



195

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

ISSN 2082-0909

**Studia ad Didacticam
Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae
Pertinentia VI
(2015)**

195

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

**Studia ad Didacticam
Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae
Pertinentia VI**

**Warsztat nauczyciela polonisty
Tradycja – Współczesność – Perspektywy**

Rada Programowa

dr hab. Zofia Budrewicz, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) – przewodnicząca
dr hab. Maria Kwiatkowska-Ratajczak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

doc. dr Irena Masojć (Vilnius Pedagogical University)

dr hab. Iwona Morawska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)

dr hab. Bernadeta Niesporek-Szamburska, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski)

dr hab. Jolanta Nocoń, prof. UO (Uniwersytet Opolski)

dr hab. Maciej Wróblewski, prof. UMK (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Kolegium Recenzentów

dr hab. Kordian Bakuła (Uniwersytet Wrocławski)

prof. dr hab. Ewa Jaskółtowa (Uniwersytet Śląski)

prof. dr hab. Jadwiga Kowalikowa (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie)

dr hab. Małgorzata Latoch-Zielińska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)

prof. dr hab. Barbara Myrdzik (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)

dr hab. Agnieszka Rypel, prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

Redaktor naczelny

dr hab. Zofia Budrewicz, prof. UP

Sekretarz redakcji

dr Marta Szymańska

Redaktor tomu VI

dr Piotr Kołodziej

dr Janusz Waligóra

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015

ISSN 2082-0909

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe UP

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./fax (12) 662-63-83, tel. (12) 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP

Wstęp

Powołanie i warsztat teologa...¹

Swój warsztat, o czym przekonuje pobieżna kwerenda zawartości półek księgarskich, ofert wydawniczych, tudzież bibliotek, mają przedstawicieli najróżniejszych profesji (przy czym niechaj nikogo nie zmyli rodzaj męski użyty w dalszej enumeracji): pisarz i reporter, aktor i reżyser, rzeźbiarz i ślusarz, teolog i pilot wycieczek zagranicznych... A zapewne, jak można wnosić na podstawie bezpośrednich doświadczeń egzystencjalnych, także lekarz, kapłan i grabarz, nie wspominając o dietetyku, projektancie mody czy doradcy podatkowym. Ma swój warsztat – a jakże – polonista także. Tu nieprzypadkowo pojawiła się mowa wiązana, albowiem dobrze oddaje ona napięcie między fantazją polonistycznego ducha a rygorem polonistycznych obowiązków.

Z pomocą poloniście od lat spieszą przede wszystkim inni poloniści. I robią to z powodów niebagatelnych:

Nauczanie języka polskiego jako przedmiotu szkolnego – pisała równo pięćdziesiąt lat temu Mieczysława Mitera-Dobrowolska, również, jak widać, nie unikając mowy wiązanej – spełnia obok innych niezmiernie ważną funkcję, a mianowicie kształtuje najwszechstronniej osobowość ucznia, wychowuje człowieka, obywatela, członka społeczności ludzkiej².

Przywołany cytat, podkreślający rangę naszego przedmiotu i skalę odpowiedzialności nauczyciela, pochodzi ze skryptu zatytułowanego *Z pomocą poloniście*. Publikację tę wydano na przaśnym jak ówczesna Polska Ludowa papierze powielaczowym, zaledwie w ośmiuset egzemplarzach, choć znalazło się w niej wiele potrzebnych wtedy w warsztacie każdego polonisty materiałów. Dziś takich publikacji nie brakuje. Na szczęście, można by rzec, bo do starych wyzwań i problemów ciągle dochodzą nowe, o których spieszącym z pomocą pół wieku temu nawet się nie śniło.

Zakres zagadnienia, a właściwie jego bezkres, najlepiej ilustrują tomy zbierające pod jednym szyldem artykuły poświęcone wielorakim aspektom edukacji

¹ M. Skierkowski, *Powołanie i warsztat teologa. Wprowadzenie do teologii*, Tarnów 2012.

² M. Mitera-Dobrowolska, *Z pomocą poloniście*, [w:] *Z pomocą poloniście*, red. taże, Katowice 1965, s. V.

polonistycznej na różnych poziomach kształcenia: *Kompetencje szkolnego polonisty*, *Konteksty polonistycznej edukacji* czy seria *Edukacja nauczycielska polonisty...*³. Bez końca można by również wyliczać zbiory bardziej ukierunkowane tematycznie, często pokłosie tej czy innej konferencji: *Z uczniem pośrodku*, *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim*, *Edukacja medialna*, *Horyzonty polonistyki*, *Twórczość w szkole* i wiele, wiele innych⁴.

Prezentowany w niniejszym tomie zbiór artykułów, jak i wcześniejsze, inaczej stematyzowane wydania krakowskich „Annales”, dodaje garść (w obliczu tego co już istnieje) refleksji i spostrzeżeń na temat zawodowych kompetencji polonisty, który – jak przypominają znawcy przedmiotu – powinien wiedzieć po pierwsze, z kim ma do czynienia (osoba ucznia), po drugie – z czym ma do czynienia (treści przedmiotowe) i wreszcie jak te fenomeny zespolić w udany akt edukacyjny⁵.

Dlaczego powracamy po raz kolejny do kwestii nauczycielskiego warsztatu, któremu tak naprawdę poświęcone są nie tylko opracowania mówiące o tym wprost, jak choćby jeden z tomów przywoływanej wcześniej serii – *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* (pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2005), ale właściwie wszystkie prace nawiązujące do szkolnej polonistyki? Ponieważ mowa tu o kompetencji dynamicznej, otwartej, która podlega wiecznej reorganizacji i reorientacji, która musi uwzględniać (absorbować) nowe perspektywy i treści. I ponieważ mowa tu o kompetencji szerokiej, która niekiedy szuka swych granic, lecz chyba nigdy ich nie znajduje. Cóż znaczy w tym kontekście: „być polonistą”? Kiepsko maskowana polonistyczna pycha podpowiada – to nieomal „być człowiekiem”. Zdrowy rozsądek jednak każe nam nieco ochłonąć – sporo ludzi żyje szczęśliwie aż do śmierci, uprawiając własny ogródek i nie wiedząc nic o średniowiecznej parenezie i barokowych conceptach.

Dodajmy też drugą wątpliwość – czy rzeczywiście w szkole chodzi o edukację „polonistyczną”? Zważywszy na bogactwo oraz różnorodność treści, zagadnień i kodów artystycznych pozostających w obszarze zainteresowań nauczyciela języka polskiego, a także na formułowane przezeń (domyślnie lub *expressis verbis*) cele – czy należy mówić o podejściu polonistyczno-specjalistycznym czy raczej

³ W kolejności wyliczenia: *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, pod red. B. Chrzastowskiej, t. I, Warszawa 1995, t. II, Warszawa 1997; *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998; seria *Edukacja nauczycielska polonisty*, red. A. Janus-Sitarz wydawana przez krakowski Universitas.

⁴ W kolejności wyliczenia: *Z uczniem pośrodku: podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*, red. Z. Budrewicz i M. Jędrzychowska, Kraków 1999; *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000; *Edukacja medialna: Teksty i preteksty*, red. I. Borkowski, Wrocław 2004; *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, red. M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska i I. Morawska, Lublin 2010; *Twórczość w szkole. Rzeczywiste i możliwe aspekty zagadnienia*, red. B. Myrdzik i M. Karwatowska, Lublin 2011.

⁵ B. Chrzastowska, *Tożsamość metodyki polonistycznej*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. I, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 17–18.

ogólno-humanistycznym? Wiele przemawia za tym drugim, co w rezultacie oznacza mniej więcej tyle, że dobrze przygotowany do zawodu nauczyciel języka polskiego potrafi być w szkole – i bywa – kimś mniej, a zarazem kimś więcej niż polonistą.

Zawartość tomu

W niniejszym zbiorze mowa nie tylko o tym, co polonistę/humanistę czyni dziś profesjonalnym i bardziej świadomym wykonawcą swego zawodu, ale też o tym, co go inspiruje, porusza, wzbogaca, martwi i bawi. Rozległość obszarów, które wyznaczają horyzont warsztatu polonisty, sygnalizuje Marta Chrabąszcz w artykule *Odnawianie znaczeń. IV część Dziadów w szkole ponadgimnazjalnej*. Sama skupia się przy tym na jednej tylko, ale niebagatelnej kwestii – umiejętności projektowania sytuacji odbioru tekstu literackiego, proponując odświeżoną lekturę dramatu Mickiewicza. Chęć uniknięcia dydaktycznej sztampy i rutyny dostrzec można również w propozycji Marty Szymańskiej (*O projektowaniu cyklu lekcji na przykładzie „Kiedys jutro” Anny Marii Gorgolewskiej*), która wspólnie z grupką swych zdolnych i pracowitych studentek, Magdaleny Baran, Marty Plak, Sylwii Kondek i Joanny Waligóry, przygotowała rozbudowany projekt (a właściwie kilka projektów) lekcji w gimnazjum poświęconych powieści młodzieżowej z 2014 roku.

Z kolei Bożena Olszewska w tekście *Korczak (nie)czytany. O szkolnym odbiorze utworów Janusza Korczaka* przypomina, że wciąż warto czytać także starszą literaturę i upomina się o książki Starego Doktora, który życiem i tragiczną śmiercią potwierdził swoją miłość do dzieci. Jej przekonania i postulaty zdaje się podzielać Aleksandra Ignasiak-Smela (*Bohater tekstów dla gimnazjalisty – dawniej i dziś...*). Nie pisze ona wprawdzie o Królu Maciusiu czy Małym Dżeku, ale podkreśla, jak ważny dla młodzieżowego odbiorcy jest bohater rówieśniczy.

Dużo uwagi rozmaitym tekstom literackim (i językowi) poświęca również w swym szkicu Janusz Waligóra. Wbrew tytułowi (*Zbrodnia to niesłychana – legalna marihuana!*) nie jest to tekst o miękkich narkotykach, ale jak dopowiada podtytuł – o parodii literackiej, którą autor uprawia z mniejszym lub większym powodzeniem ze swymi studentami na warsztatach literackich. W inny nieco sposób pochyla się nad polską mową Katarzyna Grudzińska, sprawdzając, jak wygląda kształcenie językowe w podręcznikach do szkół zawodowych (*Kształcenie językowe w zasadniczej szkole zawodowej – szkolne podręczniki w zderzeniu z rzeczywistością edukacyjną*). Za jeden z głównych mankamentów pomocy szkolnych omawianych w swoim szkicu uznaje przy tym poważne zaniedbania w nauczaniu ortografii. Niepochlebne uwagi na temat rodzimej edukacji formułuje również Przemysław Gębał, tyle że w tym przypadku chodzi o mizerny stan polskiej glottodydaktyki, zwłaszcza w porównaniu z glottodydaktykami europejskimi. W artykule *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego na tle glottodydaktycznych rozważań pedeutologicznych* przedstawia badacz dzieje tego segmentu edukacji w Polsce, jego słabe punkty i potrzeby.

Osobny wątek tworzą teksty odwołujące się do sfery ikonicznej. Bohaterem jednego z nich jest znany tryptyk malarski, *Sąd Ostateczny* Hansa Memlinga. Piotr Kołodziej w szkicu *Na powierzchni i w głębi. Interpretacja obrazu (Memlinga)* przedstawia burzliwą historię tego dzieła sztuki oraz nakreśla optymalne warunki sprzyjające jego interpretacji w szkole. Jednym z takich warunków okazuje się stworzenie dogodnej, motywującej do pracy z obrazem sytuacji wyjściowej, innym – dysponowanie całym zestawem kompetencji nauczycielskich, które pozwolą potraktować dzieło malarskie nie jako ilustrację do – dajmy na to – *Boskiej Komedii* czy wizytówkę późnego średniowiecza, ale samodzielny, skomplikowany wytwór sztuki, operujący złożoną symboliką i bogactwem treści.

Do innych obszarów kultury wizualnej odsyła w swoim tekście Katarzyna Pławecka (*Fotografia i „mała ojczyzna” – wykorzystanie fotografii dokumentalnej we współczesnej edukacji humanistycznej...*). Właściwie tytuł mówi sam za siebie, natomiast dodać wypada, że jej projekt opiera się na konfrontacji tego, „jak było”, z tym, „jak jest obecnie”, czemu służy zestawianie starych i nowych fotografii tych samych obiektów lub miejsc, zaś „małą ojczyzną”, która została w ten sposób sportretowana, jest gmina Laskowa w województwie małopolskim. Nieduży, choć wyjątkowo znaczący wycinek Małopolski pojawia się również w szkicu Marii Sienko – *Być stąd. O formacyjną wartość polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*. Robotnicza dzielnica Krakowa, wytwór tyleż historyczny, co polityczny, prezentowana jest jako element tożsamościowego uposażenia lokalnej społeczności. Autorka objaśnia, jak tę „regionalną tożsamość” rozwijać i pielęgnować. Nieco poza granice naszej ojczyzny sięga natomiast Dorota Varnai, która z perspektywy Budapesztu ukazuje związki kulturalne zaprzyjaźnionego kraju z Polską (*Piśmiennictwo polskie i oświata polska na Węgrzech*).

Jako że o współczesnych młodych ludziach coraz częściej mówi się „cyfrowi tubylcy”, a znawcy zagadnienia wskazują na szanse i zagrożenia postępującej cyfryzacji świata, dominację „wiedzy rozsypanej”, zjawisko konwergencji mediów czy cyfryzację edukacji wreszcie, z pewnością na uwagę zasługuje tekst Justyny Bajdy, Tomasza Piekota i Doroty Michułki: *E-podręczniki – wyzwanie edukacji polonistycznej*. Autorzy przekonują, odwołując się do rozległej literatury, że w warsztacie współczesnego nauczyciela nie może zabraknąć „e-narzędzi”. Z tego też powodu podejmują tytułowe wyzwanie i szczegółowo prezentują całościową koncepcję e-podręcznika przygotowywanego z myślą o „cyfrowych tubylcach” z polskiego gimnazjum.

I na koniec kilka słów o tekstach otwierających tom. Warto je widzieć w zestawieniu, które uwypukla dwa (w jakimś sensie rozbieżne) modele funkcjonowania i pracy umysłu. Paweł Sporek, zainspirowany dorobkiem kierowanego przez Zofię Agnieszkę Kłakównę zespołu autorów *To lubię!*, proponuje skupiony namysł nad filozoficznymi podstawami tej koncepcji edukacyjnej. Myślowy fundament wykładany przez autora artykułu wyznacza tu „filozofia dramatu” księdza Tischnera, a w jej obrębie między innymi kategoria „sceny” (*Pojęcie sceny w przestrzeni aksjologicznej*

dialogu. Edukacyjny wymiar refleksji filozoficznej Józefa Tischnera). Z kolei Alicja Kabała ukazuje, dlaczego tego rodzaju refleksja, wymagająca uwagi i cierpliwości, staje się dla naszych podopiecznych coraz trudniej osiągalna. Badaczka opisuje bowiem spustoszenie, jakie sieje w ludzkich, a zwłaszcza dziecięcych mózgach technologia cyfrowa (*Rewolucja cyfrowa a rozwój dziecka*).

Cóż pozostaje? Można by za Kochanowskim rzec – nic, jeno „wzdychania / I żale, i frasunki, i rąk łamania”... Ale powiemy heroicznie i optymistycznie – także coś do czytania. Zatem dzielnej lektury, Siostry i Bracia w Dydaktyce.

PS Dodajmy, że zachęta obejmuje nie tylko teksty zawarte w niniejszym tomie, ale też publikacje przez naszych autorów recenzowane i rekomendowane. Do lektury najnowszej książki Danuty Łazarskiej *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* zachęca więc Jerzy Kaniewski, wysoko oceniając proponowaną przez Autorkę antropocentryczną koncepcję kształcenia nauczycieli. Marek Pieniążek z kolei zwraca uwagę na rozliczne zalety monografii wieloautorskiej *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*. Głos zabierają w niej zarówno dydaktycy dobrze znani, jak i ci, którzy pod ich kierunkiem dopiero rozpoczynają swą naukową drogę, lecz nie brak im ani motywacji, ani etycznego zaangażowania. Marta Szymańska zaś, szukając odpowiedzi na pytanie: „co poloniście podpowiada dydaktyka nauczania języka angielskiego”, sięga po inspirujący podręcznik Silvii Pokrivčákovéj *Teaching Techniques for modern Teachers of English*.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

FILOZOFICZNE I PEDAGOGICZNE PODSTAWY EDUKACJI

Paweł Sporek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Pojęcie sceny w przestrzeni aksjologicznej dialogu. Edukacyjny wymiar refleksji filozoficznej Józefa Tischnera

Przestrzeń znaczeń

Pojęcie *sceny*, ugruntowane w refleksji filozoficznej, kształtuje się i dopełnia w twórczości literackiej i sztuce. Umocowane w koncepcji *theatrum mundi* szczególnie mocno oddziaływało na refleksję potomnych za pośrednictwem twórczości Williama Szekspira. W Polsce sięgał do niego Jan Kochanowski, ciekawie przywoływano go w wierszach poetów barokowych (zwłaszcza metafizycznych), także w emblematkach. Najwyraźniej jednak, obudowane koncepcyjnie, wzbogacone o nowy ładunek semantyczny, rozbiły się ono w znacznie późniejszych pismach filozofów dialogu. W obręb swojej autorskiej koncepcji, motywowanej między innymi tekstami Emmanuela Levinasa czy Martina Bubera, włączył pojęcie *sceny* Józef Tischner, sytuując je w centrum refleksji nad przestrzeniami egzystencji człowieka w świecie. Znaczeniowe umocowanie pojęcia w rozważaniach autora *Sporu o istnienie człowieka*, otworzyło możliwości wykorzystania go dla refleksji edukacyjnej, coraz częściej sięgającej do myślenia koncepcyjnego najśłynniejszego polskiego dialogika. Jego nośność wydaje się szczególnie znacząca dla budowania fundamentów wychowania oraz kształcenia ukierunkowanego humanistycznie, a zwłaszcza jego realizacji konkretyzujących się w ramach języka polskiego¹. Podczas lekcji polskiego bowiem pojęcie sceny, wśród innych kluczowych dla filozofii dialogu kategorii, może okazać

¹ Transponowania koncepcji człowieka i świata umocowanych w filozofii J. Tischnera podjęła się swego czasu Agnieszka Kłakówna wraz z zespołem współpracowników, opracowując koncepcję podręczników *To lubię!.* Dokumentują to zarówno programy *To lubię!* dla poszczególnych typów szkół, jak i kształt samych podręczników. Na poziomie teoretycznym płaszczyznę odniesień Z.A. Kłakówna objaśnia w swojej książce *Przymus i wolność*. Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003, s. 55–56, 148–149, 156–157. Kwestia ta została zasygnalizowana także w tekście: P. Sporek, *Doświadczenie jako kategoria wyznaczająca podstawy edukacyjnego dialogu. Zarys koncepcji kształcenia wyrastającej z myśli filozoficznej Józefa Tischnera*, [w:] *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad. Konstruowanie podmiotu*, t. VI, red. A. Gofron i K. Motyl, Kraków 2013, s. 114.

się metodologicznym narzędziem interpretowania świata, rozpoznać związanych z egzystencją jednostki.

Miejsce sceny w koncepcji filozoficznej Józefa Tischnera

Scena w koncepcji Józefa Tischnera ma charakter przedmiotowy. W duchu Husserlowskim jest nie tyle przedmiotem w znaczeniu istniejącej rzeczy, a raczej samym sensem przedmiotowym – przedmiotem o tyle, ile rozumianym jako ko-relat podmiotowego aktu świadomości². Określa miejsce, w którym dokonuje się ludzki dramat. Jest jego kluczowym elementem. To na niej, w określonym czasie, dochodzi do *Spotkania Ja i Ty*, to ona jest miejscem ludzkiego przyjscia na świat, dorastania i dojrzewania, starzenia się i wreszcie śmierci. Jest ona tak samo dla *Ja*, jak i dla *Ty*. Ona także wyznacza zakres ludzkich działań, dążeń, ujmuje i opisuje codzienność jednostki, jest świadkiem tego, co czyni człowiek, tego co się z nim dzieje. Jest miejscem obcowania podmiotów na płaszczyźnie zewnętrznej i wewnętrznej, wyrazem wpływu okoliczności i determinacji zewnętrznych na przebieg *Spotkania*. Intencjonalne otwarcie na *scenę* staje się jednocześnie otwarciem człowieka na drugiego, wyznacza panoramę światopoglądów i wartości, które stają się fundamentem budowania jednostki jako osoby.

Zdaniem Tischnera *scena* jest zasadniczo niezamienna, przy czym owo określenie właściwie dopuszcza możliwość transformacji, wzbogacenia o nowe elementy znaczeniowe. Stąd, zdaniem krakowskiego filozofa, może ona ulec uprzedmiotowieniu (podobnie jak cały świat). Nie oznacza to jednak, że uzyskuje ona znaczenia, których wcześniej nie posiadała. Odsłonić się w niej może zatem to, co było jej fundamentem, podstawą³ – przestrzeń sensów i znaczeń, pierwotnie zakodowanych w samej *scenie*. Tym samym, w duchu myślenia Heideggera, człowiek w kontakcie ze *sceną* przełamuje niejako oczywistą opozycję między podmiotem (człowiekiem) a przedmiotem (*sceną*)⁴. Stąd sens przedmiotowy wyznaczony zostaje przez sens bycia – a zatem przez podmiot. To obraz swoistej harmonii pomiędzy człowiekiem, aktorem dramatu, a światem, czyli *sceną*. *Sceną*, która może w przestrzeni ludzkiej egzystencji przyjmować różne formy – z jednej strony uniwersalne, ugruntowane kulturowo, wspólne ludzkiej egzystencji, z drugiej indywidualne, nadbudowane przez niepowtarzalne doświadczenie jednostki, która semantycznie, a także aksjologicznie może kształtować miejsce spotkań z innymi podmiotami dialogu.

Oblicza sceny. Kulturowe przestrzenie ludzkiej egzystencji

Wyznaczone przez Józefa Tischnera możliwe realizacje *sceny* nakreślają przestrzenie ludzkiej egzystencji rozpiętej między życiem i śmiercią, są także przedmiotem refleksji kulturowej opisującej bytowanie tak jednostek, jak i społeczeństw,

² J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2001, s. 12–13.

³ J. Tischner, *Filozofia...*, s. 13.

