspiracją do nich może być właśnie obraz. Pod warunkiem, że będzie on w pewnym momencie „czytany” odpowiednio do aktualnych umiejętności uczniów jako dzieło autonomiczne i w żadnym razie nie pozostanie tylko pretekstem do rozmowy lub – co gorsza – lekcyjnym ozdobnikiem. Pod warunkiem również, że wprowadzenie obrazu na lekcję odbędzie się w sposób wyzwalający zainteresowanie uczniów, a z góry zakładana nieostateczność oczekiwanych konstatacji traktowana będzie jako wartość obiecująca w przyszłości powroty zarówno do podejmowanych kwestii, jak i do poznawanych dzieł.

Opis praktyki szkolnej

Zgodnie z przedstawionymi założeniami zajęcia związane z „czytaniem” obrazu van Gogha *Buty* można w klasie VI zaprojektować według następującego opisu.

Przygotowanie: happening obliczony na wywołanie zdziwienia

Sala lekcyjna z przestrzenią specjalnie zaaranżowaną na potrzeby lekcji. Ławki spiętrzone pod ścianą. Środek wolny. Na krzesłach, ławkach i przede wszystkim na podłodze, w różnych miejscach wolnej przestrzeni leżą buty. Różne – stare, nowe, damskie, męskie, dziecięce, do różnych dróg i celów przeznaczone. Jest ich dużo. Nauczyciel zaprojektował stymulującą sytuację odbioru – swego rodzaju happening. Wchodzą zaproszeni przez nauczyciela do sali uczniowie.

O, buty! Ile butów! zauważa ktoś głośno i kładzie się na podłodze, by lepiej przyjrzeć się rekwizytom. Reszta rzuca plecaki, gdzie popadnie i zaczyna się oglądanie. Wkrótce wszyscy siedzą na podłodze. Nauczyciel także. Wzrok rejestruje to, co blisko ziemi, czyli „przestrzeń butów”. Niecodzienność układu ławek i dekoracje wywołują stan gotowości do przeżycia przygody. Padają pierwsze pytania: O co chodzi z tymi butami, proszę pani? Co będziemy robić? O czym będziemy mówić? Skąd ma Pani te buty? W rezultacie takich pytań powstaje lista problemów, wokół których można zbudować dalsze zajęcia: opisy, klasyfikacje, leksyka, frazeologia, tworzenie narracji (jak u Gripariego²⁰), przedmiot jako wizytówka, przedmiot

¹⁹ Oczywiście, trzeba mieć świadomość asymetryczności dialogu, wszak doświadczenie dziecka jest bezdyskusyjnie mniejsze niż doświadczenie pedagoga, ale nauczyciel, chcąc dać dziecku szansę na uwewnętrznienie doświadczeń, nie może wyprzedzać jego odkryć, wyrażać w myśleniu, nauczyciel ma oferować pomoc w odkrywaniu tego, co uczeń wie i jest w stanie pomyśleć. Polonista ma szansę uczenia prawdziwej rozmowy, nie wykluczając nikogo z jego problemami, niwelując asymetryczność dialogu. Każda taka rozmowa uczy i to, wbrew pozorom, nie tylko ucznia.

²⁰ P. Gripari (1925–1990), pisarz francuski; zaprzyjaźniony z grupą dzieci podczas rozmów z nimi, poprzedzonych opowiadaniem im baśni, zainspirował je do tworzenia własnych filozofujących baśniowych narracji, które opublikował potem w zbiorze zatytułowanym *Opowieści z ulicy Broca* (wyd. polskie – tłum. B. Grzegorzewska, Nasza Księgarnia, Warszawa

zamiast osoby, z tego do gromadzenia leksyki nazywającej wędrowców różnego autoramentu, w tym przez życie.

I odsłona filozofowania: narzędzia komunikacji

Uczniowie oglądają buty, rozpoczyna się rozmowa na temat ich wyglądu, funkcji i różnorodności (można obejrzeć w tym kontekście stronę internetową Muzeum Buta „Bata”, znajdującego się w Toronto w Kanadzie). Teraz rozmowa ekspertów – wszak każdy buty ma i to nie jedno. Na marginesie warto podjąć tu refleksję dotyczącą niezwykle istotnej, choć nie do końca uświadamianej, kulturowej roli butów w życiu człowieka; zadać sobie choćby takie pytania: Dlaczego osoby kalekie, niemające zdolności chodzenia, zakładają buty? Albo: Po co zakładamy buty niemowlętom? Po co zakładamy buty człowiekowi zmarłemu? Po co buty osobom, które z praktycznego i funkcjonalnego punktu widzenia ich nie potrzebują?

Dzielimy uczniów na małe grupy (2–3 osoby). Zadanie polega na wybraniu przez grupę spośród całego zbioru jednej pary i opisanie jej, określenie funkcji, przyporządkowanie właściciela. Dzieci przemieszczają się po klasie, oglądają wszystkie buty, niektóre przymierzają (dopasowując do nich pozę, styl chodzenia).

Opis. Jak nazywamy ten rodzaj butów? Jak wyglądają wybrane buty? Z jakich materiałów są wykonane i jak? Co jest ich cechą charakterystyczną? Jak są ozdobione i czy w ogóle? Jaki jest ich stan i dlaczego taki? Co mówią o właścicielu (buty jako wizytówka)? – Opisy wykonane na kartkach przyklejane są do ściany/ławki/krzesła, a pod nimi stają konkretne buty. Opis rzeczy przyczynia się do pogłębienia wiedzy o człowieku.

Funkcja. Jakie jest przeznaczenie konkretnych butów? Czemu zmieniamy buty? Dlaczego potrzebujemy ich aż tyle? Kiedy i jakie zakładamy? Uczniowie gromadzą tu nazwy butów (np. szpilki, trepy, kalosze, espadryle) oraz ludzi, którzy noszą buty (np. piechur, włóczęga, sportowiec, baletnica), słownictwo zapisuje się na leżących pośrodku sali planszach w postaci map mentalnych. Układ butów i opisów powstały po pierwszym ćwiczeniu ulega zmianie, dzieci grupują teraz buty według negocjowanego klucza, np. eleganckie–wyjściowe, codzienne, sportowe, używane przez wykonawców konkretnych zawodów, na wędrowkę...

Wartość. Jakie buty się nam podobają i dlaczego? Czy „piękne” i „użyteczne” chadza tymi samymi drogami? Komu jakie buty pasują? Rozmowa kieruje się ku modzie, dylematom, co wypada i nie wypada, użyteczności, zjawisku kiczu, gustom, ludzkiej próżności i praktycyzmowi. Kto i kiedy zakłada konkretne buty? Czy to jest naprawdę ważne, jakie buty mamy na nogach? Dlaczego Kopciuszek potrzebował na bal specjalnych pantofelków (balerinek)? Dlaczego byli/są ludzie, którzy chodzą boso i o czym to świadczy?

Konstruowanie pojęć. Z jakich powodów ludzie ruszają w drogę? Jakie to są drogi? Jak nazwiemy tych ludzi [ze względu na: powód i sposób w jaki opuścili dom (np. spacerowicz, uciekinier), charakter drogi (np. pielgrzym), postawę, jaką przyjmują wobec drogi i spotykanych na niej ludzi (np. turysta, obcy, inny), to, co stanowi ich wyposażenie (np. wędkarz, żołnierz)]²¹. Jakie są ich sposoby bycia w drodze? Co

1998; Prószyński i S-ka, Warszawa 2000). Opowieści wyrastające ze świata dziecięcej wyobraźni są zgodne z regułami baśni, które dzieci doskonale sobie przyswoiły.

²¹ Gdyby zadanie okazało się za trudne dla danej grupy, można skorzystać z planszy pomieszczonej w podręczniku do kształcenia kulturowo-językowego (zob. przypis 2), gdzie ma-

daje im droga, a co oni dają drodze? O kim mówi się, że jest w drodze? Co to znaczy być w drodze? Czym jest droga? Uczniowie w trakcie rozmowy korzystają ze słowników i efekty pracy zapisują na planszach²², w podobny sposób jak poprzednio. Jednym z dodatkowych ćwiczeń może być tworzenie kaligramów gromadzonych słów.