⁴ Por. Tamże, s. 14.

określającej postawy ludzkie i ich materializację w danym czasie i miejscu. Stąd *sce-na* staje się miejscem dramatu. Klarownie wyjaśnia to Tischner:

Człowiek przychodzi na świat, szuka sobie domu w świecie, wznosi tu świątynię Bogu, buduje drogi, ma warsztat pracy, tu znajduje cmentarze przodków, wśród których sam kiedyś spocznie. Co to znaczy, że świat jest sceną dramatu? Znaczy to: nie można odzielić sposobów doświadczania świata od sposobów doświadczania ludzi, a przede wszystkim od sposobów przeżywania dramatu człowieka z człowiekiem. Człowiek zna-czy ziemię śladami, które świadczą o spotkaniach, obcowaniach, rozstaniach z innymi. Związek człowieka z ziemią jest też dramatyczny. Człowiek nosi w sobie archaiczne py-tania: czym jest ziemia, czy ziemia jest jego ziemią obiecaną, czy ziemią odmówioną?⁵

W swej zrodzonej z bólu filozofii, na tej właśnie ziemi⁶, autor *Myślenia według wartości* tłumaczy przestrzenie ludzkiego życia, wskazując na integralny związek między doświadczaniem *sceny* i doświadczaniem człowieka. *Scena* oprócz tego, że jest, a więc fizykalnie istnieje pod ludzkimi stopami (chodzi się po niej, widzi ją, sły-szy, dotyka)⁷, staje się miejscem dramatu, określonych wyborów, spotkań i rozstań, przestrzenią wolności wyboru⁸. Komentator myśli Tischnera wskazuje, że dzieje się tak dlatego, gdyż *scena* staje się terenem walki dobra ze złem, miejscem określonego „albo-albo” (dychotomia *ziemia obiecana* – *ziemia odmówiona*). Gdyż, jak zauważa autor *Filozofii dialogu*, świat jest światem wartości, a co za tym idzie, „zawiera w so-bie coś, co jest dobre, i coś, co jest złe, a także coś, co jest lepsze, gorsze, najgorsze”. Stąd rodzi się myślenie hierarchiczne o świecie, poszukiwanie jakiegoś ładu, który określa porządek rzeczy⁹. Hierarchiczność świata łączy się też z pojęciem *gospoda-rowania*. Oznacza ono to, że człowiek ma nad ziemią panować, ale i respektować jej naturę, a więc tym samym hierarchiczność¹⁰.

Kluczowe oblicza, przestrzenie *sceny* to: **dom, warsztat pracy, świątynia** i **cmentarz**. To miejsca, które organizują ludzki świat, łączą człowieka z ziemią, bu-dują więź¹¹.

Fundamentem jest **dom**. W *Słowniku Ojczyzny Polszczyzny* można przeczytać, że słowa tego używa się w wielu odcieniach semantycznych, a oznaczać ono może np. budynek mieszkalny, mieszkanie w ogóle, siedzibę, rodzinę, domowników, ród, dynastię, zakład czy nawet instytucję (np. dom wycieczkowy, poprawczy)¹². Jego znaczenie zostaje szczególnie podkreślone, gdy mówi się o nim w wymiarze

⁵ J. Tischner, *Filozofia...*, s. 220.

⁶ Por. K. Tarnowski, *Ziemia obiecana, ziemia odmówiona*, [w:] *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, red. W. Zuziak, Kraków 2001, s. 139.

⁷ J. Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004, s. 148.

⁸ Tamże.

⁹ J. Tischner, *Myślenie...*, s. 479–480.

¹⁰ K. Tarnowski, *Ziemia obiecana...*, s. 146–147.

¹¹ J. Tischner, *Filozofia...*, s. 220–229.

¹² J. Miodek, *Słownik Ojczyzny Polszczyzny*, Wrocław 2002, s. 152.

symbolicznym. Sięgając do Biblii, często przywołuje się zwroty: „dom zbudowany na piasku” i „dom zbudowany na skale”, aby podkreślić słabość lub moc działań człowieka, trwałość lub kruchość jego zamierzeń. Dom się ma, można go jednak stracić – na pewien czas lub na zawsze. Takie znaczenia również swoim rodowodem sięgają do starożytnych źródeł wpisanych w mity czy przywołaną już Biblię. Dom także pojawia się w sentencji Cicerona „pro domo sua”, gdzie podkreśla się wartość domu jako czegoś, za co warto walczyć, w obronie czego należy występować.

Dom to archetyp – figura najbliższa egzystencjalnym i kulturowym doświadczeniom człowieka. Opiera się na przekonaniu o przywiązaniu człowieka do miejsca, rodzinnego gniazda, z którego się wychodzi, do którego się wraca fizycznie lub pamięcią. To jedna z przestrzeni w ramach *krajobrazu pamięci*, która determinuje i określa człowieka, w której rozpoczyna się proces budowania tożsamości¹³. Tam początek bierze rodzina, będąca najbardziej pierwotnym kręgiem kształtowania się wartości moralnych i osobistych¹⁴. Dom jest także punktem wyjścia do refleksji nad *małą i wielką ojczyzną*, otwiera na kwestie związane z myśleniem patriotycznym¹⁵.

U Tischnera dom to najistotniejsza przestrzeń, scena najbliższa sercu człowieka.

Przestrzenią człowiekowi najbliższą jest dom. Wszystkie drogi człowieka przez świat – pisze autor *Filozofii po góralsku* – mierzą się odległością od domu. Widok z okien domu jest pierwszym widokiem człowieka na świat. Człowiek zapytany, skąd przychodzi – wskazuje na dom. Dom jest gniazdem człowieka. Tu przychodzi na świat dziecko, tu dojrzewa poczucie odpowiedzialności za ład pierwszej wspólnoty, tu człowiek rozpoznaje główne tajemnice rzeczy – okna, drzwi, łyżki – cieszy się i cierpi, stąd odchodzi na wieczny spoczynek¹⁶.

Dom jest miejscem wielorakich sensów. Budować dom oznacza **zadomowić się**. To wyklucza samotność, wywołuje kobiecą i męską wzajemność. Dom w rozważaniach księdza Tischnera wyklucza samotność jako możliwość budowania poczucia zadomowienia. Paradoksalna wzajemność polega na tym, że samotny mężczyzna ofiaruje dom samotnej kobiecie, kobieta zaś mężczyźnie. Naturalnym owocem tej wzajemności jest pojawienie się dziecka, które niejako zapełnia sobą dom – odtąd przestaje on być pusty. W budowniczych rodzi się poczucie odnalezienia ziemi

¹³ Por. M. Sienko, *Krajobraz, który nosi się w sobie. Krajobrazy pamięci i pamięć komunikatywna w polonistycznej edukacji regionalnej*, [w:] *Krajobrazy pamięci, pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014, s. 292 – 295.

¹⁴ S.Cz. Michałowski, *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.Cz. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, cz. 1, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków 2003, s. 168.

¹⁵ Por. U. Petkowska, *Regionalistyczny wymiar kształcenia literackiego w gimnazjum*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga i Z. Budrewicz, Kraków 2001, s. 66. Takie ujęcie jest szczególnie wyraźnie akcentowane w edukacji na języku polskim. Dokumentuje to chociażby kształt podręczników na poziomie szkoły gimnazjalnej (zarówno układ książek szkolnych, jak i wybór tekstów, wreszcie obudowa dydaktyczna).

¹⁶ J. Tischner, *Filozofia...*, s. 228.

obiecanej. Dom rodzi przywiązanie, z niego czerpie się siłę do życia¹⁷. Okazuje się jednak również miejscem dramatu. Dobitnie podkreśla to filozof dialogu:

Czy jest coś bardziej kruchego niż dom? Od strony sceny grozi piorun, trzęsienie ziemi, powódź. Od strony drugiego grozi odmowa wzajemności. Lecz nie tylko to. Sama logika życia – sam płynący czas – sprawia, że domy obumierają. Dzieci rosną, oddalają się od domu, odchodzą, aby zbudować własne domy. Ludzie umierają – umierają oblubieńcy, ojcowie i matki. Każdy dom jest skazany na opustoszenie¹⁸.

Jednocześnie w śmierci domu filozof wskazuje obietnicę, zapowiedź czegoś większego, ważniejszego.

Tracąc dom – zauważa autor *Filozofii dramatu* – człowiek wchodzi w sytuację graniczną, w której krystalizuje się nowy sens pustoszejącego domu: rodzi się przypuszczenie, iż dom był jedynie obietnicą domu. [...] Pustoszejący dom otwiera horyzont transcendencji. Pozostawia w duszy człowieka niewyraźny ślad – ideę innego domu, domu nietykalnego dla ognia, dla zdrady – domu prawdy¹⁹.

Wskazany przez Tischnera **warsztat pracy**, kolejna z odsłon *sceny*, przywołuje samo pojęcie pracy. Zasadniczo wywołuje ono pozytywne konotacje. W *Słowniku mitów i tradycji kultury* Władysława Kopalińskiego można przeczytać między innymi, iż praca „jest sama przez się przyjemnością; [...] jest skarbem człowieka; nie hańbi, [zaś] hańbi próżnowanie”²⁰, a w *Wielkim słowniku frazeologicznym PWN...* dodatkowo można odszukać zwroty takie jak, np.: *Bez pracy nie ma kołaczy; Praca tuczy, bieda uczy; Żadna praca nie hańbi; Praca herkulesowa*. Wszystkie one podkreślają wagę i znaczenie pracy, jej wpływ na kształt i charakter ludzkiego życia, wartość samą w sobie. Nieliczne zwroty typu *Nie splamić się/nie zhańbić się nigdy pracą; Jaka praca, taka płaca*, choć pozornie mogą stanowić przeciwwagę do wyżej wywołanych frazeologizmów, dodatkowo wskazują pracę jako płaszczyznę waloryzacji człowieka i jego podejścia do życia, spełnianych obowiązków²¹. I choć ciągle jeszcze w pamięci społecznej funkcjonuje oświecimskie *Arbeit macht frei* oraz wspomnienie pracy w duchu komunistycznym, to jednak ciągle uznawana jest ona za wartość, czynnik wpływający na postrzeganie kogoś, kto dobrze lub źle pracuje. Dodatkowo jej waga podkreślana jest także w literaturze, zaś kwintesencją takiego ujęcia są chociażby słynne słowa Cypriana Kamila Norwida: „Bo piękno na to jest, by zachwycało // Do pracy – praca, by się zmartwychwstało”²². Znaczenie pracy

¹⁷ Por. J. Tischner, *Filozofia...*, s. 228–229.

¹⁸ Tamże, s. 229.

¹⁹ Tamże, s. 229–230.

²⁰ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1985, s. 923–924.

²¹ *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłówiami*, red. M. Bańko, Warszawa 2005, s. 304–305.

²² C.K. Norwid, *Promethidion*, [w:] tegoż, *Pisma wszystkie*, t. 3, red. J.W. Gomulicki, Warszawa 1971, s. 440.

podkreślał także w encyklice *Laborem exercens* Jan Paweł II, akcentując jej rolę dla doskonalenia człowieka i otaczającego go świata, także jako czynnika konstytuującego człowieczeństwo²³. Również sam Tischner wielokrotnie odwoływał się w swoich pismach do jej roli i znaczenia, m.in. w słynnej *Etyce solidarności*. Widział w niej oś solidarności, łączył ją z etyką, postrzegając jako szczególną formę rozmowy człowieka z człowiekiem (na drodze tworzenia określonych wytworów), służącą podtrzymywaniu i rozwojowi ludzkiego życia (tzw. praca prawdziwa), ugruntowaną w przeszłości i przyszłości²⁴. Jej patologicznym obliczem jest wyzysk, przyjmujący rozmaite formy²⁵, prowadzący do dehumanizacji pracy²⁶. W wyzysku Tischner postrzegał kłamstwo pracy²⁷.

Dla rozważań nad kształtem *sceny* u Tischnera ważny jest wskazany wcześniej **warsztat pracy**. To przestrzeń, która, dzięki pracy, służy domowi i życiu w domu. Jest ona dostosowana do zaspokajania stałych i zmiennych potrzeb człowieka. Przynależy do świata pośredniego, dokumentuje ludzkie gospodarowanie na ziemi, odsłania wartość i sens pracy, która staje się elementem **zakorzenienia się człowieka**. To jednocześnie znów przestrzeń wzajemności, otwierająca na drugiego. Pracuje się bowiem z kimś i dla kogoś, a zatem w określonych relacjach. Jest zatem praca, co akcentuje filozof, formą porozumienia się, w dalszej kolejności także uznania. Tym samym *scena* wiąże człowieka, który staje się np. lekarzem, nauczycielem, pisarzem. Dopełnieniem owego zakorzenienia się w świecie przez pracę jest troska o swój warsztat pracy, radość z jej owoców²⁸. Jednak, jak podkreśla Tischner, także w pracę wpisuje się jakiś dramatyzm ludzkiego losu:

Ale praca nie zawsze owocuje. Przychodzą lata nieurodzaju, wybuchają wulkany, wody występują z brzegów. Krótkie trzęsienie ziemi zmienia w ruinę pracę wielu pokoleń. Co więcej: człowiek, umierając, umiera zwyciężony własną pracą. Ta sama praca, która służyła rozwojowi i podtrzymywaniu życia, staje się źródłem słabości i śmierci. Praca nie tylko ucłowiecza człowieka, praca może też zabić. Człowiek umiera umęczony pracą²⁹.

Kolejną odsłoną sceny, owocem ludzkiego gospodarowania na ziemi, jest **świętynia**. Każda budowla sakralna, miejsce kultu, niezależnie od tego, jaką religię reprezentuje, jest przedmiotem fascynacji człowieka, który ją odwiedza. Jest otwarciem

²³ Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Wrocław 1995.

²⁴ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 2000, s. 21–25.

²⁵ J. Tischner, J.A. Kłockowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 96–98. Por. także: J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2005, s. 78–80.

²⁶ J. Nagórny, *Praca kluczem do kwestii społecznej*, [w:] *Praca kluczem do kwestii społecznej*, red. J. Mazur, Lublin 2007, s. 11.

²⁷ J. Tischner, *Etyka...*, s. 25.

²⁸ J. Tischner, *Filozofia...*, s. 230–231.

²⁹ Tamże, s. 231–232.

na „inną rzeczywistość”³⁰. Może ona przybierać rozmaite formy, zawsze jej istnienie wiąże się z uświęceniem przestrzeni, budowaniem jakiegoś centrum – w założeniu umożliwiającego kontakt ze sferą pozaziemską³¹.

Świątynia, dowodzi Józef Tischner, to miejsce spotkań – człowieka z Bogiem, a także człowieka z człowiekiem. Jest to przestrzeń uświęcona. Z tego wynika jej doniosła rola.

Przestrzeń świątyni jest po to – dowodzi autor *Błądzenia w żywiole piękna* – by wydobyc z człowieka jego dobro i w ten sposób otworzyć horyzont spotkaniom. Podobny sens ma również czas świątyni. Człowiek przychodzi do świątyni, aby się uświęcić. Ład świętego miejsca, jego Światła i cienie, jego znaki, symbole i obrazy mają uprzytomnić człowiekowi, iż „Pan jest blisko”. Czas świątyni odsłania najgłębszy sens czasu: czas jest czasem nadziei, drogą powracającego ku człowiekowi Boga. Świątynia otwiera horyzont całkiem Innej Rzeczywistości. To, co jest wokół nas, jako dotykalne i widzialne, jest jedynie metaforą tego, co naprawdę jest³².

Tym samym nawiedzenie świątyni oznacza dla człowieka **uświęcenie**, co wiąże się z pojęciem ofiary. To ona wywołuje znów osobę – jakiegoś *Kogoś*, którego rozpoznaje się na drodze wiary. Wiara zakłada jednocześnie przekonanie, że ten *Ktoś*, Bóg, jest dla człowieka, jak i człowiek jest dla Boga. Stąd przestrzeń wzajemności. Także obietnicy wpisanej w ten obszar ziemi – sceny. Tym samym staje się ona jednocześnie dla człowieka drogowskazem stojącym przy drodze, wskazującym to, co sytuuje się w znaczeniu obietnicy³³.

Ostatnim obliczem *sceny* przynależnym do świata człowieka jest **cmentarz**, a więc grecki „koimeterion”, czyli „miejsce zaśnienia”³⁴. W powszechnej świadomości jest to również przestrzeń usakralizowana, o wielosemantycznej ekspresji i szczególnych wartościach, z których najistotniejsza jest zdolność więziotwórcza, budująca braterstwo między żyjącymi i ich bliskimi zmarłymi. Przy czym w zbiorowej pamięci sytuuje się wiedza, iż każdy grób to minione istnienie ludzkie, zaś w pamięci indywidualnej mieści się określona, indywidualna konkretyzacja zmarłego, co nacechowuje grób (opatrzone daną inskrypcją) emocjonalnie, kultowo i kulturowo. Stąd cmentarze, na których znajdują się groby wyrażające rozmaite znaczenia związane z życiem i dokonaniem zmarłych (w warstwie wystroju, języku, tworzywie architektonicznym, dekoracjach kwiatowych), są miejscem tak upamiętniania osób zmarłych, jak i osób żyjących, dokumentujących i kultywujących przeszłość oraz dokonania przodków³⁵. Są też jakimś zapisem określonej kultury, zmian dokonujących

³⁰ Por. C. Wilson, *Miejsca święte i budowle sakralne świata*, przeł. A. Bielczyk, K. Cierniak, Londyn 1998, s. 8–9, 11.

³¹ *Miejsca święte. Leksykon*, red. Z. Pasek, Kraków 1997, s. 5–9.

³² J. Tischner, *Filozofia...*, s. 232.

³³ Tamże, s. 233.

³⁴ J. Kolbuszewski, *Wiersze z cmentarza*, Wrocław 1985, s. 14.

³⁵ K. Syrnicka, *Pomnik nagrobny jako znak pamięci (na przykładzie XIX-wiecznych cmentarzy wileńskich)*, [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatu-*

się w jej obrębie. Tym samym cmentarz staje się miejscem pamięci, zarówno w sensie dosłownym, jak i metaforycznym. Wiąże się z jednej strony z miejscem kultu, z drugiej zapisuje się w świadomości żyjących; ma się go w umyśle, sercu, co zdaje się przekraczać samą tylko kategorię miejsca³⁶.

W refleksji Józefa Tischnera niektóre z powyższych znaczeń również znajdują swe miejsce, chociaż filozof nasycy cmentarz przede wszystkim myśleniem ukierunkowanym na funkcjonowanie człowieka na *scenie* dramatu. Píše o cmentarzu:

Nazywa się go niekiedy – niesłusznie – miejscem rozstania. Miejscem rozstania jest dom, cmentarz jest miejscem spotkania ze zmarłymi. Zmarli stają się tutaj – zauważa filozof – naszymi prawdziwymi przodkami – tymi, którzy dla nas budowali nasze wsie, miasta, uprawiali pola. Idąc na cmentarz, powracamy do tych, którzy byli. Każdy ma tu swój grób. [...] Człowiek spotka na cmentarzu tajemnicę śmierci³⁷.

Stąd Tischner buduje kolejną metaforę uogólniającą sens ludzkiego bycia, stwierdzając, że budować cmentarz i grób, to jednocześnie **podejmować dziedzictwo**. W podejmowaniu dziedzictwa właśnie widzi filozof znów formę wzajemności, gdyż jak zauważa, śmierć określonego człowieka stanowi jakieś zobowiązanie, czasem mocniejsze niż życie. Uświadamia, że człowiek jest dziedzicem zmarłych, spadkobiercą jakieś godności. Jednocześnie cmentarz jest miejscem tragicznym. Przypomina klęskę gospodarowania, ludzkiego przywiązania do ziemi, buduje dystans między człowiekiem a ziemią. Tu mieści się przestrzeń odmowy, ale i kolejny drogowskaz, sygnał obietnicy jeszcze niedopełnionej³⁸.

Nakreślone wyżej przestrzenie domu, warsztatu pracy, świątyni, cmentarza, otwierające na ludzką wzajemność, wywołujące nadzieję ziemi obiecanej, mogą stać się także miejscami odmowy, braku wzajemności. Gdy nadzieja słabnie, do głosu dochodzi lęk, rodzi się w człowieku myśl, że scena świata, na której żyje, jest ziemią wygnania, odmowy. Zamiast gospodarowania pojawia się pożądanie, zamiast wzajemności walka i odwet³⁹. Zmienia się sens zadomowienia, zakorzenienia, uświęcenia, podejmowania tradycji – dziedzictwa przodków. Dom staje się kryjówką, warsztat pracy przemienia się w codzienną katorgę, także świątynie pustoszeją, stają się narzędziem walki z innym. Wreszcie neguje się dziedzictwo zmarłych, walczy się

ra i kultura, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2013. Por. także: J. Kolbuszewski, *Cmentarze*, Wrocław 1996, s. 30–31.

³⁶ Taki sposób postrzegania miejsca sytuuje się w najnowszej refleksji regionalnej ukierunkowanej humanistycznie. Por. np. Z. Budrewicz, *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej*, [w:] *Krajobrazy pamięci, pamięć krajobrazu...*, s. 236–237. Coraz powszechniejsze staje się on także w ogólnej świadomości ludzkiej, co dokumentuje chociażby rozwijana w sieci internetowej idea cmentarzy wirtualnych. Por. np. <http://www.wirtualnycmentarz.pl/> [dostęp: 03.01.2015].

³⁷ J. Tischner, *Filozofia...*, s. 233–234.

³⁸ Tamże, s. 234.

³⁹ Por. K. Tarnowski, *Ziemia obiecana...*, s. 150–151.

z tym, czego wyrzutem są minione pokolenia⁴⁰. Tym samym ziemia staje się miejscem ustawicznej walki, odwetu, *scena* staje się wroga człowiekowi, staje się zaprzeczeniem obietnicy. Zło, które na nią wkracza, prowadzi do destrukcji wzajemności, zdrady⁴¹.

Zarysowane wyżej odslony sceny dramatu określają ludzkie bycie, choć z pozoru wywołują jedynie rozmaite sprawy skupiające uwagę i czas człowieka.

Ktoś przed chwilą na nas czekał, bo miał do nas jakąś „sprawę”, myśmy na kogoś czekali, aby mu „coś ważnego” powiedzieć, ktoś zachorował i trzeba było kupić lekarstwo, ktoś umarł i trzeba było wziąć udział w pogrzebie, ktoś był szczęśliwy, bo właśnie miał wesele. Rozglądamy się po „naszym” krajobrazie: tu widzimy czyjś dom, tam widzimy las pełen uroków, gdzieś dalek widać szkołę, kościół, a oto drzewa cmentarne⁴².