Frazeologia i konteksty. Poszukiwanie i objaśnianie wyrażenia frazeologicznych związanych z butami, wyrażenia, które funkcjonują w codziennym języku (np. głupi jak but, psu na buty, nie kiwnąć palcem w bucie, lizać komuś buty...) oraz znanych dzieciom tekstów kultury, w których ważną rolę odgrywają buty i określenie tejże roli (np. *Kopciuszek*, *Kot w butach*, *Siedmiomilowe buty*, *Czerwone trzewiki*, *Kalosze szczęścia*). Uczniowie tworzą kolejną planszę.

Jest tu miejsce na rozszerzenie leksyki i skierowanie uwagi uczniów na znaczenie omawianych słów w kontekście obserwacji o charakterze socjologicznym i kulturowym. Działania te przygotowują do rozumienia znaków i metafor, za pomocą których opisywać można różne modele życia i podjąć „filozofującą” refleksję nad nimi. Jest to również dobre przygotowanie do odkrywania jednej z najpowszechniej rozpoznawanych w naszej kulturze figur ludzkiego losu – wędrowca przez życie, *homo viator*²³.

teriał do takiego zadania prezentowany jest graficznie jako ścieżka ułożona ze słów. Wspomniane zestawienie leksykalne obejmuje takie słowa, jak: „wędrowiec, pielgrzym, nomada, koczownik, przechodzień, wycieczkowiec, turysta, spacerowiec, podróżnik, podróżny, tułacz, tramp, piechur, wojażer, emigrant, imigrant, uchodźca, uciekinier, wygnaniec, wychodźca, banita, obieżyświat, komiwojażer, pasażer, globtroter, wagabunda, trubadur, domokrążca, bezdomny, włóczykij, włóczęga, łązęga, łązik”. W zadaniu związanym z takim słownictwem sugeruje się rozmaite działania, w tym poszukiwanie tego, co łączy i różnicuje ich znaczenia, a także refleksja nad tym, co wynika z określonych sposobów odbywania/pokonywania drogi jako pewnego modelu życia. Tak obmyślane zadanie o nastawieniu kulturowo-językowym stanowi świadectwo przekładu współczesnych teoretycznych koncepcji antropologiczno-kulturowych na rozwiązania metodyczne odpowiadające intelektualnym możliwościom dzieci w celu dostarczenia im narzędzi obserwacji świata. Zob. też przypis 22.

²² Te i kolejne, wykonane w trakcie zajęć plansze będą towarzyszyć uczniom w sali przez cały czas pracy nad podręcznikową sekwencją *Stale wędrować...*

²³ Pojęcie *homo viator* jako metaforyczna figura ludzkiego losu obrosło taką literaturą fachową i z tak różnych perspektyw jest ujmowane, że nie może tu być mowy o wyczerpującym zestawieniu stosownej bibliografii naukowej. Ze względu na nauczycielskie potrzeby polonisty warto przypomnieć porządkujące ujęcie profesora Andrzeja Borowskiego (zob. Idem, *Homo viator*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1993, nr 2). Dla poszerzenia refleksji natomiast warto sięgnąć po następujące teksty: Z. Bauman, *O parweniuszu i pariasie, czyli o bohaterach i ofiarach nowoczesności* oraz *O turystach i włóczęgach, czyli o bohaterach i ofiarach ponowoczesności*, [w:] Idem, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000, s. 113–152; Idem, *Wśród nas, nieznajomych – czyli o obcych w (po)nowoczesnym mieście*, [w:] *Pisanie miasta. Czytanie miasta*, red. A. Zaidler-Janiszewska, Studia Kulturoznawcze, T. 9, Poznań 1997; Idem, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, [w:] Idem, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa 1996; A. Wierzchowski, *Apetyt turysty. O doświadczaniu świata w podróży*, Universitas, Kraków 2008; M. Dzionek, *W stronę antropologii przestrzeni. Flâneur – szkic do portretu*, www.anthropos.us.edu.pl/anthropos2/texty/dzionek.htm.