Jednakże ludzkie „sprawy”, codzienność i konkret stanowią odbicie jakiegoś porządku świata, a zatem określonej hierarchii, która staje się odbiciem aksjologicznego uniwersum. Mieści on w sobie obszar wyborów wartości, przyjmowania określonych postaw, urzeczywistniania takich bądź innych jakości *aksjologicznych*.

W naszym świecie – zauważa Józef Tischner – w którym rodzimy się i umieramy, jest jakiś dom i jakaś bezdomność, jest miejsce pracy i brak miejsca pracy, jest szkoła, jest kościół, jest także cmentarz i to wszystko przedstawia dla nas jakąś swoistą godność. W świecie tym jest także głód i niesprawiedliwość, jest odwaga i śmierć, sprawa ważna i mniej ważna⁴³.

Zatem *scena* jest przestrzenią wyborów aksjologicznych, ustawicznych aktów preferowania wartości, wreszcie miejscem ich urzeczywistniania. Tym samym uwiadacznia się przestrzeń istnienia dobra i zła, a także obszar wolności – perspektywa *możesz i możesz nie*. Stąd *scena* staje się miejscem, w którym następują rozpoznania aksjologiczne, odsłaniają się sensy otwierające na perspektywę drugiego człowieka i sferę ludzkich wyborów. Oczywiście wybór zakłada także uwzględnienie jakiegoś zła, które może odsłaniać się w przestrzeni sceny. Wówczas materializować się może przestrzeń totalitarna, Kołyma, odrzucenie wartości najbliższych w imię wartości najwyższych uosabianych z interesem władzy. Oczywiście Kołyma jest swego rodzaju synekdochą wyboru zła totalnego, które przekracza granice geograficzne. To, zdaniem Tischnera, krajobraz duchowy ofiar komunizmu (szerzej totalitaryzmu), coś, co nosi się w sobie. W niej mieści się urzeczywistnienie starej pokusy Abrahama, od którego Bóg zażądał syna. Tischner przypomina, że w Biblii do takiej ofiary nie doszło, zaś spełniła się ona w systemie komunistycznym⁴⁴.

⁴⁰ J. Tischner, *Filozofia...*, s. 234–238.

⁴¹ K. Tarnowski, *Ziemia obiecana...*, s. 153–154.

⁴² J. Tischner, *Myślenie...*, s. 479.

⁴³ Tamże, s. 482.

⁴⁴ J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2001, s. 47–48.

Przestrzeń, a nawet czasoprzestrzeń *sceny* niejednokrotnie staje się przedmiotem teoretycznego namysłu kulturowego oraz literackich (czy szerzej kulturowo-literackich) egzemplifikacji. Wskazywał to sam Tischner odnosząc się chociażby do dzieł Dostojewskiego czy Gombrowicza. Tym samym otwiera się możliwość interpretacji dzieł literackich za pośrednictwem pojęć kluczowych dla filozofii człowieka Józefa Tischnera. Szczególne miejsce w niniejszych rozważaniach może zajmować właśnie *scena* – miejsce *dziania się* ludzkiego dramatu, przestrzeń spotkań i rozstań, aksjologicznych decyzji jednostki i wiecznego ścierania się dobra ze złem.

Scena w edukacyjnej przestrzeni dialogu. Horyzont aksjologiczny

Pojęcie *sceny* jest istotne także w polu edukacyjnego dialogu. Odnosić je można zarówno do obszaru kształtowania się rozmaitych interakcji między uczestnikami szkolnego procesu komunikowania się (nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń), jak i do przestrzeni wyznaczanej w refleksji antropocentryczno-kulturowej, kształtującej się na drodze ukierunkowanego aksjologicznie odbioru dzieł literatury i sztuki.

W **pierwszym znaczeniu** *scena* to szkoła, a zatem miejsce doświadczania (poznawania) świata, siebie i innych na drodze wzajemnej komunikacji, w toku zadawania pytań, poszukiwania odpowiedzi. To *scena*, będąca nośnikiem znaczeń utrwalonych w tradycji oświatowo-kulturowej, a także tych, które wyrastają z określonej koncepcji edukacyjnej, wizji wychowawczej. Jednocześnie to przestrzeń budowana przez każdego uczestnika szkolnego dialogu, który nasycą ją znaczeniami, będąc jednocześnie ich nośnikiem. W tym sensie *scena* – szkoła staje się przestrzenią ogniskującą w sobie znaczenia uniwersalne, wspólne, a równocześnie skupia w sobie sensy będące zapisem indywidualnego doświadczenia, osobistych poszukiwań odpowiedzi na pytania określające sedno ludzkiej egzystencji (tak jednostkowej, jak i zbiorowej). W jej obszarze uniwersalnym z pewnością sytuowałby się priorytet dążenia do wiedzy (zarówno w aspekcie poznawczym, jak i formacyjnym) i rozwijania umiejętności, zmierzanie do budowania i porządkowania wizji świata o określonym profilu aksjologicznym, a także system napięć i relacji katalizowanych w odniesieniu do pojęć takich jak wolność i przymus, które określają instytucjonalny i jednocześnie egzystencjalny porządek wyznaczany na scenie szkoły. Otwarcie na *scenę* to jednocześnie załączek otwarcia na drugiego człowieka. Jest ona zatem przestrzenią zderzania się jednostkowego *Ja* i *Ty*, wzajemnych pytań i odpowiedzi⁴⁵, a także Tischnerowskiej odmowy, a co za tym idzie, określonych wyborów wartości bądź antywartości, których zapleczem jest doświadczenie podmiotów komunikacji (tak życiowe, jak i kulturowe). Właśnie owo doświadczenie, tzw. *zapleczce Spotkania* dokonującego się między *Ja* i *Ty* w określonym czasie i na danej *scenie*, wyznacza charakter i przebieg dialogu⁴⁶. To ono ogniskuje w sobie przeszłe doświadczenia, w nich w pewien sposób mieści się odpowiedź na pytanie o możliwą bliskość

⁴⁵ Por. J. Tischner, *Filozofia...*, s. 14.

⁴⁶ Por. Tamże, s. 19. Por. także: P. Sporek, *Doświadczenie jako kategoria...*, s. 102.

podmiotów uczestniczących w *Spotkaniu*. Wyznacza obszar doświadczeń wspólnych, a zatem odsłania perspektywę bliskości, a jednocześnie dokumentuje wszelkie odmienności, które ostatecznie mogą uniemożliwić dialog w prawdzie, zamknąć możliwość odpowiedzi, ewokować milczenie lub kłamstwo, a także świadomie podjętą, pozbawioną pierwiastka etycznego „grę” z drugim człowiekiem uaktywniającą perspektywę pragmatyczną lub panrelatywistyczną⁴⁷. Dodać trzeba, że chodzi tutaj o *Spotkanie* podmiotów, które niejednokrotnie zbliżają się do siebie (przychodzą) z wnętrza różnych hierarchii wartości, reprezentują odmienne przestrzenie kulturowe, tym samym różne światy⁴⁸ – różnorodne sposoby postrzegania świata, różne języki jego opisu i tym samym różne języki wyrażania siebie. Stąd szkolne spotkanie podmiotów – nauczyciela i ucznia, jest sytuacją formującą ich poznawczy i aksjologiczny rozwój – scena zaś, nasycona przez rozmaite sensy i znaczenia, jest podstawowym warunkiem umożliwiającym tak rozumianą interakcję.

W **drugim znaczeniu** scena to obszar doświadczeń kulturowych, które znajdują swe odbicie w twórczości literackiej i artystycznej w ogóle, budują przestrzeń znaczeń nasyconych ładunkiem aksjologicznym, określają m.in. sferę wyborów wartości bohaterów literackich, ich relacje ze światem – a więc społecznościami, innymi ludźmi. W tym znaczeniu scena to także subiektywna transpozycja duchowego obrazu człowieka – postaci literackiej, odbijająca w sobie wyznawany przez jednostkę światopogląd, wreszcie obrazująca określoną wrażliwość i emocjonalność. Zatem, tak rozumiana scena, oprócz doświadczeń uniwersalnych, nabiera znaczeń subiektywnych, stanowi odbicie duchowego obrazu świata człowieka, który wyrażać się może w sferze działań, ale także w rozmaitych językowych lub pozajęzykowych formach ekspresji służących wyrażaniu siebie, własnej osobowości, czy też rozpoznaniach służących określeniu i ukonstytuowaniu własnej tożsamości. Takich przykładów dostarczają chociażby rozmaite przykłady dzieł literackich czy malarskich. Zasygnalizować można w tym miejscu chociażby znaczącą przestrzeń na obrazach Caspara Davida Friedricha określającą tak duchowość i emocjonalność epoki, jak i transponującą wewnątrz romantycznego bohatera i reprezentowaną przez niego formację aksjologiczno-kulturową. Egzemplifikację stanowić tutaj mogą obrazy takie, jak chociażby *Wędrowiec nad morzem mgły*, *Dwaj mężczyźni nad morzem o wschodzie słońca* czy *Mężczyzna i kobieta kontemplujący księżyc*. Dwa ostatnie dzieła oprócz tak rozumianej sceny wywołują jeszcze wyraźnie kwestię relacji międzyludzkich i przestrzeni możliwych znaczeń sytuujących się pomiędzy podmiotami – bohaterami. Ciekawy materiałem do analizy znaczeń wpisanych w przestrzeń sceny mogłyby też być przykłady zaczerpnięte chociażby z twórczości Stefana Żeromskiego. Obrazy biedoty francuskiej z dzielnicy Cite Jeanne d'Arc czy warszawskiej z ulic Krochmalnej i Ciepłej są nacechowane podwójną warstwą znaczeń – tych wynikających z obiektywizmu sytuacji mieszkańców ubogich dzielnic Paryża i Warszawy, a także tych wyrastających na gruncie kształtującego się

⁴⁷ J. Tischner, *Spór o istnienie...*, s. 109.

⁴⁸ P. Sporek, *Doświadczenie jako kategoria...*, s. 105–107.

i klarującego światopoglądu Tomasza Judyma; są dokumentacją myślenia o *scenie* jako przestrzeni konotującej w sobie znaczenia uniwersalne. Tym samym przestrzeń ubogich dzielnic Paryża i Warszawy zawiera w sobie obraz rozumianej w duchu Levinasowskim ludzkiej biedy, dziedzictwo, które materializuje się w określonym czasie, w określonych osobach. Zbliżenie Judyma do owej ludzkiej biedy, cierpienia przełamuje opozycję podmiotowo – przedmiotową, a więc między aktorem dramatu a *sceną*. Odsłaniają się zatem znaczenia, od zawsze wpisane w obraz nędzy ludzkiej, nadbudowane także przez refleksję zaangażowanego bohatera. Tym samym relacja Judyma z tak rozumianą *sceną* wyznacza horyzont i światopoglądową przestrzeń spotkań bohatera z innymi postaciami dramatu zapisanego w powieści Żeromskiego. Takie myślenie o scenie, inspirowane przykładami z twórczości Caspara Davida Fridricha czy Stefana Żeromskiego, umożliwia budowanie refleksji metodologicznej, która pozwala wyznaczać nowe narzędzia odbioru dzieł literatury i sztuki, otwiera na możliwość interpretacji aksjologicznej opartej na kategoriach pojęciowych wyprowadzanych z filozofii dialogu, a zwłaszcza refleksji filozoficznej Józefa Tischnera.

Oba znaczenia słowa *scena* znajdują swe miejsce w edukacyjnym dialogu. Pierwsze określa relacje podmiotów – nauczyciela i ucznia, drugie otwiera na refleksję nad wartościami kształtującą się w toku odbioru, przestrzeni eksploracji kulturowej dzieł literatury i sztuki, ukierunkowanej aksjologicznie analizy i interpretacji.

Czytam świat, rozumiem siebie. Proces nabywania kompetencji kulturowej na drodze doświadczeń lekturowych. Zarys doświadczeń metodologicznych

Scena ujmowana w ramach filozoficznej koncepcji dialogu rozumianej w duchu Tischnerowskim ukazuje ludzką egzystencję, życiowe „dzianie się”, odsłania tajemnicę życia i kreśli panoramę relacji człowieka z drugim człowiekiem. Jej zrozumienie, odkrycie wpisanych w nią znaczeń ogólnych, nadbudowanie ich znaczeniami indywidualnymi, staje się etapem poznawania siebie, kształtowania własnej osobowości, tożsamości, określonego światopoglądu. Zanurzenie się w przestrzeni wyznaczonej przez *scenę* jest jednocześnie otwarciem na interakcję z *Innym*, tym samym załączeniem procesu poznawania rzeczywistości, kluczem do refleksji nad rozumieniem świata, drugiego człowieka. To *scena* otwiera na możliwość *Spotkania*, umożliwia jednostce podjęcie próby budowania siebie w dialogu z *Ty*. Na gruncie edukacyjnym, zwłaszcza w przestrzeniach eksploracji kulturowo-literackich, świadoma refleksja nad *sceną* i ogniskującymi się w niej relacjami umożliwia budowanie kompetencji kulturowej ucznia, a tym samym jego dojrzewanie aksjologiczne na drodze namysłu w duchu antropocentryzmu. Takie rozumienie analizowanej kategorii otwiera szeroko możliwości edukacji ukierunkowanej formacyjnie, a zwłaszcza prowadzonej w ramach przedmiotów humanistycznych, szczególnie na języku polskim.

Myślenie w kategoriach roli i znaczenia *sceny* pozwala projektować widzenie szkoły jako obszaru nacechowanego semantycznie, określającego codzienność podmiotów z nim związanych. Przestrzeń szkoły jest bowiem continuum określonego

uniwersum, zakorzenione w tradycji, umocniona w projektowanym systemie transmisji wartości, ale także przestrzenią nacechowaną indywidualnymi znaczeniami, budowanymi i aktualizowanymi w szkolnym „tu i teraz”, rozpiętą między systemami wartości i zapisaną drogą jednostkowych wyborów aksjologicznych. Tym samym wyznacza ona możliwości działań wychowawczych rozumianych w duchu dochodzenia do prawdy o sobie i świecie, poszukiwania siebie w świecie rozmaitych wartości. W takim modelu edukacyjnym, przez relacje ze *sceną* (a jednocześnie przez jej budowanie) oraz drugim człowiekiem (nauczycielem i uczniem), każdy z podmiotów, zarówno uczeń, jak i nauczyciel, dojrzewa do wartości osoby, określania własnej tożsamości, a w szczególności **tożsamości aksjologicznej**.

Jednocześnie takie widzenie znaczenia sceny umożliwia projektowanie pracy lekcyjnej, w której pojęcie miejsca może stanowić kluczowy punkt wyjścia dla działań analityczno-interpretacyjnych, a także budowania refleksji aksjologicznej opartej na identyfikacji wpisanych w dzieło wartości, konkretyzowaniu ich na poziomie odbioru⁴⁹.

Nie tylko pojęcie *sceny* jest nośne z punktu widzenia projektowania edukacji humanistycznej wyrastającej na fundamencie filozofii człowieka Józefa Tischnera⁵⁰. Wydaje się, że twórcze przeniesienie do edukacji pojęć, takich jak *człowiek* (w znaczeniu *Ja i Inny*), *scena*, *doświadczenie*, *Spotkanie*, *wartości*, *wolność* i *zniewolenie*, *Absolut*, obudowanych znaczeniami wyrastającymi z myśli krakowskiego filozofa, pozwala na budowanie koherentnej i całościowej koncepcji kształcenia możliwej do realizacji we współczesnej szkole⁵¹. Transpozycja taka wydaje się także możliwa jako swoista metodologia czytania rozmaitych przekazów kulturowych, a zwłaszcza tekstów literackich – tym samym możliwym jest również projektowanie całościowego i spójnego aksjologicznego odbioru dzieł sztuki w ramach wyżej wymienionych kategorii filozoficznych. Próba jednak takiego budowania zarówno koncepcji edukacyjnej, jak i kształtowania metodologii odbioru dzieł wymagałaby dalszych rozpoznań teoretycznych i weryfikacji możliwości tak ukierunkowanej analizy i interpretacji.

⁴⁹ O aksjologicznej nośności dzieł literackich oraz ich potencjale wychowawczym w sposób bardzo interesujący pisała chociażby Maria Kwiatkowska-Ratajczak: *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.

⁵⁰ Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność...*, s. 55–56.

⁵¹ Rozpoznaniami takim poświęcone zostały m.in. dwa teksty wyrastające z prób transponowania kategorii filozoficznych opracowanych przez Józefa Tischnera na grunt edukacyjny. Por. P. Sporek, *Doświadczenie jako kategoria...*; P. Sporek, *Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny. Edukacyjny dialog na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, t. VII, red. M. Piasecka i A. Irasiak, Kraków 2014. Wydaje się jednak, że dalsze badania w tym zakresie umożliwią mogą ukształtowanie całościowej i nośnej koncepcji humanistycznej umocowanej w Tischnerowskiej filozofii człowieka, a także wypracowanie metodologicznych podstaw ukierunkowanego aksjologicznie odbioru dzieł literackich, czy szerzej, dzieł kultury.

Bibliografia

- Budrewicz Z., *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej*, [w:] *Krajobrazy pamięci, pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014.
- Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Wrocław 1995.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kolbuszewski J., *Cmentarze*, Wrocław 1996.
- Kolbuszewski J., *Wiersze z cmentarza*, Wrocław 1985.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 1985.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*, Poznań 1994.
- Michałowski S.Cz., *Życie w rodzinie a budowanie świata wartości*, [w:] *Dziecko w świecie wartości*, cz. 1, *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.Cz. Michałowski, Kraków 2003.
- Miejsca święte. Leksykon*, red. Z. Pasek, Kraków 1997.
- Miodek J., *Słownik Ojczyzny Polsczyzny*, Wrocław 2002.
- Nagórny J., *Praca kluczem do kwestii społecznej*, [w:] *Praca kluczem do kwestii społecznej*, red. J. Mazur, Lublin 2007.
- Norwid C.K., *Promethidion*, [w:] tegoż, *Pisma wszystkie*, t. 3, red. J.W. Gomulicki, Warszawa 1971.
- Petkowska U., *Regionalistyczny wymiar kształcenia literackiego w gimnazjum*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga i Z. Budrewicz, Kraków 2001.
- Sienko M., *Krajobraz, który nosi się w sobie. Krajobraz pamięci i pamięć komunikatywna w polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, [w:] *Krajobrazy pamięci, pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014.
- Sporek P., *Doświadczenie jako kategoria wyznaczająca podstawy edukacyjnego dialogu. Zarys koncepcji kształcenia wyrastającej z myśli filozoficznej Józefa Tischnera*, [w:] *Podstawy edukacji. Sfera wartości i zasad. Konstruowanie podmiotu*, t. VI, red. A. Gofron i K. Motyl, Kraków 2013.
- Sporek P., *Uczeń jako Inny, nauczyciel jako Inny. Edukacyjny dialog na tle filozoficznej koncepcji człowieka Józefa Tischnera*, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, t. VII, red. M. Piasecka i A. Irasiak, Kraków 2014.
- Syrnicka K., *Pomnik nagrobny jako znak pamięci*, [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, t. 2: *Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz i M. Sienko, Kraków 2013.
- Tarnowski K., *Ziemia obiecana, ziemia odmówiona*, [w:] *Pytając o człowieka. Myśl filozoficzna Józefa Tischnera*, red. W. Zuziak, Kraków 2001.
- Tischner J., *Etyka solidarności*, Kraków 2000.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Kraków 2001.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.
- Tischner J., *Myślenie w żywiole piękna*, Kraków 2004.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 2001.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 2005.
- Tischner J., Kłoczowski J.A., *Wobec wartości*, Poznań 2001.
- Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłówiami*, red. M. Bańko, Warszawa 2005, s. 304–305.
- Wilson C., *Miejsca święte i budowle sakralne świata*, przeł. A. Bielczyk, K. Cierniak, Londyn 1998.

The Idea of Scene in the Axiological Space of Dialogue. Educational Dimension of Philosophic Reflexion of Józef Tischner

Abstract

The author of the following text transposes the conceptual category of scene, which derives from Józef Tischner's philosophy, to educational purposes. He analyzes the category in relation to its original, philosophical context as well as to various research papers concerning widely-understood humanities. At the same time, he points out the possibilities to utilize this notion in the organization of educational process and as the space of didactic design in Polish language as a teaching subject. The text is concluded with the methodological outline of using philosophical categories for axiologically oriented reception of culture and literary works.

Key words: Tischner, education, dialogue, scene of the drama, philosophy

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Alicja Kabała

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Rewolucja cyfrowa a rozwój dziecka

Rozwój mózgu w procesie filogenetycznym dokonywał się przez miliony lat. Dostosowywanie się struktur mózgowych do zmieniających się warunków życia, pojawianie się nowych połączeń neuronalnych w odpowiedzi na postęp cywilizacyjny trwało setki lub nawet tysiące lat.

Współczesny, bardzo szybki rozwój technologiczny powoduje, że przystosowanie się mózgu do nowych warunków i wyzwań musi się odbywać dużo szybciej, czego efektem są przeobrażenia w strukturze i funkcjach mózgowych. To z kolei pociąga za sobą zmiany w sposobie myślenia, postrzegania, zachowania. Oczywiście, mechanizm zmian w siatce neuronalnej jest dla nas nieodczuwalny na poziomie biologicznym, ale zauważalny na poziomie funkcjonalnym, poznawczym.

W licznych publikacjach opisujących zjawiska rozwojowe będące pokłosiem rewolucji cyfrowej, współczesne młode pokolenie nazywane bywa „pokoleniem Google”¹ lub Cyfrowymi Tubylcami, którzy nie znają rzeczywistości bez wszechogarniającej, nowoczesnej technologii (w przeciwieństwie do starszego pokolenia – Cyfrowych Imigrantów)².

Rozwojowo najbardziej narażone na negatywny wpływ wysokich technologii są dzieci. We wczesnym okresie życia dziecko powinno mieć warunki do harmonijnego rozwoju, a do tego konieczne są bodźce płynące przede wszystkim z bezpośrednich relacji z ludźmi oraz z aktywnego, osobistego poznawania i doświadczania otaczającej rzeczywistości. Działanie, doświadczanie przyczyn i skutków jest dla rozwoju dziecka wręcz niezbędne. Tymczasem dane statystyczne mówią o wczesnej i długotrwałej ekspozycji dzieci na treści audiowizualne – kilkumiesięczne niemowlęta

¹ M. Desmurget, *Teleoglupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko dla dzieci)*, Warszawa 2012, s. 110.

² G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań 2011.

spędzają około 40 minut dziennie przed telewizorem, dzieci roczne około godziny, natomiast dwuletnie ponad 1,5 godziny³.

Po urodzeniu mózg niemowlęcia rozwija się intensywnie. Wprawdzie liczba komórek nerwowych jest niemal taka sama, jak u dorosłego, ale najważniejsze w rozwoju jest powstawanie nowych synaps, czyli połączeń między komórkami nerwowymi (najbardziej intensywny czas ich tworzenia to pierwsze 6 miesięcy życia). Wczesny, niezwykle istotny dla rozwoju mózgu okres trwa mniej więcej do 3. roku życia. „Jeżeli dziecko ma w tej fazie jedynie wąski zasięg doświadczeń i ograniczone pole działania, to nie wytwarza się wiele z możliwych połączeń między neuronami, a wzrost całego mózgu jest o 25–30% mniejszy”⁴.

Do 4. roku życia rozwija się zarówno umiejętność koordynacji ruchów rąk, nóg, jak również ostrość widzenia i umiejętność widzenia przestrzennego. Człowiek, w pierwszych latach swojego życia potrzebuje doświadczać cieleśnie, aby się rozwijać musi chodzić, dotykać, wachać, przyglądać się. „W pierwszej fazie rozwoju dziecko uczy się nie głową, ale całym ciałem”⁵. Tymczasem świat na ekranie to świat, którego nie można doświadczyć. „Dla małego dziecka istnieje jednak tylko jeden świat: świat doświadczeń cielesnych, a ten świat wyłączony jest tak długo, jak włączony jest telewizor”⁶.

Zatem nie jest możliwa nauka poprzez ekran telewizora, ponieważ obraz płynący z płaskiego monitora jest jednowymiarowy i uniemożliwia poznanie (dotyk, smak), co powoduje, że przedmioty widziane na ekranie nie tworzą w umyśle reprezentacji przedmiotów realnie istniejących. Te ustalenia obalają mit, że dziecko, oglądając bajki, tzw. programy edukacyjne, zdobywa wiedzę o świecie i uczy się mówić. Badania dotyczące rozwoju dzieci dowodzą, iż najbardziej intensywny okres przyswajania dźwięków mowy języka ojczystego przypada na drugą połowę pierwszego roku życia⁷. Dla prawidłowego przebiegu procesu kodowania języka etnicznego niezbędne są określone warunki, a mianowicie: dziecko musi słuchać dźwięków mowy oraz widzieć osobę mówiącą. W początkowym okresie życia dzieci nie posiadają zdolności łączenia w całość spostrzeżeń dźwięków i obrazów docierających z różnych źródeł. Uczą się tego w wyniku doświadczeń. Takim właśnie procesem uczenia się jest słuchanie wypowiedzi w bezpośredniej relacji, kiedy dziecko widzi tego, kto mówi, spostrzega ruch ust, mimikę wyrażającą emocje, odbiera informacje płynące z określonych gestów czy też ruchu ciała. Badania, o których pisze

³ J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda Krakowska*, Kraków 2011.

⁴ R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, Kraków 2008, s. 79.

⁵ Tamże, s. 80.

⁶ Tamże, s. 80.

⁷ B. Bokus, G.W. Shugar, *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk 2007.

Manfred Spitzer⁸ dowiodły, iż „media elektroniczne nie mają żadnego pozytywnego wpływu na proces uczenia się”⁹. Można nawet stwierdzić, iż mają wpływ negatywny, gdyż dzieci spędzające czas przed telewizorem wykazują opóźnienie rozwoju językowego oraz zubożenie potencjału kognitywnego¹⁰.

Najnowsze ustalenia wynikające z badań rozwoju dzieci świadczą o istnieniu silnego związku pomiędzy trudnościami językowymi a wczesną, intensywną ekspozycją na bodźce audiowizualne: filmy, programy „edukacyjne”, komputer, gry, a nawet telewizor grający w tle. Godzina telewizji dziennie dla dziecka pomiędzy 8. a 16. miesiącem oznacza zubożenie słownictwa o 10%, trzy razy większe ryzyko opóźnienia rozwoju językowego dziecka niesie dwugodzinny seans telewizyjny między 15. a 48. miesiącem, natomiast jeśli kontakt dziecka z telewizją miał miejsce przed ukończeniem roku, ryzyko wzrasta sześciokrotnie¹¹.

Badania amerykańskich badaczy z udziałem dzieci, które przed telewizorem spędzają od 10 do 15 godzin dziennie pokazały, że niektóre z nich nie potrafiły narysować z pamięci prostych przedmiotów codziennego użytku, np. kubka. Wewnętrzne obrazy mogą być uruchomione tylko dzięki aktywności własnej, a ta pod wpływem oglądania telewizji zanika. Dzieci, które bardzo długo oglądają telewizję, mają również dużo gorsze wyniki w szkole od tych, które oglądają niewiele. Ponadto są mniej sprawne werbalnie, gorzej czytają i nie radzą sobie z matematyką.

Badania dowodzą, iż w procesie rozwoju dają się zauważyć tzw. „okresy krytyczne”¹², czyli przedziały czasowe, w których bodźce docierają z największą intensywnością i skutecznością, powodując powstawanie odpowiednich połączeń i obwodów neuronalnych gwarantujących sprawne funkcjonowanie. Po upływie określonego czasu, bardzo często niemożliwe staje się nadrobienie tego, co mogło się pojawić, ukształtować w czasie największej podatności i wrażliwości. Z kolei spośród istniejących już połączeń neuronowych, pod wpływem doświadczeń utrwalają się i wzmacniają te, które są wykorzystywane, gdyż „mózg wycina nieużywane połączenia, by zwiększyć wydajność i efektywność tych obszarów i tych funkcji, które są używane”¹³.

Zmiany wynikające z nadmiernego kontaktu z wysokimi technologiami, polegają głównie na osłabianiu lub nawet likwidowaniu obwodów odpowiedzialnych za przetwarzanie informacji płynących z bezpośredniej relacji społecznej. Oznacza to, że nadmierna ekspozycja na treści audiowizualne upośledza m.in. umiejętność odczytywania znaczenia komunikatów niewerbalnych, np. wyrazu twarzy czy subtelnych gestów.

⁸ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013.

⁹ Tamże, s. 126.

¹⁰ Tamże.

¹¹ M. Desmurget, *Teleoglupianie...*

¹² Tamże, s. 270.

¹³ R.D. Fields, *Drugi mózg. Rewolucja w nauce i medycynie*, Warszawa 2011, s. 270.

Tymczasem wiadomo, iż stymulująco na rozwój struktury neuronalnej, przyrost dendrytów i synaps wpływa codzienne czytanie dziecku, okazywanie uczuć i bezpośrednie interakcje.

Kiedy dziecko koncentruje uwagę na osobach dorosłych i innych dzieciach, w jego mózgu powstają specyficzne obwody neuronalne, bez których trudno rozwijać umiejętności społeczne. Naukowcom udało się zlokalizować w płacie czołowym mózgu obszar, który odpowiada za umiejętności społeczne, rozumowanie i empatię. Rozwija się on w wieku dojrzewania, dając umiejętność planowania i myślenia abstrakcyjnego. Okazuje się, iż negatywny wpływ wysokich technologii ujawnia się również w postaci zaburzeń rozwoju w tym obszarze mózgu. Nadmierny kontakt z telewizją czy komputerem może spowodować, iż połączenia nerwowe pozostaną na poziomie operacji konkretnych. W okresie dorastania przejście od fazy myślenia konkretnego do fazy myślenia abstrakcyjnego dokonuje się, gdy nastolatek dostrzega uczucia innych, uczy się empatii. W sytuacji, kiedy kontakty młodego człowieka ograniczają się do przestrzeni wirtualnej, kiedy dużo czasu spędza przed telewizorem lub komputerem, niemożliwe jest wytworzenie połączeń nerwowych gwarantujących przejście do kolejnego etapu rozwojowego, co oznacza, że młody człowiek pozostaje niedojrzały emocjonalnie, społecznie, z wysokim poziomem egocentryzmu. Badania japońskich naukowców dowodzą, że np. gry komputerowe ograniczają do minimum działanie płata czołowego. W przypadku graczy nałogowych mówi się już nawet o doskwierającym im syndromie „mózgu do gier”¹⁴, polegającym na stałym wyłączeniu płata czołowego, nawet w sytuacji, kiedy nie korzystają oni z komputera.

U podłoża zrozumienia, jaki wpływ na rozwój i funkcjonowanie dziecka może wywierać długotrwałe patrzeć na ekran telewizyjny, leży fizjologia percepcji wzrokowej.

Teoria, iż patrzeć jest rodzajem fotografowania, polegającego na utrwaleniu na siatkówce oka, jak na kliszy fotograficznej, obrazu świata zewnętrznego, została zweryfikowana negatywnie. Okazało się, że oko działa w sposób bardziej złożony niż przyrząd optyczny. Widzenie nie jest biernym odbieraniem impulsów świetlnych, jest wynikiem skomplikowanych ruchów mięśni oczu. Widzenie polega na skokowych ruchach oczu od jednego punktu do drugiego, do momentu, aż ilość utrwalonych (zafiksowanych) punktów jest wystarczająca dla powstania ogólnego obrazu przedmiotu. Dopiero wówczas można powiedzieć, że widzimy to, na co patrzymy. Jak dowodzą badania¹⁵, w ciągu jednej sekundy oczy wykonują od 2 do 5 ruchów. Ruchy oczu podczas patrzenia są nieświadome, ale zależne, od tego, co dla patrzącego jest ważne, co go interesuje. Zainteresowanie, które nadaje oczom kierunek, może być pobudzone niejako z zewnątrz, przez oglądany obiekt, jak również wynikać z wnętrza, może być wolicjonalne. W przypadku zainteresowania wynikającego

¹⁴ G. Small, G. Vorgan, *iMózg...*, s. 63.

¹⁵ R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie...*

z wnętrza mówimy o patrzeniu intencjonalnym, które nie jest umiejętnością wrodzoną, lecz wynikiem wieloletnich ćwiczeń od urodzenia.

Różnica w patrzeniu na obraz np. namalowany, a obraz na ekranie telewizora polega na tym, że obraz namalowany, w czasie, gdy wzrok jest skierowany na niego, zachowuje swoją barwę, jasność, ostrość, natomiast obraz telewizyjny w związku ze specyfiką przekazu, dla patrzącego jawi się jako rozplywający się, niejasny twór. Oko potrzebuje ułamka sekundy na fiksację, ale prędkość strumienia światła jest większa, więc w momencie kiedy oko próbuje zarejestrować jakiś punkt, on znika, bo wiązka światła przechodzi dalej, aby rozpałić kolejny. W sytuacji patrzenia na ekran telewizora mamy do czynienia z takim zjawiskiem, że te stałe punkty, których oko potrzebuje, aby powstał obraz, a których szuka na ekranie, powstają na siatkówce, ale niestety kosztem aktywności własnej oka, bowiem całkowicie unieruchamiają się jego mięśnie akomodacyjne.

Badania dowodzą, że ruchliwość oczu podczas oglądania telewizji w porównaniu z np. czytaniem czasopisma zmniejsza się o ok. 90% (5, 7 ruchów podczas dwudziestosekundowego oglądania i od 40 do 55 ruchów podczas czytania)¹⁶.

Współcześnie obraz staje się główną płaszczyzną komunikacji, przekazu. Dodatkowo jest to obraz niezwykle dynamiczny. Reżyseria filmów czy programów telewizyjnych polega na ciągłym stymulowaniu uwagi widza poprzez zmiany kadrów, ruchy kamery, zmiany miejsca, scen itd. Uwaga widza, szczególnie małego, jednak dość szybko słabnie, wobec tego reżyserzy stosują zabieg coraz szybszej, gwałtowniejszej zmiany obrazu, co prowadzi do powstania efektu, który określa się mianem „brakujące pół sekundy”¹⁷. Oznacza to, że podczas oglądania telewizji dziecko poddawane jest nieustannej stymulacji obrazem, który pojawia się i niezwykle szybko znika, co powoduje, że mózg nie jest w stanie w tak krótkim czasie ekspozycji obrazu, nadać mu znaczenia. W takich okolicznościach dorosły widz, a tym bardziej dziecięcy, staje się bierną ofiarą oglądanych filmów-obrazów, gdyż nie jest w stanie zintegrować złożonego bodźca¹⁸. Dziecko, przyglądając się tak szybko zmieniającym się obrazom, nie wyławia żadnych znaczeń, natomiast koncentruje się na ruchu, ponieważ na wczesnym etapie rozwoju to on przyciąga uwagę odbiorcy. I tym można tłumaczyć fakt, że niemowlęta szybko uspokajają się oglądając bajki w telewizorze lub komputerze.

Dzieci starsze (w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym) poddawane bodźcom płynącym z obrazów telewizyjnych pozostają na niższym poziomie rozwoju percepcji, i tak jak malutkie dzieci, preferują obraz dynamiczny (ruch), niechętnie oglądają obrazy statyczne i mają problemy z koncentracją uwagi na takim obrazie.

Dodatkowy, współczesny problem rozwojowy związany z nadmierną konsumpcją audiowizualną, to bezruch, w którym dzieci tkwią oglądając telewizję. W takich okolicznościach oczy również pozostają w bezruchu. Dziecko potrafi godzinami

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże, s. 43.

¹⁸ D. de Kerckhove, [za:] J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza...*

siedzieć nieruchomo przed telewizorem, co w medycynie określa się mianem „zamtowanie ruchu”¹⁹. To sytuacja niezwykle niesprzyjająca rozwojowo, ponieważ „wszystkie możliwe funkcje ciała i mózgu mogą wykształcić się jedynie w ruchu. Ruch jest żywiołem wieku dziecięcego”²⁰.

Umiejętność artykułowania dźwięków mowy jest wynikiem wieloletniego rozwoju, również ruchowego (zarówno małej, jak i dużej motoryki), doskonalenia precyzji i koordynacji ruchów. W pierwszych latach zależność pomiędzy motoryką ciała a motoryką artykulacyjną jest bardzo duża. Tymczasem doniesienia naukowców są takie, iż zaburzenia rozwoju mowy u małych dzieci najczęściej pojawiają się razem z zaburzeniami rozwojowymi w innych sferach, zwłaszcza motorycznej i sensorycznych. Dlatego niezwykle istotne jest postrzeganie rozwoju mowy w szerokim aspekcie procesów rozwojowych, które wzajemnie oddziałując umożliwiają dziecku zarówno poznawanie świata wszystkimi zmysłami, jak również uczestniczenie w nim.

W procesie nabywania języka, jak dowodzą badania, dla dzieci najważniejsze jest słowo mówione, odbierane w bezpośrednich interakcjach. Współczesne realia pozbawiają dzieci takiej ścieżki rozwoju, bowiem zanika umiejętność posługiwania się słowem mówionym. W domach coraz mniej się rozmawia, wydawane są tylko krótkie polecenia, komendy, na które dzieci albo w ogóle nie odpowiadają, albo odpowiadają krótkim: „tak, nie”. Natomiast umiejętność słuchania, mówienia, rozważania argumentów, konstruowania wypowiedzi jest mocno ograniczona. W związku ze stylem życia, jego tempem, nadmiarem obowiązków (zawodowych i domowych), czas bezpośrednich kontaktów dzieci i dorosłych (w tym rozmów) znacznie się skrócił. Jak wynika z badań, matce na rozmowę z dzieckiem pozostaje 12 minut dziennie²¹. Problemem współczesnych dzieci jest nieustanna kakofonia bodźców, dźwięki otaczają je ze wszystkich stron i niemal w każdej sytuacji. W takich okolicznościach dziecko tylko pozornie słyszy i rozumie mowę, nie jest ona przetwarzana w wyższych strukturach, gdyż mózg uznaje te bodźce za nieistotne. Pojedyncze, wypowiedziane słowa, dziecko odbiera jako jeden z otaczających go sygnałów. Twierdzenie, iż dziecko jest w stanie nauczyć się mówić dzięki telewizji jest błędne, bowiem „mowa z głośnika nie wywołuje takiego samego skutku, co mowa dorosłych przebywających w bezpośrednim otoczeniu dziecka”²². Nawet jeśli są to takie same słowa, to te płynące z telewizora nie budują, a hamują powstawanie w mózgu odpowiednich struktur, niezbędnych do wykształcenia umiejętności posługiwania się językiem.

Dostęp do wielu urządzeń technicznych i jednocześnie korzystanie z nich, powoduje stan „trwałego częściowego rozkojarzenia uwagi”²³, co opisuje się jako stan permanentnej aktywności polegającej na zwracaniu uwagi na wiele rzeczy, bez koncentrowania się na którejkolwiek. Jak dowodzą badania, w takich okolicznościach

¹⁹ Tamże, s. 37.

²⁰ R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie...*, s. 39.

²¹ Tamże.

²² R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie...*, s. 106.

²³ G. Small, G. Vorgan, *iMózg...*, s. 37.

niemożliwa jest koncentracja na zadaniu, ponieważ znaczna część mózgu zaangażowana jest w koordynowanie wielozadaniowości, co w konsekwencji rodzi błędy w wykonywanych pracach oraz pochłania dużo więcej czasu. Nawet kiedy dana osoba zajmuje się tylko dwoma zadaniami, to mechanizm uczenia się i zapamiętywania jest zaburzony na podstawowym, neuronalnym poziomie. „Żaden człowiek nie jest w stanie oglądać telewizji, odrabiając zadanie z algebry i podtrzymując rozmowę przez trzy komunikatory internetowe jednocześnie”²⁴.

W sytuacji takiego „trwałego częściowego rozkojarzenia uwagi” mózg pozostaje również w stanie podwyższonego stresu, nie ma czasu na refleksję, planowanie działań, pozostaje natomiast w stanie ciągłego oczekiwania na nową, ekscytującą informację. W stanie takiego stresu mózg wysyła sygnały do nadnerczy o konieczności produkcji hormonów stresowych – kortyzolu i adrenaliny. Działając krótko, hormony te poprawiają pamięć i podnoszą poziom energii w organizmie, natomiast długotrwale upośledzają zdolności poznawcze, obniżają nastrój i zmieniają sieć neuronową w tych strukturach, które odpowiadają za myślenie i nastrój. Tak dochodzi do „technowypalenia”²⁵.

Współczesny świat, z błyskawicznie rozwijającymi się technologiami powoduje duże przeobrażenia społeczne. Mówi się o społeczeństwie informacji, w którym wszyscy będą mieli dostęp do licznych baz danych, a co za tym idzie do zdobyczy nauki na całym świecie.

Jak wynika z badań, problem polega na tym, iż w okresie tego największego postępu technicznego, od lat 80. ubiegłego wieku, drastycznie spadła umiejętność przyswajania informacji podawanej drukiem, nie mówiąc już o umiejętności ich przetwarzania. Dotyczy to ludzi zamieszkujących kraje wysoko rozwinięte, nie kraje Trzeciego Świata. Mówi się już o zjawisku *analfabetyzmu funkcjonalnego* bądź postanalfabetyzmu, który polega na braku umiejętności czytania i pisania, mimo nauki szkolnej, lub na zaniku tych wcześniej zdobytych umiejętności. Badania amerykańskie udowodniły, że 10% obywateli to analfabeci funkcjonalni, natomiast 44% zaliczono do grupy osób, które potrafią czytać, ale tego nie robią, chyba że zostaną do tego w jakiś sposób zmuszone. Inne badania z roku 1995 donoszą, że 28% to ludzie, którzy nie są w stanie odczytać ostrzeżenia na opakowaniu leku lub przeczytać artykułu w gazecie. Równie dramatyczne są statystyki niemieckie, z których wynika, że liczba analfabetów funkcjonalnych wzrosła do 15% ludności w wieku powyżej 15 lat²⁶.

W obliczu takich faktów niezwykle prawdziwie i zatrważająco brzmią słowa Desmurget’a „kiedy dziecko traci zdolność posługiwania się słowami, zagrożone są wszystkie obszary jego życia zawodowego, komunikowania się z innymi i możliwości poznawczych”²⁷.

²⁴ M. Desmurget, *Teleoglupianie...*, s. 111–112.

²⁵ G. Small, G. Vorgan, *iMózg...*

²⁶ R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie...*

²⁷ M. Desmurget, *Teleoglupianie...*

Bibliografia

- Bokus B., Shugar G.W., *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańsk 2007.
- Cieszyńska J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda Krakowska*, Kraków 2011.
- Desmurget M., *Teleogłupianie. O zgubnych skutkach oglądania telewizji (nie tylko dla dzieci)*, Warszawa 2012.
- Fields R.D., *Drugi mózg. Rewolucja w nauce i medycynie*, Warszawa 2011.
- Patzlaff R., *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, Kraków 2008.
- Small G., Vorgan G., *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań 2011.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013.

Digital Revolution and Child's Development

Abstract

The process of acquiring language skills in ontogeny lasts several years and is gradual, starting from simple elements and structures to more complicated ones. The first language experiences are very important to children, in their further language development and successes in their education. In contemporary times, the conditions of language development are changing, mostly because of social and civilization changes. Author of the article tackles the topic of the negative impact of digital media on children, language development.

Key words: high technologies, brain development, language development, image stimulation

Katarzyna Grudzińska

Zespół Szkół Huty im. Tadeusza Sendzimira w Krakowie

Kształcenie językowe w zasadniczej szkole zawodowej – szkolne podręczniki w zderzeniu z rzeczywistością edukacyjną

Historia kształcenia zawodowego sięga w Polsce epoki średniowiecza. Wówczas to siedmio- lub ośmioletniego chłopca rodzice oddawali do majstra na tak zwane „terminowanie”. Na podstawie pisemnej umowy młodzieniec pod jego okiem zdobywał zawód, uczył się czytać – o ile przyszła profesja tego wymagała. Majster stawał się dla chłopca nie tylko mistrzem rzemiosła, ale też nauczycielem i wychowawcą¹.