II odsłona filozofowania: aksjologia

Nauczyciel z rzutnika multimedialnego wyświetla na ścianie dużych rozmiarów obraz van Gogha *Buty*, informuje też uczniów, że obraz reprodukowany jest w podręczniku. Jedni siadają po turecku i otwierają książki, inni leżą i wpatrują się w rzutowany obraz. Strasznie zniszczone – rzuca ktoś. I po co malować takie byle co? – ktoś inny trafia w sedno problemu. No właśnie – pyta nauczyciel – po co?

Filozofowanie robi nagle zwrot, odrywa się od tematu butów i drogi, wkracza na obszar aksjologii. – Ten obraz jest dziełem, żyjącego w XIX wieku, malarza mającego obecnie ważne i znaczące miejsce w historii sztuki, Vincenta van Gogha – mówi nauczyciel. – Za życia udało mu się sprzedać tylko jeden obraz i to za marne grosze, żył w biedzie, był niedoceniany. Dziś na aukcjach dzieł sztuki jego obrazy osiągną zawrotne sumy rzędu kilkudziesięciu milionów dolarów. Podobną wartość ma oryginał oglądanego przez was obrazu. Jest ceniony przez znawców, jest dziełem sztuki. Jak myślicie, co to znaczy – dzieło sztuki? Czym jest dzieło sztuki?

W dialogu, poprzez wymianę myśli, stawianie hipotez i argumentowanie, przywoływanie dzieł sztuki już im znanych, uczniowie starają się znaleźć odpowiedzi na pojawiające się coraz to nowe pytania, z których jedne wyzwalają kolejne, budząc nowe wątpliwości i możliwe rozwiązania. Co to jest dzieło sztuki? Jakie to musi być? Co ma przedstawiać? Czy są w tym względnie jakieś zakazy/nakazy? Czy pospolity, brzydki przedmiot jest godnym sztuki tematem? A właściwie to co jest godne/niegodne sztuki? Co jest, a co nie jest sztuką? Jakie są nasze oczekiwania względem sztuki? Czym w istocie jest sztuka? W czym tkwi wartość dzieła sztuki? Dlaczego kolekcjonerzy gotowi są zapłacić bająnskie sumy za kawałek płótna pokrytego farbami – snobizm, przeświadczenie o wartości czy niezaprzeczalna wartość autentyczna? Dlaczego ludziom nie wystarczy reprodukcja i szaleją na punkcie oryginału? Czy zawiesiłbym taki obraz w domu? Dlaczego? Dlaczego van Gogh wybrał taki właśnie obiekt? Co wyjątkowego jest w tych butach? Czy doprawdy widzimy tylko zniszczone buty? Czym jest martwa natura? Czy aby na pewno „martwa”? Jakie są te buty? Dlaczego na obrazie pojawiają się takie zniszczone buty? Dlaczego właśnie buty? Jaki to ma sens? Jak zostały pokazane? Czy poprzez te buty malarz coś nam chce powiedzieć szczególnie? Czy buty w ogóle są „godne” artystycznego obrazu? A zwłaszcza takie buty?

III odsłona filozofowania:

uczmy się patrzeć na obrazy – *homo viator* – autoportret bez portretu

Pytanie – Czyje są to buty? – zadane przez dociekliwe dziecko–ucznia, pozwala na poruszenie problemów egzystencjalnych i wręcz metafizycznych. Uczniowie powracają do pracy w grupach, mogą jednak pracować indywidualnie – ich zadanie polega na sformułowaniu jak największej ilości pytań wobec obrazu. Każde pytanie zapisują na osobnym pasku papieru. Kolejnym etapem ćwiczeń będzie zadanie pogrupowania pytań i naklejenie ich na plansze. W rezultacie przedmiotem uczniowskiego namysłu stanie się to, co i jak zostało na obrazie ukazane oraz to, jakie znaczenia można z obserwowanym łączyć, jak je uogólnić oraz jakie dalsze pytania w związku z tym postawić²⁴ – bez pretensji do uzyskania ostatecznych odpowiedzi, a nawet z założeniem z góry, że zadowalających odpowiedzi nie będzie.