Stopniowy rozwój rolnictwa i przemysłu oraz postępująca za tym industrializacja wpłynęły na rozwój profesjonalnego szkolnictwa zawodowego. Pierwsze szkoły przysposabiające do zawodu powstały w wielu krajach europejskich już w wieku XVIII. Przełomowym momentem w historii kształcenia zawodowego był międzynarodowy kongres, zwołany do Bordeaux w roku 1886. To wtedy „szkoły zawodowe stały się integralną częścią systemu oświatowego, uzyskały podstawy organizacyjno-programowe, opracowano dla nich zasady dydaktyczne. Zadaniem szkół zawodowych stało się szerzenie wśród uczniów wiedzy zawodowej i ogólnej połączonej z umiejętnościami praktycznymi”².

Okres intensywnego rozwoju szkolnictwa zawodowego w Europie to w polskiej historii czas zaborów. I tak jak różna była sytuacja polityczno-gospodarcza ziem rozbiorowych, tak nierówny był postęp tworzenia na ich obszarze podstaw nowoczesnego kształcenia zawodowego. Najgorsza pod tym względem sytuacja miała miejsce w zacofanej gospodarczo Galicji, gdzie długo funkcjonowała tylko jedna szkoła dla leśników i jedna dla rolników, w zamyśle kształcąca przyszłych rządców i administratorów folwarków. Nieco lepiej było w zaborze rosyjskim, gdzie na polecenie władz carskich otwarto już na początku wieku XIX rzemieślniczo-niedzielne szkoły, do których majster miał obowiązek posyłać kształconego terminatora na naukę czytania i pisanie, podstaw arytmetyki i rysunku technicznego. Najkorzystniejszy stan z punktu widzenia rozwoju kształcenia szkolnictwa zawodowego panował

¹ Zob. *Historia wychowania*, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965, s. 238.

² *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 715.

w zaborze pruskim, gdzie w niemal każdym mieście i miasteczku funkcjonowała szkoła rzemieślnicza³.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości, w okresie dwudziestolecia międzywojennego rozwój kształcenia zawodowego zatrzymał się na skutek problemów z kreowaniem polityczno-gospodarczej autonomii kraju. Sytuacja paradoksalnie odwróciła się w okresie okupacji, ponieważ szkoły zawodowe były jedynymi szkołami średnimi, na których funkcjonowanie zezwoliły władze hitlerowskie. „Nie chodziło im oczywiście o dobro Polaków. Niemiecki przemysł wojenny cierpiał dotkliwie z powodu braku wykwalifikowanych robotników, a polskie szkoły miały ich dostarczyć. Taka koncepcja znalazła swoje odbicie w organizacji i programach nauczania tych szkół. Główny nacisk położono na szkolenie praktyczne, do minimum ograniczając teorię i usuwając całkowicie przedmioty ogólnokształcące [...]. Innym ważnym czynnikiem, wpływającym na znaczny rozwój szkolnictwa zawodowego był brak szkół ogólnokształcących [...]. O popularności szkolnictwa zawodowego wśród polskiej młodzieży zdecydowały także inne czynniki. Przede wszystkim szkoły wyposażały uczniów w legitymacje, które [...] chroniły przed łapankami i wywozem na roboty do Niemiec. Ponadto znaczna część szkół zawodowych realizowała tajnie program przedwojenny lub była nieoficjalnie szkołami ogólnokształcącymi [...]. Najważniejszym zadaniem szkolnictwa legalnego było jednak to, że chroniło młodzież przed demoralizacją, że pozwoliło nauczycielom kształtować postawy moralne i patriotyczne swoich wychowanków”⁴.

Po drugiej wojnie światowej zaobserwować można gwałtowną nobilitację szkolnictwa zawodowego, w związku z wiadomymi okolicznościami politycznymi i ideologicznymi. Władze komunistyczne w takiej właśnie formie upatrywały główny kierunek kształcenia młodzieży, próbując usilnie odwrócić społeczne myślenie o szkołach zawodowych jako gorszych od ogólnokształcących. A jaka jest kondycja kształcenia zawodowego dzisiaj?

Zasadnicze szkoły zawodowe na dobre zagościły w polskim systemie oświaty, pozostając jednak na jej marginesie. Margines ów dotyczy głównie poziomu i jakości przedmiotów ogólnokształcących. Wynika to z faktu, że – jak mówi pierwsze zdanie aktualnej podstawy programowej – „celem edukacji w zasadniczej szkole zawodowej jest przygotowanie uczniów do uzyskania kwalifikacji zawodowych, a także, jak w przypadku innych typów szkół, do pracy i życia w warunkach współczesnego świata”⁵. Określając owe „warunki współczesnego świata” oraz cechy rzeczywistości, do życia w której ma przygotować młodego człowieka edukacja w zasadniczej szkole zawodowej, formuła ministerialnego dokumentu potwierdza, że otaczający

³ Zob.: Tamże, s. 174–175, 572, 604.

⁴ *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa 1984, s. 227–228.

⁵ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych*. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci.html>.

człowieka świat ma charakter językowy. W związku z tym jego autorzy konstruując wytyczne dla przedmiotu *język polski* wiele miejsca i uwagi poświęcają właśnie kształceniu językowemu. Celem niniejszego wywodu będzie analiza jego formy w kontekście podręcznikowej oferty edukacyjnej.

Obecnie na rynku wydawniczym i edukacyjnym funkcjonują zaledwie dwa podręczniki, przeznaczone do kształcenia polonistycznego w zasadniczej szkole zawodowej: dwuczęściowa seria *Odkrywamy na nowo*⁶ (Wydawnictwo Operon) oraz trzyczęściowy cykl *Zrozumieć świat*⁷ (Wydawnictwo Nowa Era). Podręczniki te różnią się od siebie diametralnie, nie tylko ilością woluminów, ale przede wszystkim zawartą w nich koncepcją dydaktyczną i formułą kształcenia językowego.

Kształcenie językowe w serii *Zrozumieć świat* funkcjonuje niejako dwutorowo. Po pierwsze, w każdym z trzech podręczników można odnaleźć rozdział zatytułowany *Wyrazić słowem*, poświęcony wyłącznie kształceniu sprawności językowej. Prócz tego, w pozostałych rozdziałach umieszczono polecenia, które razem z konkretnymi tekstami literackimi mają doskonalić uczniowski język. Trzeba tu dodać (choć wydaje się to oczywiste), że w zasadzie każde polecenie w podręczniku zamieszczone pod tekstem literackim, a służące jego analizie, będzie kształciło sprawność językową. Uczeń musi nadać swojej odpowiedzi kształt językowy, więc doskonalili przy tym kompetencję wypowiadania się, czy to w mowie, czy w piśmie. Wśród tej szerokiej grupy zadań podtekstowych wyróżnić trzeba jednak te, w których kształcenie sprawności języka przebiega w sposób uświadomiony, w których jasna intencja nadawcza autorów podręcznika wpływa na formułę polecenia. Zadania takie wskazują uczniowi konkretną czynność, w której tekst literacki traktuje się jako przedmiot obserwacji rozmaitych zjawisk i zabiegów językowych.

Przyjrzyjmy się najpierw rozdziałowi *Wyrazić słowem*, który obejmuje szereg zagadnień językowych, o charakterze mocno komunikacyjnym i praktycznym. Tabela 1 zawiera ich wykaz z uwzględnieniem podziału na poszczególne klasy.

Analizując ten bardzo obszerny zestaw zagadnień językowych można zauważyć spotęgowaną powtarzalność. Prócz tego, że rozdział *Wyrazić słowem* pojawia się w podręczniku dla każdej z klas, to dodatkowo zawsze jest obecny punkt, czy podrozdział: *Kultura języka w zawodzie*. Ma on wymiar pragmatyczny, wręcz poradnikowy, a dotyczy umiejętności – jak to wykazano w tabeli – bardzo potrzebnych młodemu człowiekowi poszukującemu pracy.

Źródłem wiedzy, a często i materiałem ćwiczeń w rozdziale *Wyrazić słowem* jest nie tylko odautorska narracja, ale też autentyczne teksty literackie i artykuły popularnonaukowe. To ogromna zaleta tego rozdziału, bo funkcjonuje w nim „żywy”,

⁶ J. Kusiak, *Język polski. Podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej*, cz. 1, seria *Odkrywamy na nowo*, Gdynia 2013; B. Chuderska, *Język polski. Podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej*, cz. 2, seria *Odkrywamy na nowo*, Gdynia 2013.

⁷ E. Nowosielska, U. Szydłowska, *Zrozumieć świat 1. Język polski – zasadnicza szkoła zawodowa*, Warszawa 2013; E. Nowosielska, U. Szydłowska, *Zrozumieć świat 2. Język polski – zasadnicza szkoła zawodowa*, Warszawa 2013; E. Nowosielska, U. Szydłowska, *Zrozumieć świat 3. Język polski – zasadnicza szkoła zawodowa*, Warszawa 2014.

niepreparowany język, osadzony w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, co sprzyja kształceniu i rozumieniu zjawisk językowych przez uczniów. Oparta na takiej różnorodności formuła jest interesująca, a z perspektywy ucznia atrakcyjna. W połączeniu z bogatą i nowoczesną warstwą ikonyczną wpływa ona na motywacyjny walor tej części podręcznika.

Tab. 1. Zagadnienia językowe w rozdziale *Wyrazić słowem* – podręcznik *Zrozumieć świat*

Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
– historia języka polskiego, – najstarsze zabytki języka polskiego, – komunikacja językowa, – funkcje wypowiedzi, – kultura języka, – poprawność językowa, – słowniki, – pisma użytkowe (ogłoszenie, zawiadomienie, zaproszenie, list, list motywacyjny), – formy wypowiedzi (dialog, monolog, mowa niezależna, mowa zależna, opowiadanie, streszczenie, charakterystyka, plan, sprawozdanie, opis), – kultura języka w zawodzie (słownictwo zawodowe)	– barwa uczuciowa wyrazu, – dosłowne i przenośne znaczenie wyrazu, – wyrazy wieloznaczne, homonimy, – wyrazy bliskoznaczne, synonimy, – wyrazy przeciwstawne, czyli antonimy, – neologizmy, – podział frazeologizmów, – poprawne posługiwanie się związkami frazeologicznymi, – język reklam, – manipulacja językowa, – kompozycja rozprawki, – sporządzanie notatki, – kultura języka w zawodzie (umiejętność prowadzenia rozmowy, w tym kwalifikacyjnej; projektowanie identyfikatora, wizytówki i pieczętki; pisanie reklamy, podziękowania, upoważnienia)	– zróżnicowanie stylistyczne języka (styl potoczny, urzędowy, publicystyczny, naukowy, artystyczny), – środki stylistyczne, – stylizacja językowa, – kultura języka w zawodzie (jak przyjmować krytykę, wulgaryzmy, savoir-vivre młodego pracownika, pisanie listu motywacyjnego)

Kształcenie sprawności językowej w pozostałych rozdziałach realizuje się głównie przez zadania zmierzające do doskonalenia umiejętności tworzenia różnych form wypowiedzi. Poniższa tabela ujmuje częstotliwość tych poleceń.

Analizując dobór zawartych w podręcznikach *Zrozumieć świat* tekstów kultury, formułę podtekstowych poleceń i zakres proponowanych w zadaniach czynności można skonstatować, iż ich potencjalny odbiorca projektowany jest jako jednostka ambitna, posiadająca dużą wiedzę przedmiotową i sprawność językową. Uczeń proszony jest na przykład o przygotowanie słuchowiska radiowego w oparciu o fragment *Ludzi bezdomnych*, napisanie recenzji filmu, artykułów do prasy młodzieżowej (proponowane tematy to: „Narodziłeś się dla miłości, zgody i szczęścia”, „Śmiesz, uczy, kradnie czas, wypełnia czas, przeraża, uczy agresji? Czym tak naprawdę jest telewizja w życiu twoim i twojej rodziny?”, „Jakie filmy oglądają twoi rówieśnicy i dlaczego?”), organizację wieczoru poezji śpiewanej czy wybór – z uzasadnieniem

w oparciu o konkretne wiersze – najbardziej cenionego przez siebie współczesnego poety. Celem wypunktowania tych przykładów nie jest w żadnym wypadku deprecjacja podręcznika, ani tym bardziej ucznia szkoły zasadniczej, ale pokazanie, że seria *Zrozumieć świat* oscyluje raczej wokół wyidealizowanej rzeczywistości edukacyjnej. Na tle tych trudnych – chyba nie tylko subiektywnie – poleceń wyróżniają się zadania z rozdziału *Wyrzucić słowem*, które są nieskomplikowane, skonkretyzowane, sporadycznie nawet banalne (np. „Napisz kilka wyrazów, w których występują samogłoski nosowe oznaczone literami ą i ę”). Konkretnie czynności z tego działu służą głównie doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej, skupiają się na praktyce używania języka.

Tab. 2. Frekwencja form wypowiedzi – podręcznik *Zrozumieć świat*

Forma wypowiedzi	Liczba poleceń w podręczniku		
	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3
List	4	4	1
Rozprawka	3	3	4
Charakterystyka	1	1	2
Recenzja	1	–	1
Notatka	4	10	1
Artykuł	1	1	1
Dyskusja	1	6	–
opowiadanie	1	–	–
streszczenie	–	1	–
sluchowisko	–	1	–

Ortografia w podręczniku *Zrozumieć świat* jest w zasadzie nieobecna, nie ma w nim żadnych wiadomości z tego zakresu. Incydentalnie pojawia się ćwiczenie, w którym należy uzupełnić luki w wyrazach. Z punktu widzenia szkolnej rzeczywistości i w obliczu opisanych w dalszej części rozważań wyników badań empirycznych całkowita rezygnacja z zadań i podręcznikowych powtórek ortograficznych wydaje się być decyzją raczej pochopną.

W stosunku do poprzedniego podręcznik *Odkrywamy na nowo* plasuje się na pozycji kontrastowej. Nie ma w nim osobnego rozdziału poświęconego kształceniu językowemu. Zagadnienia z zakresu nauki o języku funkcjonują we wszystkich rozdziałach obu podręczników tej dwutomowej serii. Widoczna jest jednak różnica konstrukcyjna i merytoryczna między tymi woluminami, wynikająca przypuszczalnie z braku konsekwencji w zakresie autorstwa – część pierwszą napisała Jolanta Kusiak, drugą już Barbara Chuderska. Zdecydowanie więcej uwagi poświęca się kształceniu językowemu w podręczniku do klasy drugiej. Przewagę tę pogłębia niewielkich rozmiarów podrozdział, *Poradnik językowy*, zajmujący się korygowaniem częstych błędów występujących w języku potocznym. Są to takie problemy, jak sprawiająca powszechną trudność odmiana niektórych wyrazów (np. pomarańcza, sweter, cudzośćłów, przyjaciele, itp.), w tym nazw miejscowych, pisanie i odczytywanie dat czy korekcja pleonazmów.

Autorzy podręcznika *Odkrywamy na nowo* wiele miejsca przeznaczają na ćwiczenia i teorię z zakresu ortografii. Są to najprostsze zagadnienia, a poziom zadań jest mocno elementarny. Po frekwencyjnym posumowaniu tematów ortograficznych można po raz kolejny dostrzec przewagę tychże, choćby liczebną, w podręczniku do klasy drugiej. Dowodzi tego poniższe zestawienie:

Tab. 3. Zagadnienia ortograficzne w serii *Odkrywamy na nowo*

Klasa 1	Klasa 2
Pisownia rz i ż Pisownia obcych nazw własnych	Pisownia: wielkich i małych liter ą i om u i ó h i ch przedrostków z i s partykuły <i>nie</i> z różnymi częściami mowy tytułów Odmiana rzeczowników typu muzeum, liceum, technikum

W podręczniku *Odkrywamy na nowo* przeznaczanego do klasy drugiej zwiększył się, prócz zagadnień ortograficznych, repertuar zadań związanych z tworzeniem form wypowiedzi. Mimo tendencji wzrostowej zauważyć można, że umiejętności z tego zakresu kształcone są w obu częściach raczej sporadycznie, uczniowie bardzo rzadko są zachęceni do trenowania warsztatu komunikacyjnego na najwyższym poziomie umiejętności, tzn. budowania tekstu jako zamkniętej i spójnej całości, zgodnie z założoną intencją. Poniższa tabela pokazuje, o jakie formy wypowiedzi i jak często upominają się autorzy podręcznika w zadaniach dla ucznia:

Tab. 4. Frekwencja form wypowiedzi – podręcznik *Odkrywamy na nowo*

Forma wypowiedzi	Częstotliwość zadania związanego z tworzeniem formy wypowiedzi	
	Klasa 1	Klasa 2
Przemówienie	1	1
Rozprawka	2	1
Dyskusja	2	1
Wywiad	–	1
Recenzja	–	1
Życiorys	1	1
Podanie	–	1
Notatka	–	1
List motywacyjny	1	–

Zauważamy, że w klasie drugiej otwiera się przed uczniem różnorodny wachlarz form wypowiedzi, niestety występują one incydentalnie. W klasie pierwszej tych form jest zdecydowanie mniej, ale zadania związane z pisanem rozprawki i przygotowaniem się do dyskusji występują dwukrotnie. Trzeba tu odnotować pewną niekonsekwencję, wynikającą być może z braku komunikacji międzypodręcznikowej

– ćwiczenia dotyczące rozprawki zawierają się, w tej podwojonej przecież liczbie, w podręczniku do klasy pierwszej, a zasady jej tworzenia, reguły kompozycyjne odnajdujemy dopiero w klasie drugiej.

Pozostałe zagadnienia językowe omawiane w podręczniku *Odkrywamy na nowo* zawarte są w poniższej tabeli:

Tab. 5. Zagadnienia językowe w podręczniku *Odkrywamy na nowo*

Klasa 1	Klasa 2
Akcent wyrazowy Intonacja Związki frazeologiczne rodem z <i>Mitologii</i> Archaizmy Zrosty Biblijne związki frazeologiczne Skróty Manipulacja językowa i perswazja Stopniowanie przymiotników Znaki interpunkcyjne Najczęstsze błędy językowe w mowie potocznej	Podział związków frazeologicznych Funkcje wypowiedzi

Liczebna przewaga zagadnień językowych w podręczniku do klasy pierwszej jest w zasadzie pozorna. Tabela nie uwzględnia bowiem ćwiczeń, w których uczeń proszony jest o działanie językowe na tekście literackim. Takich zadań w pierwszej części jest zaledwie cztery, natomiast w części drugiej aż szesnaście. Analizując tę pokaźną liczbę kilkunastu ćwiczeń w drugim tomie można dostrzec zjawisko, które da się określić jako „obsesja na punkcie czasownika”, aż dziewięć zadań polega na wyszukaniu tej części mowy w tekście literackim. Funkcjonalność tych działań bywa iluzoryczna, jak na przykład w poleceniu: „Określ formę czasowników, których używa podmiot liryczny (czas, liczba, osoba)”, będącym częścią składową pytania: „Co możemy powiedzieć o podmiocie lirycznym? Odpowiedz w tym celu na pytania pomocnicze”. W przypadku analizowanego wiersza, tzn. utworu Kazimierza Wierzyńskiego *Dialog przy fajce*, związek czasowników z kreacją osoby mówiącej jest raczej wątpliwy, a ich wyszukiwanie ma charakter instrumentalny. Czasownik pojawia się w poleceniach w rozmaitych kontekstach o zróżnicowanej funkcjonalności, np. „Co oburza młodych we współczesnym świecie? Wnioski zapisz w formie punktów: zastosuj, jeśli to możliwe, czasowniki odrzeczownikowe, np.: nieliczenie się, niesłuchanie [...]” albo „Jaką funkcję w utworze pełnią czasowniki użyte w trybie rozkazującym?” (oba polecenia mają pomóc w analizie tekstu piosenki Talliba pt. *Każdy moment*).

Koncepcja podręcznika, w której wiele miejsca poświęca się ortografii i elementom gramatyki sprawia, że *Odkrywamy na nowo* bardzo się różni od tego, co proponuje się w serii *Zrozumieć świat*. Wydawnictwo Nowa Era wykreowało w swojej publikacji wizję komunikacyjnego kształcenia językowego, które odpowiadać ma na potrzeby współczesnego ucznia jako przyszłego adepta świata pracy. Podręcznik *Zrozumieć świat* kładzie nacisk na praktykę posługiwania się językiem

w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, tworzenie rozmaitych form wypowiedzi. Jest to przy tym książka trudna, wymagająca od ucznia dużej wiedzy merytorycznej i wielu różnych umiejętności. Ciężko oprzeć się wrażeniu, że autorki skupiają się na potrzebach wyższego, a zapominają o potrzebach niższego rzędu. Jako objaśnienie tej psychologiczno-biologicznej metafory posłuży wizja kształcenia w podręczniku *Odkrywamy na nowo*. Jego twórcy dużo miejsca poświęcają najprostszym zagadnieniom, w tym ortograficznym, nie pomijając przy tym trenowania praktycznych umiejętności pisarskich ucznia. Z punktu widzenia szkolnej praktyki, a przede wszystkim z badań empirycznych wynika, że uczniowie szkół zawodowych mają ogromne braki w zakresie sprawności językowej, co dotyczy nawet znajomości zasad pisowni. Popołniają w większości rażące błędy ortograficzne, mają problemy z wypowiedzianiem się, czy to w mowie, czy w piśmie. Dlatego wydaje się, że zamieszczenie w podręczniku języka polskiego do szkoły zasadniczej ćwiczeń i rozdziałów powtórzeniowych z zakresu ortografii to decyzja wynikająca z prawidłowego odczytania przez autorów rzeczywistych potrzeb edukacyjnych.

Potwierdzeniem powyższej, zaskakującej pewnie konkluzji są wyniki badania empirycznego, przeprowadzonego na niewielkiej próbie 73 uczniów zasadniczej szkoły zawodowej wchodzącej w skład Zespołu Szkół Huty im. Tadeusza Sendzimira w Krakowie⁸. Zostali oni poproszeni o wykonanie jednego krótkiego ćwiczenia:

„Uzupełnij luki w wyrazach brakującymi literami.

Sowa śnie__na jest zimowym p__ybyszem z p__łnocnej __uropy i z Syberii. Op__szcza ona ojczyznę w__czas, gdy zaczyna jej brakować po__ywienia. Odnacza się nie tylko urodą, ale tak__e siłą i drapie__nością. Najpospolitszymi p__edstawicielami sowiej rodziny są u nas: puszczyk, __yjący w lasa__ i parkach, sowa jarzębata, p__ylatująca na zimę oraz pójdzka, gnie__dząca się w parkach, czasem na cmenta__a__. Najpiękniejszą sową jest płomyk__wka, niestety __adka. Jej upie__enie ma ró__ne odcienie koloru be__owego, a szlara, czyli „twa__”, jest złocistobiała, o k__tałcie wydłu__onego serca.

Głony morskie u__ywane są jako s__rowiec w przemyśle __emicznym i spo__ywcym. Ot__ymywane z nich – algina i agar – agar – znajdują zastosowanie głównie w prod__kcji nici __irurgicznych, a tak__e w p__emyśle kosmetycznym. Doty__czas glony wyławiano z m__rz. Obecnie w Japonii zakłada się w ogromnych halach sztuczne __odowle glonów morskich. Do gospodarstw __odowlanych glonów, __ociaż znajdują się w pewnej odległości od mo__a, woda morska doprowadzana jest r__rociągami.”

Eksperymentalny charakter tego badania wynikał z faktu, iż zaproponowane ćwiczenie przeznaczone jest dla uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej⁹. Jego celem było sprawdzenie stanu wiedzy ortograficznej u uczniów szkoły już ponadgimnazjalnej

⁸ Badaniem przeprowadzonym w roku szkolnym 2014/2015 zostały objęte dwuzawodowe klasy zasadniczej szkoły zawodowej kształcące w profilach: elektromechanik, monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie, mechanik monter maszyn i urządzeń, fryzjer. Żaden z uczniów nie posiada zaświadczenia o dysleksji, tudzież innych dysfunkcjach językowych lub psychologicznych.

⁹ Ćwiczenie zostało zaczerpnięte z: J. Wójcik, *Nauka ortografii i interpunkcji. Wiadomości i ćwiczenia dla uczniów klas 4–6*, Warszawa 1989, s. 73, 93.

- nie na poziomie znajomości teoretycznych zasad pisowni, ale w językowym działaniu. Pierwsza z poniższych tabel prezentuje wyniki badania poprzez zestawienie frekwencji błędów ortograficznych w poszczególnych wyrazach, zaś druga pokazuje ilość błędów popełnionych przez uczniów w przedziałach klasowych:

Tab. 6 Analiza frekwencyjna błędów ortograficznych

Wyraz z ćwiczenia	Liczba uczniów, którzy popełnili błąd w wyrazie						łącznie – liczba uczniów, którzy popełnili błąd z 73 badanych	
	Klasa 1 – 33 badanych		Klasa 2 – 25 badanych		Klasa 3 – 15 badanych			
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
śnieżna	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
przybyszem	1	3%	0	0%	0	0%	1	1%
północnej	1	3%	2	8%	1	6%	4	5%
Europy	3	9%	3	12%	0	0%	6	8%
opuszcza	4	12%	2	8%	2	13%	8	11%
wówczas	2	6%	2	8%	0	0%	4	5%
pożywienia	5	15%	4	16%	2	13%	11	15%
także	1	3%	1	4%	0	0%	2	3%
drapieżnością	6	18%	3	12%	3	20%	12	16%
przedstawicielami	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
żyjący	3	9%	1	4%	1	6%	5	7%
lasach	0	0%	1	4%	0	0%	1	1%
przylatująca	1	3%	0	0%	0	0%	1	1%
gnieźdząca	4	12%	7	28%	3	20%	14	19%
cmentarzach	5	15%	3	12%	2	13%	10	14%
płomykówka	3	9%	2	8%	1	6%	6	8%
rzadka	12	36%	13	52%	4	27%	29	40%
upierzenie	11	33%	7	28%	7	47%	25	34%
różne	4	12%	2	8%	1	6%	7	9%
beżowego	7	21%	8	32%	4	27%	19	26%
twarz	4	12%	5	20%	2	13%	11	15%
kształcie	5	15%	11	44%	7	47%	23	31%
wydłużonego	4	12%	2	8%	3	20%	9	12%
używane	3	9%	2	8%	1	6%	6	8%
surowiec	9	27%	6	24%	3	20%	18	24%
chemicznym	4	12%	4	16%	1	6%	9	12%
spożywczym	3	9%	3	12%	0	0%	6	8%
otrzymywane	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
produkcji	3	9%	3	12%	2	13%	8	11%
chirurgicznych	8	24%	10	40%	2	13%	20	27%
przemysłu	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
dotychczas	1	3%	2	8%	0	0%	3	4%
mórz	5	15%	2	8%	2	13%	9	12%
hodowle	13	39%	8	32%	9	60%	30	41%
hodowlanych	13	39%	10	40%	10	66%	33	45%
chociaż	1	3%	1	4%	1	6%	3	4%
morza	5	15%	2	8%	2	13%	9	12%
rurociągami	10	30%	5	20%	2	13%	17	23%

Tab. 7. Analiza statystyczna – liczba błędów przypadających na ucznia

Ilość błędów	Liczba uczniów, którzy popełnili daną ilość błędów						Łącznie – liczba uczniów, którzy popełnili daną liczbę błędów z 73 badanych	
	Klasa 1 – 33 badanych		Klasa 2 – 25 badanych		Klasa 3 – 15 badanych			
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
0	0	0%	2	8%	0	0%	2	3%
1–2	13	40%	8	32%	5	33%	26	35%
3–4	6	18%	4	16%	1	7%	11	15%
5–6	4	12%	2	8%	4	27%	10	13%
7–8	5	15%	1	4%	2	13%	8	11%
9–10	2	6%	4	16%	2	13%	8	11%
11–12	0	0%	2	8%	0	0%	2	3%
13–14	1	3%	1	4%	0	0%	2	3%
15–16	1	3%	0	0%	1	7%	2	3%
17–18	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
19–20	1	3%	1	4%	0	0%	2	3%

Z powyższych zestawień wynika, że dyktando przeznaczone w zamyśle dla klasy szóstej sprawiło niemały kłopot uczniom zasadniczej szkoły zawodowej. Tylko dwóch z siedemdziesięciu trzech badanych wykonało bezbłędnie ćwiczenie, w którym było trzydzieści dziewięć pułapek ortograficznych. Kilkanaście pomyłek zostało popełnionych przez ośmiu uczniów, w tym u dwóch odnotowano ilość rekordową – dwadzieścia błędów. Największy problem uczniowie mieli z wyrazami: hodowlane (45%), hodowle (41%), rzadka (40%), upierzenie (34%), kształt (31%), chirurgiczne (27%), beżowy (26%) i surowiec (24%). Pomijając nawet trudny do wytłumaczenia fakt, że trzy osoby napisały wyraz *hodowla* poprawnie, a *hodowlane* już z błędem, to i tak nietrudno zauważyć, że uczniowie popełnili błędy w wyrazach na pozór nietrudnych, z których większość funkcjonuje powszechnie w języku. Alarmujący z punktu widzenia stanu wiedzy ortograficznej jest również fakt, że niemal połowa badanych popełniła w tym krótkim i prostym zadaniu więcej niż pięć błędów.

Podstawa programowa dla zasadniczej szkoły zawodowej nie przewiduje w sposób precyzyjny działań związanych z kształceniem sprawności ortograficznej – w rejestrze najważniejszych umiejętności zdobywanych w trakcie edukacji odnaleźć można jedynie ogólne wytyczne dotyczące posługiwania się językiem. Jednym z zakładanych celów nauczania ma być natomiast budzenie u ucznia świadomości kompetencji językowej oraz kryteriów poprawności wypowiedzi. Autorzy dostępnych na rynku podręczników rozumieją tę powinność w dwójnasób. Cykl *Odkrywamy na nowo* proponuje naukę o języku w wersji dość tradycyjnej, wiele miejsca poświęca ortografii i ćwiczeniom usprawniającym jego odmianę pisaną. Seria *Zrozumieć świat* prezentuje model nowoczesnego kształcenia komunikacyjnego, na podstawie teorii aktów mowy i tworzeniu różnych wypowiedzi zgodnie

ze sprecyzowaną intencją. W podstawie programowej brakuje zagadnień z zakresu ortografii, dlatego bliższy temu ministerialnemu dokumentowi wydaje się właśnie ten drugi cykl. Warto natomiast zadać sobie pytanie, czy nie należałoby wyposażać ucznia zasadniczej szkoły zawodowej w podstawową umiejętność poprawnego pisania? Autorzy serii *Odkrywamy na nowo* widzą tę prymarną potrzebę, poświęcając ćwiczeniom ortograficznym wiele miejsca i uwagi. Słuszność takiej koncepcji potwierdzają wyniki sondażu empirycznego, które wyraziście obrazują, że problemy uczniów z poprawną pisownią są dość powszechne. Nie oznacza to oczywiście, że kształcenie językowe w zasadniczej szkole zawodowej opierać ma się wyłącznie na uzupełnianiu braków w zakresie ortografii. Zważywszy na profil absolwenta, powinno uciekać ono od teorii językowej, ustanawiając swym celem doskonalenie kompetencji komunikacyjnej. Jego bezwzględnym jednak warunkiem, fundamentem i punktem wyjścia powinna być w zasadniczej szkole zawodowej nieustanna dbałość polonisty o przestrzeganie przez uczniów zasad ortograficznych, ponieważ jest to podstawa funkcjonowania człowieka w rzeczywistości kulturowej, bardzo wymownie określająca jego w niej miejsce.

Bibliografia

Historia wychowania, t. 1, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1965.

Historia wychowania, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967.

Historia wychowania. Wiek XX, red. J. Miąso, Warszawa 1984.

Wójcik J., *Nauka ortografii i interpunkcji. Wiadomości i ćwiczenia dla uczniów klas 4–6*, Warszawa 1989.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla zasadniczych szkół zawodowych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/rozporzadzenie-o-podstawie-programowej-w-calosci.html>.

Wykaz analizowanych podręczników

Chuderska B., *Język polski. Podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej*, cz. 2, seria *Odkrywamy na nowo*, Gdynia 2013.

Kusiak J., *Język polski. Podręcznik dla zasadniczej szkoły zawodowej*, cz. 1, seria *Odkrywamy na nowo*, Gdynia 2013.

Nowosielska E., Szydłowska U., *Zrozumieć świat 1. Język polski – zasadnicza szkoła zawodowa*, Warszawa 2013.

Nowosielska E., Szydłowska U., *Zrozumieć świat 2. Język polski – zasadnicza szkoła zawodowa*, Warszawa 2013.

Nowosielska E., Szydłowska U., *Zrozumieć świat 3. Język polski – zasadnicza szkoła zawodowa*, Warszawa 2014.

Language Education in the Basic Vocational School – School Coursebooks Versus the Educational Reality

Abstract

The purpose of this argument is to analyze the formula of language education coursebook in two series : Rediscover and Understand the world. The second one presents a model of modern communication education, based on the theory of speech acts and the creation of various statements in accordance with the explicit intention, it has no knowledge and spelling exercises. Rediscovered cycle proposes a traditional approach to language education, much space is devoted to exercises that improve spelling and written language. It is a decision resulting from the correct interpretation of the actual educational needs by the authors of the coursebook, as evidenced by the results of the empirical study in the basic vocational school. It has shown that there are deficiencies in language skills among students, which applies even to the knowledge of spelling rules.

Key words: language education, basic vocational school, coursebook, language competence, spelling efficiency

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Marta Szymańska, Joanna Waligóra, Marta Plak,

Magdalena Baran, Sylwia Kondek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

O projektowaniu cyklu lekcji na przykładzie *Kiedys jutro* Anny Marii Gorgolewskiej

Zaprezentowany poniżej tekst jest wynikiem wspólnej pracy na zajęciach „Projekt edukacyjny”, które odbywały się na I roku studiów magisterskich. Zadaniem uczestników był wybór tekstu oraz zaprojektowanie spójnego cyklu lekcji związanych z czytaniem dłuższej lektury w gimnazjum.

Poziom czytelnictwa jest współcześnie wielką troską wszystkich środowisk. Można sobie wyobrazić szkołę, w której nauczyciele wszystkich przedmiotów zachęcają do czytania, poświęcają cenny lekcyjny czas na rozmowę o tym, co uczniowie czytają lub co warto przeczytać. Nie chodzi tu oczywiście o obowiązkowe czytanie artykułów z czasopism, na przykład przyrodniczych i sporządzanie streszczeń w specjalnych zeszytach, a raczej o okazjonalnie organizowane lekcje-rozmowy, lekcje, których podstawową funkcją byłoby zachęcanie, wymiana lekturowych doświadczeń w równoprawnej relacji nauczyciel – uczeń. Tradycyjnie jednak przyjęło się łączyć obowiązek motywowania do czytania z nauczycielem języka polskiego. Jest to postępowanie oczywiste, ponieważ jednym z elementów przedmiotu „język polski” jest szeroko rozumiane poznawanie literatury. Jednak warto pamiętać także o tym, że istnieje nie tylko literatura tzw. piękna a nauczyciele innych przedmiotów bez trudu mogliby się włączyć do tych działań.

W ostatnich latach wiele instytucji podejmowało się badania poziomu czytelnictwa w Polsce, patrząc na ten problem z różnych perspektyw. Przyglądano się zatem sprzedaży, rozwojowi rynku wydawniczego, poziomowi czytelnictwa w zależności od wieku i miejsca zamieszkania, motywacjom czytelnictwom, relacjom między posiadaniem domowej biblioteczki a chęcią sięgania po książki itd. Dla potrzeb tego tekstu przywołane zostaną wyniki dwóch ogólnopolskich badań prowadzonych przez Instytut Książki oraz Instytut Badań Edukacyjnych. Z analiz Biblioteki Narodowej wynika, iż w 2014 roku odsetek czytelników książek ustabilizował się. Rośnie natomiast popularność innych form kontaktu z książką: e-booków i audiobooków.

Nastąpiła także zmiana postrzegania wartości czytania wśród rodziców, którzy wyraźnie doceniają rolę, jaką w rozwoju dziecka odgrywa głośne czytanie. Zmniejszyła się też różnica w poziomie czytelnictwa w zależności od płci. Chłopcy zaczynają doganiać dziewczęta, szczególnie jeśli chodzi o młodsze grupy wiekowe¹.

Czytanie książek to przede wszystkim forma spędzania wolnego czasu, choć dla wielu uczniów także, a może przede wszystkim, obowiązek szkolny. Z badań, które prowadziła Zofia Zasadzka wynika, iż współcześni uczniowie lubią spotykać się z przyjaciółmi, uczestniczą w zajęciach sportowych, ale wolny czas w domu najchętniej spędzają przed telewizorem i komputerem. „Piętnastolatki są już znacznie samodzielniejsze i aktywniejsze niż ich młodszy koledzy ze szkoły podstawowej. Uczniowie gimnazjum narzekają na brak czasu wolnego i zmęczenie spowodowane między innymi nadmiernym obciążeniem obowiązkami szkolnymi. Z wiekiem ich pomysły na spędzanie czasu wolnego stają się coraz bardziej zróżnicowane, na co wpływ ma środowisko, w którym mieszkają, oraz możliwości wynikające z poziomu życia rodziny”². Z przywoływanych badań wynika, iż nastolatki w czasie wolnym najchętniej słuchają muzyki i korzystają z komputera, choć często w innym celu niż ich młodszy koledzy. Dość duża część badanych spędza czas także przed telewizorem.

Bliższe przyjrzenie się poziomowi czytelnictwa pokazuje, iż zarówno uczniowie szkół podstawowych, jak i gimnazjaliści są aktywnymi czytelnikami. Czytają dla własnej przyjemności, a także w związku z obowiązkiem szkolnym. Interesująca jest odpowiedź na pytanie, jakie teksty wybierają, gdy mają wybór, co zaproponowałiby do szkolnego czytania? Nie zaskakuje informacja, iż największą popularnością cieszy się fantastyka przygodowa (przygody Harry’ego Pottera Joanne K. Rowling, *Opowieści z Narnii* Clive’a Staplesa Lewisa, *Hobbit* Johna Ronalda Renela Tolkiena, *Zwiadowcy* Johna Flanagana oraz *Magiczne drzewo* Andrzeja Maleszki). Popularne są także powieści o wampirach (cykl Stephenie Meyer, książki Phyllis Christine Cast, Rachel Caine, Alyson Noël, cykl fantasy autorstwa Suzanne Collins – *Igrzyska śmierci*, *W pierścieniu ognia*, *Kosogłos*). Młodsze dzieci wciąż chętnie czytają humorystyczne historie o Mikołajku czy Koszmarnym Karolku. Pojawiają się także od dawna obecni w szkole autorzy, np.: Eric Knight, Edith Nesbit, Selma Lagerlöf, Astrid Lindgren. Szczególnie wśród dziewcząt popularne są powieści obyczajowe, które uplasowały się na trzeciej pozycji. W badaniach pojawiły się takie autorki, jak Małgorzata Musierowicz, Agnieszka Tyszką, Ewa Ostrowska, Maja Ozga, Lauren Brooke, Meg Cabot, Cathy Cassidy, Jacqueline Wilson.

W przypadku gimnazjalistów rozkład czytelniczych zainteresowań wygląda oczywiście inaczej, ale dopiero na dalszych pozycjach rankingu. Początek jest taki sam, ponieważ na samej górze listy znalazła się literatura fantastyczna reprezentowana często przez te same tytuły. Popularne są także powieści o wampirach

¹ Por. I. Koryś, D. Michalak, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, www.bn.org.pl [dostęp: 15.03.2015].

² Z. Zasadzka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, s. 11, www.eduentuzjaści.pl [dostęp: 15.03.2015].

i książki z kręgu romansu paranormalnego. Zaznaczona tylko w badaniach poziomu czytelnictwa u uczniów szkoły podstawowej literatura fantastyczna dla dorosłych (J.R.R. Tolkien, Andrzej Sapkowski) wśród piętnastolatków cieszy się niesłabnącą popularnością. Chętnie czytane są thrillery, a także horrory.

W przypadku gimnazjalistów bardziej widoczna jest różnica w wybieranych książkach, spowodowana różnicą płci czytelników. Przywołane powyżej pozycje są raczej wskazywane przez chłopców. Dziewczęta dużo chętniej sięgają po powieści obyczajowe. Co charakterystyczne, znacznie częściej wybierają te historie, które poruszają trudne problemy, np. *Pamiętnik narkomanki* Barbary Rosiek, *Hera moja miłość* Anny Onichimowskiej, *Most do Terabithi* Katherine Paterson. W tym obszarze nastąpiła wyraźna, związana z wiekiem zmiana, ponieważ w przypadku dwunastolatków książki dotyczące problemu uzależnień czy patologii społecznych stanowiły margines wyborów lekturowych³. Chętnie czytane są także powieści dla młodzieży autorstwa współczesnych polskich pisarek, także te najnowsze, np.: Małgorzaty Musierowicz, Beaty Andrzejczuk, Ewy Nowak, Joanny Jagiełło, Izabeli Sowcy, Beaty Ostrowskiej, Ewy Barańskiej. Wśród wyborów piętnastolatków wyraźniej zaznaczyła się literatura wysokoartystyczna, np.: *Wielki Gatsby* Scotta Fitzgeralda, *Mistrz i Małgorzata* Michaiła Bułhakowa, *Miłość w czasach zarazy*, *O miłości i innych demonach* Gabriela Garcii Marqueza, powieści Erica Emmanuela Schmidta.

Ten skrótowy przegląd badań rzuca trochę światła na sytuację czytelnictwa w gimnazjum. Pokazuje on, że nauczyciel języka polskiego nie stoi tam na straconej pozycji, młodzież czyta, a wachlarz wyborów jest bardzo szeroki. Ponieważ jednak uczniowie znacznie chętniej sięgają po fantastykę, zdecydowano, iż projekt kierować będzie uwagę wszystkich uczniów, bez względu na płeć, w kierunku literatury obyczajowej. Badania ukazały, że jest to pole zainteresowań dziewcząt, ważne więc było takie dobranie lektury, by mogła ona przyciągnąć uwagę także chłopców. Postanowiliśmy szukać tekstu spełniającego następujące kryteria:

- powieść,
- problematyka interesująca dla gimnazjalistów (dziewcząt i chłopców),
- tekst współczesny,
- poruszający problemy młodzieży,
- nowy – nieopisany jeszcze, brak gotowych interpretacji.

Kryteria zostały tak dobrane, ponieważ ustalono, iż jednym z głównych celów jest zachęcenie młodzieży do czytania. Trudno jest przecież rozmawiać o czymś, czego się nie przeczytało. Zależało nam więc na bardziej rozbudowanej fabule, która stałaby się okazją do ćwiczenia orientacji w dłuższej narracji. Wydawało się nam, iż zrealizowaniu tego celu najlepiej posłuży historia bliska doświadczeniu młodzieży gimnazjalnej, o której z taką łatwością mówi się „trudna”. Historia poruszająca jej codzienne problemy, być może podpowiadająca także rozwiązania. Ważne było również to, aby tekst był nowy, nieopisany jeszcze w poradnikach i artykułach metodycznych. W takiej sytuacji wszystkie propozycje były nowe, twórcze, choć

³ Z. Zasadzka, *Czytelnictwo...*, s. 22.

wyrastające z doświadczenia pracującej nad projektem grupy, a także dobranej do tematu literatury przedmiotu.

Pierwszy etap polegał na poszukiwaniu spełniającego kryteria tekstu i oczywiście intensywnym czytaniu. Całe spotkanie poświęcono na rozmowę o lekturach. W rozmowach pojawiła się między innymi historia rodziny Borejów, chętnie czytane powieści Ewy Nowak, niedawno sfilmowana *Złodziejka księzek*. W poszukiwaniach wspierano się podpowiedziami z internetowych blogów i list rankingowych. Ostatecznie wybór padł na powieść Anny Marii Gorgolewskiej *Kiedyś jutro*, która opowiada dramatyczną historię nastolatka, wychowującego się w na pozór normalnej rodzinie. W praktyce okazuje się ona jedynie realizacją wystudiowanej koncepcji dorosłych, którzy uważają posiadanie dziecka za konieczny element ich życia na pokaz. Nie obdarzają syna żadnym cieplejszym uczuciem. Skoncentrowani na własnej karierze, zwracają uwagę wyłącznie na to, jak ich rodzina odbierana jest z zewnątrz. Najważniejszy jest porządek, przestrzeganie nakazów, stwarzanie pozorów, a wszystko to w atmosferze emocjonalnego chłodu.

Dalsza praca zespołu polegała na:

- uważnym przeczytaniu powieści,
- ustaleniu możliwej problematyki,
- podzieleniu się na 2-3-osobowe zespoły,
- przydzieleniu zespołom tematyki wykonywanych projektów.