²⁴ Przydatna do oceny uczniowskich działań z tego zakresu może być kategoria „czytania demokratycznego”. Zob. A. Has-Tokarz, *Nieprofesjonalistów i znawców czytanie tekstów*

ZESTAW I

- Jaki jest stan tych butów? Dlaczego taki? O czym to świadczy?
- Dlaczego leżą porzucone?
- Gdzie one leżą? Jaka jest „sytuacja” tej sceny ograniczonej do wycinka z butami?
- Gdybym mógł zajrzeć do wnętrza obrazu, to jaką scenę bym zobaczył?
- Jak zostały pokazane/ułożone? Dlaczego właśnie tak? Dlaczego każdy inaczej, a jeden podeszwą do góry?
- Co mówią kolory tych butów?

ZESTAW II

- Co się w tym czasie dzieje z właścicielem? Odpoczywa? Śpi? Żyje czy może umarł?
- Jakimi drogami chodził człowiek, który je nosi/nosił? Po bitych drogach wędrował czy raczej przemieszczał się bocznymi, nieuczęszczanymi, kamienistymi, polnymi, żwirowymi, prostymi, krętymi, płaskimi, pod górkę, błotnistymi, w deszczu czy w słońcu?
- Jak chodził ten człowiek? Stał pewnie, szurał nogami, powłóczył nogami, ciągnął za sobą nogi, dreptał w miejscu, kluczył, tupał, wykrzywił nogi? Czy sposób chodzenia mówi coś o człowieku? Co?
- Czy nie pora je wyrzucić? Dlaczego właściciel je łąta, a nie zamieni na inne, nowsze? A zatem raz jeszcze, co one mówią o właścicielu? Co robić ze starymi butami?
- Jaką odbył drogę? Co właściciel butów „miał” z tej drogi?
- Co te buty mówią o właścicielu? Czy nowe buty rzeczywiście nie mówią nic o właścicielu?

ZESTAW III

- Gdzie tkwi wartość, w nowości czy w starości?
- Co mówią splątane sznurówki?
- Co wynika stąd, że są parą?
- Jaką odbyły drogę?
- Czego doświadczyły te buty?
- Co te buty mogłyby powiedzieć właścicielowi, gdyby mogły mówić?

ZESTAW IV

- Jak określić cel podejmowanych przez człowieka wędrówek?
- Jakich doświadczeń, przeżyć, uczuć dostarcza poszczególnym wędrowcom odbywana przez nich droga?
- Czy można zawrócić z raz obranej drogi? Czy drogę rzeczywiście wybiera się? Czy droga wybiera nas? Czy wybór drogi ma wpływ na nas? Kiedy i skąd wiemy, że podążamy właściwą drogą? Kiedy i jak dowiadujemy się, że błądzimy? Czy droga i jej wybór zależy tylko od nas samych?
- Czym jest droga? Co oznacza sformułowanie „droga życia”, „droga przez życie”? Czy właściwy (z punktu widzenia danego czasu i sytuacji) wybór drogi może okazać się pomyłką?

ZESTAW V

- Jak droga zmienia buty? A jak człowieka? W jaki sposób buty mówią o nas? Co mówią?

- Co buty/rzeczy mówią o mnie?
- Czy znam kogoś, do kogo te buty pasują? (to może być postać literacka)
- O kim tak naprawdę opowiadają te buty z obrazu? (*exemplum*, przykład, figura ludzkiego losu – *homo viator*, każdy ma swoje buty i swój los; los każdego człowieka zapisuje się w jego butach, ale każde buty odbywają inną drogę/jej część – ten zapis i droga jako taka są wspólnie różnym butom)
- Czy te buty z obrazu pasują do mnie? Czy to są „moje” buty? (tu nauczyciel powinien zadać sobie pytanie – Czy jego uczniowie powinni głęboko wchodzić w sytuację właściciela butów poprzez własny pryzmat? W jakim stopniu? Wcale?)