Pracy towarzyszyła lektura opracowań dotyczących całościowego czytania innych powieści. Pomocą służył szczególnie cykl „Metodyczna biblioteka *To lubię!*”, w którym zostały opracowane takie teksty, jak: *Hobbit*, *Opowieści z Narnii*, *Bracia Lwie Serce*, *Mały Książę*, *Romeo i Julia*. Stanowiły one podpowiedź dotyczącą porządkowania problematyki, dzielenia pracy nad lekturą na części, „wyczytywania” z tekstu problemów do omówienia itd. Źródłem wzorów i inspiracji były obecne na rynku podręczniki, a także publikacje na temat nauczania kontekstowego, zasad dobierania „rozmawiających” z tekstem głównym innych tekstów kultury.

W toku kolejnych spotkań ustalono, iż towarzyszący omawianiu *Kiedyś jutro* cykl lekcji, obejmie następujące zagadnienia:

1. Dom – znaczenie pojęcia (dosłowne i przenośne), różne rozumienie, miejsce w życiu człowieka.
2. Rodzina – znaczenie, członkowie rodziny i pełnione przez nich role, modele rodziny.
3. Stereotypy, stereotypizacja – rodzaje i funkcja stereotypów.
4. Tworzenie własnych tekstów – poradniki.

Oczywiście nie jest to żadna wyczerpująca lista zagadnień, możliwych do rozważenia. Warto w takiej sytuacji posiłkować się także propozycjami uczniów. Zapytać, co zwróciło ich uwagę, o czym chcieliby porozmawiać. Wydaje nam się jednak, że wybranych przez nas problemów nie da się pominąć, nie dostrzec w trakcie czytania powieści.

Kolejnym etapem było projektowanie lekcji. W tej fazie pomysły przyjęły formę tradycyjnych konspektów, ponieważ taki zapis był najbardziej oswojony i wydawał się naturalny. Jednak celem zajęć było przekroczenie pewnego progu, ćwiczenie nowej umiejętności – przejście od konspektu do artykułu metodycznego, próba opisanie planowanych działań w formie spójnego tekstu. Za wzór służyły podręczniki i poradniki z serii *To lubię!* do gimnazjum. Pozwalały one zaobserwować, w jaki sposób można opisywać działania lekcyjne związane z zebraniem i uporządkowanym materiałem, oraz jak z poszczególnych, następujących po sobie czynności tworzyć spójny tekst.

Poniżej zamieszczamy efekty pracy poszczególnych zespołów.

PROJEKT I⁴

I. Dom – tu się wszystko zaczyna

Problemy i cele

Lekcja będzie się koncentrować na precyzowaniu i poszerzaniu znaczenia pojęcia „dom”. Przedmiotem obserwacji staną się także frazeologizmy związane z domem. Będziemy się przyglądać produktywności słowotwórczej oraz związkom frazeologicznym, jakie tworzy rzeczownik „dom”.

Komentarz

Nim zajmiemy się pracą z tekstem powieści, przygotujmy nieco grunt pod interpretację utworu. Służyć temu mogą lekcje, na których skoncentrujemy się na problematyce związanej z domem. Celem działań będzie precyzowanie i poszerzanie znaczenia pojęcia „dom”, ze wskazaniem na jego funkcje i miejsce w ludzkim życiu. Uwagę uczniów zwrócimy także na pojęcie „rodziny”, która nierozzerwalnie związana jest z domem. Tematyka ta jest obecna na wszystkich etapach edukacji, co tym bardziej akcentuje jej wagę. Stanowi osobistą sferę, pryzmat, przez który interpretujemy otaczający nas świat, w tym wszelkie teksty kultury.

Proponujemy, aby pracę rozpocząć od zebrania skojarzeń ze słowem „dom” oraz przygotowanych wcześniej związków frazeologicznych i przysłów o podobnej tematyce. Z pewnością pojawią się skojarzenia typu: rodzina, budynek, więzi, relacje, miłość, domownicy etc. Wśród związków wyrazowych zapewne nie zabraknie: „wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej”; „czuć się jak u siebie w domu”; „być gościem w domu; ognisko domowe”; „gość w dom, Bóg w dom”; „zakładać dom”; „pani domu”; „dom wariatów”; „szklane domy”; „otwarty dom”⁵. Aby określić, jaki obraz domu wyłania się z przytoczonych skojarzeń i związków, dzielimy klasę na grupy i prosimy o stworzenie krótkiej historyjki/komiksu, w której wykorzystane zostaną

⁴ Przygotowały: Magdalena Baran, Joanna Waligóra.

⁵ *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005, s. 74–75.

między innymi cztery związki wyrazowe dotyczące domu. Lektura powstałych tekstów pokaże zapewne optymistyczny obraz domu. Obraz nasycony pozytywnymi konotacjami, pełen ciepła i miłości.

Miejsce domu w życiu człowieka można pokazać poświęcając lekcje obserwacji językowej. Rdzeń – „dom” – pozwala stworzyć dużą ilość wyrazów, należących do różnych kategorii gramatycznych. W ten sposób uczniowie przypomną sobie praktyczną stronę słowotwórstwa. Powstaną m.in. wyrazy: domowy, podomka, domownik, przydomowy, domek, domeczek, domofon, bezdomny, zadomowiony, udomowiony itd. Będzie to dobra okazja do przypomnienia/wprowadzenia problematyki związanej ze słowotwórstwem. Jednocześnie łatwość z jaką uczniowie gromadzić będą derywaty od rzeczownika „dom” pozwoli im uzmysłowić sobie, jak ważna jest ta tematyka w życiu każdego człowieka, jak wiele w naszej codzienności wiąże się z domem.

Uzupełnieniem dla tych językowych działań może być także refleksja nad łączliwością przymiotnika „domowy”. W tym celu prowadzimy obserwację związków wyrazowych takich jak:

- domowy obiad,
- domowe przedszkole,
- domowa atmosfera,
- domowy budżet,
- ognisko domowe,
- domowe wypieki,
- domowy chleb,
- zwierzęta domowe,
- domowe sposoby na przeziębienie,
- domowe podwórko itd.

Rozmowa na temat zaprezentowanego materiału językowego może koncentrować się wokół odpowiedzi na pytania:

1. Z jakimi wyrazami przymiotnik „domowy” łączy się najczęściej i dlaczego?
2. Jaką funkcję pełni takie połączenie?
3. Jak nacechowane są najczęściej te związki?

Okaże się wówczas, że to co domowe jest smaczne (domowy obiad, domowe wypieki), bliskie (atmosfera domowa, zwierzęta domowe), znane (domowe podwórko), bezpieczne (ognisko domowe), a przez to nacechowane pozytywnie.

W celu przypomnienia semantyki słowa „dom” proponujemy rozmowę na temat planszy, przedstawiającej różne rodzaje domów⁶. Jest to okazja do uzmysłowienia uczniom, że słowa „dom” używamy nie tylko w znaczeniu miejsca zamieszkania, ale także w innym rozumieniu, np. jako wspólnoty (dom dziecka, dom studencki), instytucji (dom maklerski), miejsca użytku publicznego (dom towarowy) itd. Wcześniejsze rozważania zostają w ten sposób wzbogacone o nowe wątki.

⁶ B. Dyduch, M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię! Klasa IV. Książka ucznia*, Kraków 1999, s. 21.

Z rozmów przeprowadzonych na lekcji wyłania się całościowy obraz domu, który jest miejscem idealnym, ostoją, azylem. Kojarzą się z nim dobre wspomnienia, głębokie relacje, przeżycia, użyteczne sprzęty, smaczne posiłki, ciepło, bezpieczeństwo. Takie ujęcie będzie stanowić podstawę i kontekst do dalszych rozważań dotyczących lektury i obrazu domu w niej przedstawionego.

II. „Domowa przestrzeń, to przestrzeń wielorakiego sensu”

Problemy i cele:

Aby poszerzyć, a szczególnie pogłębić odczytywanie pojęcia domu i zadomowienia, należy zastanowić się nad jego funkcją i znaczeniem, proponujemy czytanie z uczniami tekstu filozoficznego – fragmentu *Filozofii dramatu* Józefa Tischnera. Filozoficzna perspektywa ujęcia zagadnienia będzie z pewnością dużym krokiem naprzód, jeśli chodzi o rozumienie pojęcia. Proponowane działania lekcyjne powinny obejmować: czytanie ze zrozumieniem, selekcję informacji, analizę tekstu, tworzenie schematu ułatwiającego zrozumienie tekstu, który jednocześnie będzie formą wniosku, ćwiczenia słownikowe.

Komentarz

Wszystko zaczyna się w domu, tam stawiamy pierwsze kroki, wypowiadamy pierwsze słowa, pierwszy raz śmiejemy się i płaczymy. To miejsce naszych radości i trosk, szczęścia i cierpienia. Dom łączy w sobie też pewne antynomie: życie – śmierć, śmiech – płacz, szczęście – cierpienie. Potoczne rozumienie sfery domu, z którym uczniowie spotykali się na wcześniejszych lekcjach, warto pogłębić na tym etapie edukacji, rozwoju umysłowego i emocjonalnego uczniów. Będzie to jeden z celów czytania trudnego w końcu tekstu Józefa Tischnera⁷. Pomoże to uczniom zauważyć, jak wiele sensów i znaczeń niosą ze sobą doświadczenia „domowe” oraz jak wiele sfer życia człowieka nierozzerwanie łączy się z przestrzenią domową.

Zanim jednak przejdziemy do czytania, każdy z uczniów otrzyma diagram kołowy do uzupełnienia. Będzie on podzielony na mniejsze koła – odpowiadające sferom życia człowieka. Płaszczyzny te oddalają się, co określać ma bliższe lub dalsze przestrzenie, w jakich funkcjonuje człowiek. Tak też można by go objaśnić. Do diagramu będzie można odwołać się także w dalszych etapach pracy. Uzupełniony schemat może przykładowo wyglądać tak:

⁷ Inspiracją dla wyboru tego tekstu była propozycja autorów podręcznika *To lubię!* dla I klasy liceum i technikum. Zamieszczony tam fragment został skrócony tak, aby można go było wykorzystać na wcześniejszym etapie edukacyjnym. Por. M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2002, s. 88.



W tym miejscu dobrze jest omówić kilka zaproponowanych przez uczniów diagramów, aby łatwiej zauważyć, że człowiek żyje w różnych przestrzeniach, a jego świat rozszerza się w ciągu życia, następuje symboliczne oddalanie się od domu, wychodzenie z niego w świat.

Zanim przejdziemy do kolejnych działań, warto sięgnąć jeszcze do *Słownika symboli* Władysława Kopalińskiego i odszukać w nim hasło „dom”:

Dom symbolizuje bezpieczeństwo, trwałość, schronienie, twierdzę, mieszkanie, własny kąt; gospodarstwo domowe, domowników, rodzinę, gniazdo rodzinne; ród, dynastię; ojczyznę, Wszechświat; ciało ludzkie; skarbnicę mądrości; gościnność⁸.

Objaśnienie to wymaga wspólnego komentarza. Możemy skupić się na podkreśleniu, jak symboliczne znaczenie domu łączy się z rzeczywistym jego przeznaczeniem, jak wiąże się to z dotychczasowymi ustaleniami, których dokonaliśmy rozmawiając o domu. Diagram oraz słownikowe wyjaśnienie są jedynie wstępem, wprowadzeniem. Na ich podstawie koncentrycznie rozszerzać będziemy znaczenie kategorii domu.

Jako kolejny krok proponujemy pracę z tekstem.

Dom

Przestrzenią człowiekowi najbliższą jest dom. Wszystkie drogi człowieka przez świat mierzą się odległością od domu. Widok z okien domu jest pierwszym widokiem człowieka na świat. Człowiek zapytany skąd przychodzi – wskazuje na dom. Dom jest gniazdem człowieka. Tu przychodzi na świat dziecko, tu dojrzewa poczucie odpowiedzialności za ład pierwszej wspólnoty, tu człowiek rozpoznaje główne tajemnice rzeczy – okna, drzwi, łóżki – cieszy się i cierpi, stąd odchodzi na wieczny spoczynek. Mieć dom znaczy: mieć wokół siebie obszar pierwotnej swojskości. Ściany domu chronią człowieka przed srogością żywiołów i nieprzyjaźnią ludzi. Umożliwiają życie i dojrzewanie. Miesz-

⁸ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990, s. 66.

kając w domu człowiek może czuć się sobą u siebie. Być sobą u siebie, to doświadczać sensownej wolności. Dom nie pozwala na swawolę, nie oznacza też niewoli. Domowa przestrzeń, to przestrzeń wielorakiego sensu. Budować dom znaczy: zadomowić się. [...] Człowiek przywiązuje się do swojego domu. Przywiązanie do domu jest tak głębokie i tak wszechstronne, iż przerasta świadomość człowieka. Gdy człowiek traci dom, gdy oddala się od domu – czuje w bólu utraty siłę zadomowienia. [...]

Przywiązanie przenikające zadomowienie jest odpowiedzią na odkrycie, iż dany człowiekowi skrawek przestrzeni jest *dla* człowieka. Człowiek nachyla się ku temu, co jest dla człowieka i przywiązuje się do tego. Stąd czerpie siły do życia. Może teraz powiedzieć – jestem stąd, pochodzę z tego domu.

Dom jest jednak również miejscem dramatu, a nawet tragedii. Czyż jest coś bardziej kruchości niż dom? [...] Sama logika życia – sam płynący czas – sprawia, że domy obumierają. Dzieci rosną, oddalają się od domu, odchodzą, aby zbudować własne domy. Ludzie umierają – umierają oblubieńcy, ojcowie i matki. Każdy dom jest skazany na opustoszenie. Istotę dramatu ludzkiego wyraża pytanie: czym jest dom, czy domem rzetelnym, czy jedynie obietnicą domu? Czy człowiek jest w stanie zbudować rzetelny dom? Czy jest w stanie zadomowić się tutaj? Czy jego przywiązanie do domu jest przywiązaniem do czegoś mocnego i trwałego? Tracąc dom, człowiek wchodzi w sytuację graniczną, w której krystalizuje się nowy sens pustoszejącego domu: rodzi się przypuszczenie, że dom był jedynie obietnicą domu⁹.

Po uważnym przeczytaniu tekstu, przychodzi czas na refleksję i próbę dotarcia do jego głębokiego sensu. Pomocne może okazać się pytanie: czym jest dom i jak zostaje nazwany w tekście?

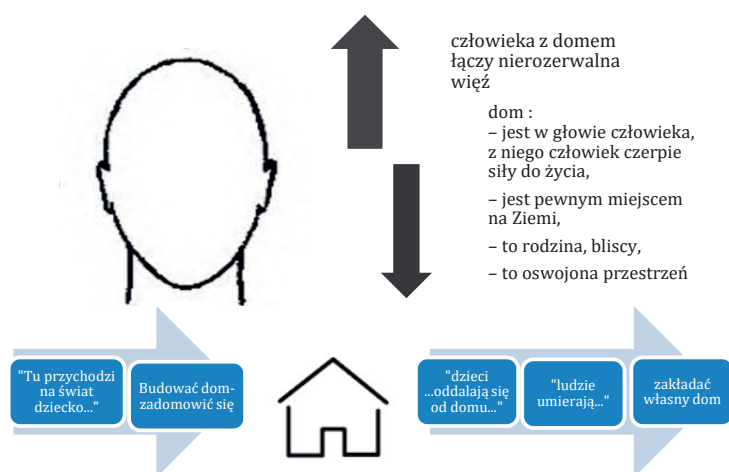
DOM = przestrzeń człowiekowi najbliższa, gniazdo człowieka, obszar pierwotnej swojskości, miejsce dramatu, a nawet tragedii.

Ważne jest, aby uczniowie uzasadniali wybrane z tekstu określenia domu, ponieważ gromadzimy je, aby wiedzieć, czym dom jest. Aby wiedzieć, trzeba wyjaśniać i przybliżać słowa tekstu poprzez własne komentujące wypowiedzi. Jak pokazują badania, głębokie przetwarzanie służy też lepszemu rozumieniu i przyswajaniu tego, co nowe¹⁰.

Analizie tekstu może towarzyszyć tworzenie schematu, który lepiej zobrazuje, co tekst mówi o człowieku i jego relacji z domem. Aby ułatwić określenie relacji człowiek – dom można stworzyć na tablicy szkic porządkujący myślenie i wypowiedzi uczniów. Przy jego wypełnianiu warto odwoływać się także do doświadczeń młodzieży. Prezentowany schemat ma charakter hipotezy interpretacyjnej. Prosimy zatem uczniów o analizę, argumentację, potwierdzoną stosownymi fragmentami tekstu i wnioskowanie. Schemat powinien unaoczniać, że człowiek zmierza do domu, buduje go, a następnie traci, odchodząc z rodzinnego domu i budując własny – nowy.

⁹ Na podstawie J. Tischner, *Dom*, [w:] M. Jędrychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię...*, s. 88.

¹⁰ F. Craik, R.S. Lockhart, *Levels of processing: A framework for memory research*. „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11.



Po wspólnym sporządzeniu schematu uprzystępniającego filozoficzne rozmyślenia na temat domu, proponujemy zastanowić się głębiej nad wybranym z tekstu sformułowaniem: „domowa przestrzeń, to przestrzeń wielorakiego sensu”. Pracę mogą organizować pytania, np.:

1. Jak w tekście charakteryzowana i ukazywana jest przestrzeń domu?
2. Co się w niej odbywa?
3. W jaki sposób człowiek w niej żyje?

Warto też odwołać się do osobistych doświadczeń uczniów.

Na wcześniejszych lekcjach podkreślaliśmy, że dom to przestrzeń bezpieczna, azyl. Teraz te konstatacje możemy dopełnić, pokazując, iż nie jest to obraz wyłącznie sielankowy, jednoznaczny, że w tym kontekście może również pojawić się ból i cierpienie. Zapis klasowej rozmowy mógłby przybrać postać tabeli.

PRZESTRZEŃ DOMOWA	
pełna ciepła:	opustoszała:
przywiązanie, zadomowienie, swojskość, radość, śmiech, wspólnota, miejsce poznania, schronienie	śmierć, cierpienie, lęk, strach, choroba, „odmowa wzajemności” – zachwianie bliskich relacji

W tym miejscu warto odwołać się do początkowych działań (diagram, hasło słownikowe), zbliżających nas do rozumienia miejsca i sensu domu w ludzkiej świadomości. To odpowiedni czas na to, aby uczniowie zauważyli, jak rozszerzyło się i nabrało nowych sensów (być może wcześniej nieuświadomionych) znaczenie pojęcia „dom”.

Jako podsumowanie wspólnie formułujemy wniosek z rozważań. Może on brzmieć następująco:

Dom to miejsce, rodzina, przestrzeń należąca do człowieka, w której rozgrywają się najważniejsze wydarzenia. Dom żyje razem z człowiekiem. Pomiędzy nim, a człowiekiem jest relacja obustronnej zależności. Dom jest dla jednostki punktem odniesienia w świecie. Tu człowiek rodzi się i wychowuje, żyje i umiera. Jest dla niego centrum jego świata. Dom żyje, gdy są w nim ludzie. Dom to poczucie zadomowienia, które jest w człowieku. Człowiek tracąc dom, traci grunt pod nogami.

III. Pierwsze spotkanie z *Kiedys jutro*

Problemy i cele

Zależy nam na werbalizacji przeżyć i odczuć uczniów związanych z lekturą. Proponujemy, aby podjęli się wstępnej próby określenia sensów odkrytych i nadanych tekstowi w trakcie indywidualnego, prywatnego czytania. W trakcie pracy formułujemy i nazywamy problemy, które uczniowie zauważą w lekturze. Będzie to stanowiło podstawę do zaplanowania cyklu lekcji, z uwzględnieniem zainteresowań uczniów i wybranych przez nich zagadnień.

Komentarz

Zdajemy sobie sprawę, że książka *Kiedys jutro* nie jest tekstem wysokiej próby artystycznej. Postanowiłyśmy jednak przybliżyć ją uczniom, ze względu na problemy, które porusza. Uważamy, że wiek głównego bohatera, Michała Boreckiego, zbliżony do wieku naszych podopiecznych spowoduje, że jego problemy wydadzą się uczniom nie tak odległe, bardziej prawdopodobne i uniwersalne. Mamy nadzieję, że wyniosą ze spotkania z tą książką coś dla siebie

We wstępnym spotkaniu z lekturą warto skupić się na werbalizacji wrażeń i odczuć uczniów po przeczytaniu książki. Sugerujemy więc rozmowę, w której uczniowie będą mogli swobodnie wyrazić swoje sądy i opinie o tekście. Może ona stanowić także wstępne rozpoznanie sytuacji czytelniczej oraz poziomu odbioru tekstu¹¹.

Na początek proponujemy przypomnienie przebiegu zdarzeń. Aby jednak odejść od typowych w takiej sytuacji zadań (streszczanie, opowiadanie odtwórcze, budowanie planu), sugerujemy nadawanie tytułów poszczególnym rozdziałom. Takie działanie umożliwia, a nawet podpowiada powieść, której rozdziały noszą po prostu nazwy miesięcy. Można zaproponować uczniom, aby nadawane przez nich tytuły z jednej strony odnosiły się do głównych wydarzeń, z drugiej, aby miały w sobie nutę tajemniczości, przez co zachęcałyby do czytania. Tytułowanie kolejnych rozdziałów pomoże wyodrębnić główne problemy lektury i wskazać wątki, które według uczniów warto poruszyć na kolejnych zajęciach.

¹¹ Por. J. Polakowski, *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Kraków 1980.

Może to przybrać taką formę:

Wrzesień – *Kiedy to uczniowie liceum wracają do szkolnych ławek, a do Michała przychodzi Lexi z nieoczekiwaną wiadomością...*

Październik – *Poznajemy relacje panujące w domu Michała*

Listopad – *Urodziny*

Grudzień – *Mikołajki i „święteczna” atmosfera u Boreckich...*

Styczeń – *W klasie pojawia się Natalia. Studniówka*

Luty – *Nieprzyjemne spotkanie Natalii, Michała i jego ojca*

Marzec – *Wsparcie pani Karoliny*

Kwiecień – *Kwestia relacji między Michałem i Natalią*

Maj – *Matura*

Czerwiec – *Długo oczekiwane wakacje i ZMIANY*

Po opracowaniu przez uczniów tytułów, prosimy kilku z nich o zaprezentowanie swoich pomysłów. Każdej propozycji powinien towarzyszyć komentarz pozostałych uczniów, którzy też mają swoje doświadczenia w tym względzie.