IV odsłona filozofowania: kontekst biograficzny i wymiar uniwersalny

Czyje to buty? Do kogo należały? Czy to ważne, do kogo konkretnie należały? I tak, i nie. Możliwe jest „czytanie” tego obrazu bez kontekstu biograficznego²⁵, ale można też przywołać go – z uczciwości wobec artysty i dzieła – poszerzając horyzont odbioru poprzez opowieść o życiu malarza. Można tu przeczytać fragment powieści I. Stone’a *Pasja życia*, opowiadający o pewnej odbytej przez Vincenta van Gogha drodze i jego trzewikach²⁶. Dziecięce przecucia znajdują wtedy potwierdzenie w biografii malarza.

²⁵ Van Gogh namalował cykl obrazów, na których przedstawił buty. Chciał, by były eksponowane razem, wierzył, że właśnie wtedy ujawni się prawda i dramatyzm artystycznej wypowiedzi. W pierwszej wersji podręcznika *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Książka ucznia. Klasa 6* (WE, Kraków 1996, s. 231) był reprodukowany obraz *Stare buty ze sznurówkami* z 1886 r., znajdujący się obecnie w Rijksmuseum w Amsterdamie. Ten to właśnie obraz przedmiotem analizy uczynili M. Heidegger, M. Shapiro i J. Derrida (zob. M. Heidegger, *Drogi lasu*, Fundacja ALETHEIA, Warszawa 1997, rozdz. *Źródło dzieła sztuki* w tłum. J. Mizery, s. 16–23; M. Shapiro, *Martwa natura jako przedmiot osobisty – nota o Heideggerze i van Goghu*, tłum. J. Kurpiński, [w:] *Estetyka w świecie*, t. 3, red. M. Gołaszewska, Wydawnictwo UJ, Kraków 1991; J. Derrida, *Prawda w malarstwie*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2003, przeł. i posłowie M. Kwietniewska). Heidegger widział w namalowanych przez van Gogha butach – buty chłopki, M. Shapiro (wszedł w interpretacyjny spór z Heideggerem) – buty samego malarza. Obaj próbowali je wiązać z realnym modelem, zaś J. Derrida widział w obrazie van Gogha cytaty – przypomnienie analogicznych przedstawień butów jego autorstwa, jak również płócien Mileta czy van Eycka (Zob. S. Czekalski, *Intertekstualność i malarstwo. Problemy badań nad związkami międzyobrazowymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006).

²⁶ Warto skorzystać z następującego fragmentu przywoływanej opowieści (I. Stone, *Pasja życia*, MUZA SA, Warszawa 1997):

„Miał zaledwie trzy franki w kieszeni, nie mógł więc nawet myśleć o jeździe koleją. Miał przejść około osiemdziesięciu kilometrów. Szedł niestrudzenie całe popołudnie, potem całą noc i większą część następnego dnia; do Brukseli pozostawało jeszcze trzydzieści kilometrów. Byłby wędrował bez odpoczynku dalej, gdyby nie to, że cienkie trzewiki podarły się zupełnie, w jednym z nich palce wyzierały przez popękana skórę. Surdut, który nosił przez cały rok w Petit Wasmes, pokryty był warstwą kurzu, a ponieważ nie zabrał ani koszuli na zmianę, ani grzebień, mógł nazajutrz rano obmyć tylko twarz zimną wodą. Włożył do butów tekturę i skoro świt powędrował dalej. But zaczął mu tak mocno obcierać palec u nogi, że wkrótce całą stopę miał we krwi. Tektura zniszczyła się, porobiły mu się pęcherze najpierw pełne wody, potem krwi, a wreszcie pękły. Był zmęczony i spragniony, ale zarazem tak szczęśliwy, jak człowiek tylko być może. Miał przecież wkrótce zobaczyć drugiego artystę i mówić z nim! [Vincent odwiedza pastora Pietersena w jego pracowni w Brukseli, są to pierwsze konsultacje artystyczne przyszłego malarza, właściwie od tego mo-

Obraz van Gogha powstał, jak się zdaje, m.in. z chęci uporania się z głęboko doświadczanymi emocjami i dręczącymi pytaniami o sens, sens bycia w drodze, w „drodże ku”, a zatem prawie z tego samego powodu, dla którego uczniowie wraz z nauczycielem sięgają po to dzieło, wkraczając w filozoficzne obszary wielkich pytań z nadzieją na odpowiedź. *Buty* stają się znaczącym głosem w dialogu, sprzyjającym budowaniu pojęcia jednej z najpopularniejszych figur ludzkiego losu, jaką jest figura *homo viator*. Rozmowy o życiu malarza pozwalają zauważyć, że fenomen jednostkowego losu wpisuje się w uniwersum ludzkich losów i to, co przeżywają inni, pozwala lepiej zrozumieć to, co przeżywamy sami. Stąd figura ludzkiego losu – *homo viator* – dotyczy w równym stopniu van Gogha, jak i każdego innego człowieka, ucznia klasy VI też. Dokonuje się otwarcie na możliwość uwewnętrzniania zdobywanych doświadczeń, rozpoznawanych wartości i wbudowywania ich w swój własny system.

Rzecz jasna, że uczniowie nie odczytują dzieła na poziomie znawców, ale nie znaczy to, że nie zdołają „wczytać” się w jego głębię, poprzez pryzmat rozmaitych kontekstów oczyszczających i poszerzających horyzonty odbioru dzieła, stawiając pytanie, które zadają sobie znawcy: co dzieło wyraża? Dobrze, gdy uda się przejść od znaczeń dosłownych i obrazów przedmiotów pospolitych do obrazów metaforycznych²⁷. Niegodne uwagi, bezwartościowe, brzydkie i dalekie od sztuki *buty* okazują się wtedy nagle znakiem głębokich filozoficznych sensów i treści. Dzieciom objawia się dramat człowieka zaklęty w obrazie zniszczonych trzewików. Te *buty* to przecież autoportret bez portretu, oblicze duszy porażające głębią ludzkiej twarzy bez twarzy w istocie.

V odsłona filozofowania: tworzenie narracji ciągłych

Na wzór opowieści tworzonych przez Gripariego²⁸ uczniowie budują filozofujące narracje o *butach* van Gogha (lub innych *butach*, może swoich), wykorzystując

mentu zaczyna się jego przygoda z malarstwem] (s. 110). [...] napięcie, które podtrzymywało wędrowca w trudach podróży, opuściło go nagle. Teraz, u kresu, poczuł dotkliwie osiemdziesiąt kilometrów przewędrowanych o chlebie i serze w ciągu dwóch dni. Muskuly mu zwiotczały, ramiona obwisły, zgarbił się dziwnie, oddychał z trudem (s. 111). [...] Przed powrotem Vincenta do Petit Wasmes Pietersen podarował mu parę starych, lecz mocnych butów i dał mu pieniądze na bilet kolejowy (s. 115). [...] Jules Breton, którego prace od dawna podziwiał, mieszkał w Courrieres, odległym o sto siedemdziesiąt kilometrów. Póki starczyło pieniędzy, jechał Vincent koleją, potem szedł pięć dni pieszo, po nocach znajdując schronienie w stogach siana. Żywił się wyżebranym chlebem, za który płacił rysunkami. Kiedy stanął wreszcie przed drzwiami Courrieres i zobaczył nowe, obszerne atelier z czerwonej cegły, które Breton właśnie sobie wybudował, opuściła go odwaga. Dwa dni błąkał się i kluczył po mieście; nie zdobył się jednak na to, aby przestąpić próg tego chłodnego, niegościnnego i wspaniałego atelier. Zmęczony i osłabiony kilkudniowym postem, wybrał się w drogę powrotną. Nie miał ani grosza przy duszy, *buty* podarowane przez Pietersena zdarły się na strzępy. Chory i zrozpaczony, dowlókł się do swego domku (s. 117)”.

²⁷ Por. sposób traktowania problemów możliwej w sztukach plastycznych metafory w strukturalistycznych ujęciach Seweryny Wysłouch (*Literatura a sztuki wizualne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994).

²⁸ Zob. przypis 18. W podręczniku *Nowe To lubię!* do kształcenia kulturowo-literackiego dla kl. V (WE, Kraków 2007, s. 159–162) pojawia się jedna z narracji tworzonych przez Gri-

poczynione w trakcie zajęć spostrzeżenia i zdobyte doświadczenia, rozwijając te problemy, które dotknęły ich najbardziej. W ćwiczeniu tym chodzi między innymi o zmianę perspektywy oglądu świata, który tym razem obserwujemy z pozycji przedmiotu zyskującego własne życie i mającego na to życie własne poglądy²⁹.

Podsumowanie

Mam nadzieję, iż opisane rozwiązania lekcyjne wystarczająco świadczą o tym, że dzieci w starszych klasach szkoły podstawowej (10–12 lat) są gotowe do podejmowania z powodzeniem prób „czytania” wybranych dzieł sztuki malarskiej z obszaru kultury wysokiej, że potrafią w nich odnajdywać głębsze sensy oraz podejmować w związku z nimi refleksję filozofującą. Jest to możliwe przy celowo zaprojektowanej sytuacji odbioru, która uwzględnia wiedzę o dziecku, odpowiadającą ustaleniom psychologii rozwojowej i kontekst, w jakim dzieło pojawia się na lekcji. Osadzenie dzieła w szeroko pojętym kontekście kulturowym jest warunkiem *sine qua non*. Istotę spotkań dziecka z dziełem sztuki stanowi bowiem nastawienie na problem, którego rozwiązywanie rozbudza i angażuje uczniowską aktywność.

Kilkakrotnie z powodzeniem realizowałam w różnych zespołach klasowych przedstawiony powyżej projekt i zdobyte doświadczenia (także wynikające z „czytania” innych obrazów) generalnie zdają się potwierdzać słuszność dowodzonej tu tezy. Z badawczej uczciwości muszę jednakowoż przyznać, że „gotowość”, o której wspominam, nie oznacza, iż za każdym razem i w każdym przypadku, pomimo spełnienia wszelkich warunków optymalnego dla tej grupy wiekowej odbioru, jest on możliwy w danym zespole klasowym i w takim kształcie, jaki został modelowo zaprojektowany przez nauczyciela. Odnotowałam bowiem przypadek, kiedy moje starania nie przyniosły w pełni oczekiwanych rezultatów. W pozostałych przypadkach cele zostały osiągnięte.

„Reading” of a painting as an inspiration to philosophizing during the Polish language lessons – *Shoes by van Gogh in the school „Socrates café”*

Abstract

The article deals with the issue of legitimacy, function, place, selection and the role of sensible presence of paintings as a material analyzed during the classes of the Polish language for students aged 10 to 12. The author of the article claims that approaches focusing on the history of a work of art, its authors or directions, conventions and painting styles should be ruled out in these circumstances. She maintains that in the context of the Polish language education it would be more sensible to expose the students aged 10 to 12 to works of art in a way that would enable them to discover clues important in the understanding of the human condition

pariego z dziećmi – *Para butów*, pochodząca z tomu *Opowieści z ulicy Broca*, w części zatytułowanej *Myśleć o skarbach... / Cenniejsze niż złoto?* – tekst ten sprzyja kształtowaniu pojęcia *homo viator* i budowaniu aksjologii.

²⁹ Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Zeszyt ucznia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1993, Projekt 10. *Gry wyobraźni i fantazji*, s. 43–49; Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, *Podręcznik do języka polskiego. Nowa Sztuka pisania. Klasy IV–VI szkoły podstawowej*, WE, Kraków 2006, Projekt 1, s. 87–88.

and would facilitate the process of learning about human issues around the world. These objectives would determine the choice of art to be analyzed and the teaching methods used. A painting should then become primarily an inspiration for discussion of crucial existential topics. It would also require the use of teaching techniques which would awaken students' curiosity, develop their language skills as well as would help to construct various notions and forms of expression as well as teach how to “read” a painting, value certain cultural practices, ask questions and reflect upon human identity. The article thoroughly discusses the examples of practical application of this concept with regards to *Shoes* by van Gogh.