Przypomnieniu i uporządkowaniu fabuły może służyć także teleturniej. Każdy z uczniów przygotowuje trzy pytania dotyczące treści. Zapewne pojawią się pytania o czas i miejsce akcji, ale mamy nadzieję, że zaproponowane zostaną także pytania/polecenia wymagające bardziej rozbudowanych odpowiedzi. Ćwiczenie to pozwala na doskonalenie umiejętności tworzenia otwartych i zamkniętych pytań, pracy z tekstem prozatorskim, selekcjonowania informacji, odwoływania się do czytanego tekstu, wyciągania wniosków i uzasadniania wypowiedzi. Mamy nadzieję, iż zabawowa forma uaktywni uczniów i zmotywuje do czynnego udziału w kolejnych spotkaniach z lekturą. Ponadto będą oni mogli kształcić także swoje umiejętności językowe w zakresie budowania dłuższej wypowiedzi.

Po stworzeniu pytań, a przed rozpoczęciem teleturnieju, warto ustalić zasady. Klasowy turniej może odbywać się w następujący sposób: klasę dzielimy na 4 grupy, zbieramy pytania od uczniów, selekcjonujemy je, aby nie powtarzały się, następnie numerujemy i wrzucamy do jednego koszyka. Każda grupa kolejno losuje pytanie, ma czas na zastanowienie się i wybiera osobę odpowiadającą. Przyznając punkty za odpowiedź, zwracamy uwagę na jej poziom merytoryczny, ale także na kształt językowy. Zwycięską grupę (lub grupy) koniecznie trzeba nagrodzić, choćby symbolicznymi brawami.

Wyraźnie widać, iż celem tej lekcji jest uporządkowanie znajomości lektury, ale także zdiagnozowanie poziomu odbioru tekstu, wyodrębnienie problemów, które szczególnie zainteresowały uczniów. Będzie to wskazówka dla nauczyciela, o czym chciałaby rozmawiać młodzież, a także czego w tekście nie zauważyła. Takie wprowadzenie pozwoli później łatwiej poruszać się między poszczególnymi wątkami, łączyć je ze sobą, formułować problemy, komentować i rozważać je na kolejnych lekcjach.

IV. „Rodzina w której nie ma miłości, to żadna rodzina”

Problemy i cele

W tej części projektu zamierzamy skoncentrować się na treści lektury *Kiedys jutro*. Naszym celem będzie przybliżenie sytuacji, wskazanie i przedyskutowanie problemów głównego bohatera – Michała Boreckiego. Poprzez trudną, a zarazem prawdopodobną sytuację Michała, zamierzamy pokazać, jak bardzo różni się wizja domu, do której doszliśmy we wcześniejszych rozważaniach, od obrazu w powieści. Lektura jest także okazją do pokazania różnych modeli domów. Historia młodego bohatera, ich rówieśnika, może nauczyć tolerancji, uwrażliwić na problemy innych. Uniwersalność problemów i prawdopodobieństwo ich wystąpienia w życiu człowieka sprawia, że jest to temat, któremu warto poświęcić czas.

Komentarz

Lekcję można rozpocząć od odwołania się do omawianego wcześniej tekstu Józefa Tischnera *Dom*. W tym celu sięgamy po cytat: „Dom nie pozwala na swawolę, nie oznacza też niewoli. Domowa przestrzeń, to przestrzeń wielorakiego sensu”. Fragment ten może się stać początkiem rozmowy o tym, że dom nie zawsze oznacza: bezpieczeństwo, wspólnotę, ciepło. W odniesieniu do sytuacji Michała, przestrzeń domowa jest właśnie zniewoleniem. W dalszej części działań lekcyjnych możemy wykorzystać myślowe i językowe wsparcie, jakie przyniesie ta część.

Liczymy na to, że uczniowie zainspirowani wstępną rozmową, sami wskażą interesujące ich problemy. Wierzymy, że zauważą sytuację rodzinną Michała i przybliżą ją, posiłkując się cytatami. Na pewno wskażą te dotyczące surowości rodziców i braku głębszego związku emocjonalnego (historia z dzieciństwa dotycząca posiadania pieska, stosunek matki do dziecka, ojca do syna, oczekiwania rodziców wobec Michała, przebieg imprez rodzinnych u Boreckich itd.). Dość wyraźnie zarysowują się również problemy Michała w kontaktach z rówieśnikami, np. wyjście z kolegami do kina z okazji urodzin Boreckiego. Interesująca może być też sytuacja przyjaciółki bohatera – Lexi. Kontrowersje może obudzić pojawienie się tajemniczej kobiety, która okazuje się być siostrą Michała, lub odkrycie romansu ojca, co stało się powodem ich „niecodziennej umowy”.

Zgromadzony materiał posłuży do uzyskania całościowego oglądu sytuacji bohatera. Kolejnym proponowanym krokiem jest zestawienie go z fragmentami *Opium w rosale* Małgorzaty Musierowicz. Uczniowie dokonują porównania i ustalają różnice między dwoma odmiennymi obrazami domu i rodziny¹². Konieczne będzie wcześniejsze przygotowanie cytatów, dotyczących relacji panujących w domach bohaterów (głównie Lewandowskich i Borejków). Stosowne fragmenty może przygotować także nauczyciel.

¹² Możliwe są dwa sposoby pracy: albo po uprzednim przeczytaniu przez klasę tekstu, albo tylko na podstawie fragmentów przygotowanych przez nauczyciela.

Fragment I:

Pani Marta była jedną z tych osób, które nie potrafiłyby z pewnością napisać pracy naukowej, ani też poematu, ale które za to bez wahania przygarną bezdomnego kota, bez narzekań wychowają gromadę dzieci, bez zastanowienia zajrzą do chorego sąsiada i bez niczyjej namowy będą przynosić zakupy bezradnej staruszce. Należała do tego cichego i niemal niedostrzegalnego gatunku ludzi, bez którego życie każdego społeczeństwa zmieniłoby się w istną dżunglę¹³.

Skontrastujemy ten opis idealnej matki z opisem bezwzględnej, nieokazującej uczuć, chłodnej w codziennych relacjach i wyrachowanej pani Boreckiej:

Chłodny ton matki nie zrobił na chłopaku wrażenia. Przez osiemnaście lat zdążył się przyzwyczaić. Odkąd pamiętał, zawsze się tak do niego zwracała. Nieraz zastanawiał się dlaczego. Prawdę odkrył zupełnie niedawno. Nie był dzieckiem zrodzonym przez miłość, tylko wyrachowanie. Potrzebny był rodzicom do pełni wizerunku, jaki prezentowali otoczeniu. Ludzie majątni, wykształceni, z koneksjami... Nie mogli nie mieć dziecka. [...] Dziecko stanowiło dla nich dodatek do domu i samochodu. Dodatek do kariery. Nigdy nie zastanawiali się, co czuje Michał, czego oczekuje czy potrzebuje. [...] Uważali się za doskonałych rodziców, ponieważ zapewniali synowi dach nad głową, markowe ubrania czy pozalekcyjne zajęcia. Tylko że rola rodziców nie kończy się na tym. Zimny chów. Na ten termin Michał natknął się w Internecie i trochę masochistycznie zgłębił temat [...] pocieszał się, że nie on jeden ma przerąbane w życiu¹⁴.

Fragment II:

W całym korytarzyku pachniało rosółem, a tuż przed drzwiami Lewandowskich dołączył się do tego zapachu aromat kapusty i naleśników. Wszystkie te smakowite wonie stanowiły dla Genowefy konkretną jedność, oznaczającą, że dom ten żyje i czeka¹⁵.

Rodzina Lewandowskich kończyła spożywanie rosółu z wołowiny. Przy stole panował rozgwar i szczęk jak na polu bitwy. Sztućce zgrzytały o fajans, co chwilę wybuchały głośne spory, zrywał się huraganowy śmiech albo też po prostu wszyscy mówili jednocześnie, każdy o swoim, jak to w rodzinie¹⁶.

Tu kontrastem będzie uporządkowany i „martwy” dom Boreckich, co szczególnie widać w opisie przygotowań do Wigilii:

Choinkę i dom co roku ozdabiał wynajęty dekorator. Ojciec zlecał to najczęściej firmie, która dbała o wygląd biura. [...] Domy kolegów Michała przed świętami pachniały bardzo apetycznie. Piernikiem, grzybami, bigosem. Dom Michała nie pachniał. Potrawy na

¹³ M. Musierowicz, *Opium w rosole*, Poznań 2000, s. 11.

¹⁴ A.M. Gorgolewska, *Kiedyś jutro*, Radom 2014, s. 36–37.

¹⁵ M. Musierowicz, *Opium...*, s. 122.

¹⁶ Tamże, s. 10.

wigilię przygotowywała pani Krysia, matka je tylko odgrzewała, wietrząc od razu cały dom, żeby ten, jak to określała, plebejski smród nie przeniknął ścian¹⁷.

Fragment III:

Spodobało jej się. W ogóle, z punktu poczuła się swojsko w tym mieszkaniu. Pachniało tu smacznie i ciepło, na co od razu zwróciła uwagę. [...] Pośrodku tej miłej, obszernej i wysokiej kuchni stał potężny stół o grubych toczonych nogach. Przy stole zaś siedziały cztery dziewczyny¹⁸.

W tym miejscu, na zasadzie podobieństwa, można przytoczyć fragment opisujący spotkanie w domu bibliotekarki, święta u dziadków czy dom kolegi Michała, jako tę przestrzeń, której Michałowi brakuje:

Święta z dala od ojca miały swój urok. Dziadkowie funkcjonowali według własnych przyzwyczaję i upodobań, których obecność wnuka w żaden sposób nie zburzyła. [Michał] mógł leniuchować i buszować w necie do woli. Babcia, w przeciwieństwie do matki, była wyśmienitą kucharką, toteż dom naprawdę pachniał świętami. Aromat potraw i cist przenikał nawet najdalsze kąty, więc z twarzy Michała nie zniknął wyraz radości. Chłopak uznał, że święta to jednak fajna sprawa¹⁹.

Obraz domu Borejków jest podobny do tych fragmentów *Kiedys jutro*, które traktują o pobycie u dziadków. Warto także przypomnieć historię Aureli Jedwabińskiej, która, nie odnajdując w rodzinnym domu zainteresowania i miłości, odwiedza inne rodziny pod pretekstem zjedzenia obiadu. Dziecko cierpiące na stały deficyt miłości kompensuje odczuwane braki w relacjach z innymi. Analogicznie Michał, którym nie interesują się rodzice, lepiej czuje się u dziadków, ma dobre relacje ze starszą panią, bibliotekarką Karoliną, zazdrości kolegom atmosfery domowej. W rozmowie można przywołać także zakaz rodziców Michała dotyczący przyjmowania gości w ich rodzinnym domu oraz wizyty chłopca u kolegów i wspólnie zastanowić się, jaki ta sytuacja miała wpływ na bohatera. Notatka z lekcji powinna zawierać najważniejsze elementy rozmowy.

Dom Michała	Domy Borejków i Lewandowskich
Chłodne relacje – „zimny chów”, pustka, dystans domowników, każdy z domowników żyje osobno, brak rozmów, brak gościnności, dom to sfera zamknięta, przesadne dbanie o porządek	Ciepła, rodzinna atmosfera, gwarno, głośno, przyjemne zapachy, ludzie żyjący w tych domach tworzą wspólnotę, spędzają razem czas, gościnność, otwarty dom, swoboda
OBCOŚĆ we własnym domu	ZADOMOWIENIE

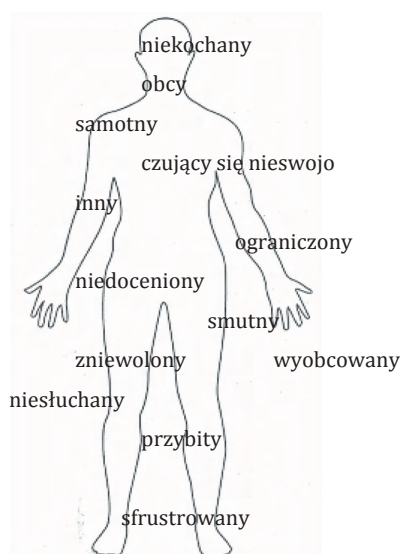
¹⁷ A.M. Gorgolewska, *Kiedys...*, s. 69.

¹⁸ M. Musierowicz, *Opium...*, s. 50.

¹⁹ A.M. Gorgolewska, *Kiedys...*, s. 79.

Porównanie dwóch różnych obrazów domu posłuży refleksji na temat odczuć i emocji towarzyszących głównemu bohaterowi. Może stać się tłem, na którym lepiej widać odmienność sytuacji głównego bohatera. Dalszy etap pracy – skupienie na sytuacji Michała – może zapoczątkować odpowiedź na pytanie: **Jak Michał czuje się w swoim domu?**

W tym celu możemy stworzyć szkic sylwetki dorastającego chłopca, który uzupełnimy w trakcie rozmowy nazwami emocji, odczuć, przeżyć wewnętrznych bohatera. Pokaże to, jak dom i rodzina oddziałują na wnętrze człowieka i dlaczego tak ważne jest dbanie o rodzinną atmosferę.



Trzeba podkreślić, że przebieg lekcji powinien mieć charakter rozmowy, co być może ułatwi uczniom wyrażenie bardziej osobistych sądów, przywołujących także ich własne doświadczenia. Ponieważ jednak przy okazji ćwiczymy nie tylko polonistyczne umiejętności, warto dopilnować, aby wszystkie opinie były poparte cytatami, a dyskusja toczyła się w atmosferze wzajemnego szacunku. Należy być przygotowanym na to, że niektórzy uczniowie zechcą być może odwołać się do własnych doświadczeń i to także jest wartością tej lekcji.

Zaproponowane przez nas zagadnienia i formy ich opracowania nie wyczerpują możliwości interpretacyjnych tekstów, którymi się zajmujemy. Mamy nadzieję, iż mogą być one wskazówką i inspiracją do tego, jak pracować z tekstem w szkole.

PROJEKT II²⁰

I. Uwikłani w stereotypy

Problemy i cele

Stereotypy: narodowe, osobowe, związane z domem; autostereotypy; ogólna definicja stereotypu; aktywizacja stereotypu; hasła słownikowe; stereotypy w książce *Kiedys jutro* Anny Marii Gorgolewskiej; argument/kontrargument; kodeks dyskutanta.

Umiejętności językowo-stylistyczne: definiowanie stereotypu, dyskusja wokół funkcji stereotypów, formułowanie argumentów, budowanie krótkiej wypowiedzi w funkcji uzasadnienia.

Komentarz

Stereotypy są często pojawiającym się w literaturze i kulturze tematem. Ze względu na swoją funkcję, jako interdyscyplinarne zagadnienie, są obszarem badań socjologów, psychologów, antropologów, historyków, językoznawców:

Stereotypy najczęściej opisuje się przez wskazanie cech. Wymienia się szereg właściwości, które traktuje się jako dystynktywne w tym sensie, że odróżniają stereotyp od niestereotypu. Są to:

- poznawczy (a ściślej a poznawczy) charakter stereotypu – ubóstwo treści, uproszczenie, nieweryfikowalność;
- silne nasycenie afektem, silne oznakowanie afektywne, w każdym razie jakiś rodzaj związku z afektem;
- subiektywna pewność co do poprawności treści reprezentacji, a zarazem nieadekwatność treści obrazu do rzeczywistości;
- trwałość, mała podatność na zmiany, sztywność;
- nadmierna generalizacja, przekonanie, że egzemplarze objęte stereotypem są zasadniczo takie same;
- społeczne podzielenie²¹.

Stereotypy w swojej wieloaspektowej charakterystyce mają znaczącą rolę w kształtowaniu naszego światopoglądu, porządkują rzeczywistość, operując utrwalonymi w kulturze i języku uogólnionymi skojarzeniami. Zajmują one także bardzo ważne miejsce w języku uczniów, często pozostając w sferze nieuświadomienia. Dlatego też proponujemy przeprowadzenie cyklu lekcji, w których spróbujemy odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Czy myślenie uczniów uwikłane jest w stereotypy?
2. Które z nich są najbardziej popularne?

²⁰ Przygotowały: Sylwia Kondek, Marta Plak.

²¹ *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Warszawa 2001, s. 44–45.

3. Czy znane są młodzieży stereotypy związane z przestrzenią życia domowego?
4. W jaki sposób ukazano/wykorzystano je w książce *Kiedys jutro* Anny Marii Gorgolewskiej?
5. Dlaczego autorka po nie sięgnęła?
6. Czym są stereotypy we współczesnym języku?
7. Jaka jest funkcja stereotypów?

Według literatury fachowej, funkcje stereotypów upatruje się w:

- dysponowaniu uproszczoną, ale za to jasną mapą świata społecznego;
- ekonomizacji procesów poznawczych;
- selekcji i redukowaniu nadmiaru informacji;
- przewidywalności zachowań;
- uzupełnianiu deficytu informacji;
- redukowaniu niepewności i dostarczaniu poczucia bezpieczeństwa.

Jak widać, stereotypy są wedle tego ujęcia narzędziem osiągania wzrostu poznawczej kontroli nad społecznym otoczeniem z jednej strony, z drugiej zaś ekonomizują procesy poznawcze aż do całkowitego uwolnienia od myślenia²².

Wszyscy ludzie na co dzień myślą stereotypami, nie uświadamiając sobie, dlaczego to robią. Taka jest właściwość umysłu. Rzecz jasna dotyczy to również gimnazjalistów, stąd pomysł, aby skorzystać z okazji podsuwanej przez powieść. Podczas proponowanych lekcji spróbujemy zastanowić się nad udziałem stereotypów w budowaniu językowego obrazu świata. Pretekstem do tych rozważań uczynimy lekturę współczesnej powieści dla młodzieży *Kiedys jutro*. Tekst ten obfituje w przykłady myślenia stereotypowego, ukazuje uwikłanie bohaterów w świat stereotypów, stwarza także okazję do ich przełamywania, wyzwala się spod ich nieuświadomionej władzy. Przedstawione niżej działania proponujemy podzielić na trzy jednostki lekcyjne:

- I. Reklama dźwignią handlu.
- II. Typowy jedynak?
- III. Podyskutujmy!

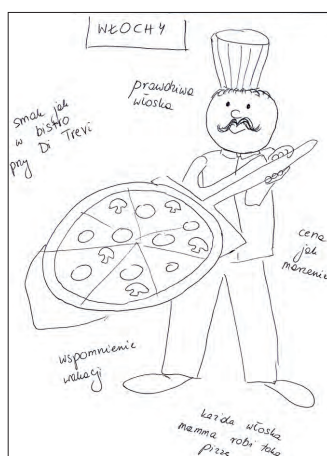
Reklama dźwignią handlu

Jako punkt wyjścia do naszego cyklu rozważań o stereotypach, pragniemy uczynić działanie aktywizujące uczniów, którzy przyjmując rolę reklamodawcy, przygotowują projekt reklamy. Podzieloną na grupy klasę poprosimy o zareklamowanie wybranego produktu pochodzącego z określonego kraju (np. Niemcy, Włochy, Francja, Chiny, Stany Zjednoczone). W gestii uczniów pozostawiamy dobór reklamowanego produktu. Przedstawiane ćwiczenie ma za zadanie wykazać obecność stereotypów narodowych w myśleniu uczniów.

²² Tamże, s. 48–49.

W czasie poprzedzającym prezentowanie prac cała społeczność klasowa proponuje utworzenie listy produktów, które przypuszczalnie znajdują się na banerach reklamowych każdej z grup (produkty kojarzone z danymi państwami, np. Włochy – pizza; Niemcy – proszek do prania; Francja – perfumy itd.). Prezentując prace, uczniowie muszą uzasadnić swój wybór. Będzie to okazja do sprawdzenia, czy przypuszczenia klasy znajdują potwierdzenie w przygotowanych pracach, czy uczniowie zauważają, że ich myślenie często wykazuje zbieżność i opiera się na uogólnionych skojarzeniach.

Powstałe prace mogą przyjąć następującą formę:



Przedstawiona praca służy zareklamowaniu pizzy, gdyż właśnie ona najbardziej kojarzy się z włoską kuchnią. Autorzy zachęcają klientów do kupna specjału, odwołując się do znanego frazeologizmu „dobre jak u mamy” dostosowanego do realiów włoskich (zamiast „mamy” pojawia się *mamma*, co łączy się z poglądem, że Włosi są bardzo przywiązani do swoich matek). W reklamie znalazło się także nawiązanie do jednego z najbardziej rozpoznawalnych zabytków Rzymu, fontanny di Trevi. Taka realizacja odzwierciedlałaby zasadę wykorzystywaną przez twórców reklam – sięganie do tkwiących w umyśle ludzkim konwencjonalnych schematów, posługiwanie się powszechnie rozpoznawanymi znakami kultury.

Wykazanie obecności stereotypu w zaproponowanych przez uczniów reklamach mogłoby stać się punktem wyjścia do stworzenia własnej definicji stereotypu. Powinna ona zwracać uwagę na takie elementy, jak:

- związek z językiem potocznym,
- odzwierciedlanie kulturowego kodu w myśleniu,
- emocjonalną konotację pojęcia.

Zagadnienie stereotypu wpisuje się także w problematykę wcześniejszych lekcji. Warto więc przywołać poprzednie spotkania, na których uczniowie precyzowali pojęcie domu, ponieważ „dom” także podlega silnej stereotypizacji. Uczniowie mogliby przywołać takie stereotypy związane z domem, jak np. stereotyp matki, ojca,

maminsynka, „córeczki tatusia” itd. Kolejnym krokiem byłoby odwołanie się do powieści i wskazanie przedstawionych tam stereotypów, np.

I. stereotyp jedynaka:

- Tak. – Przemek wykrzywił się ironicznie. – Życie bywa ciężkie. Zwłaszcza dla jedynaków, którzy mają bogatych starych.
- Myślisz, że jak ktoś jest jedynakiem, to ma idealne życie?! – najeżył się Michał. Tylko biedni z wielodzietnych rodzin mają prawo do problemów? Mają na nie monopol?²³.

Następnie odwołamy się do znajomości lektury i wskażemy, że w tekście powieści pojawia się stereotyp ojca, matki, dziecka, jedynaka, babci, dziadka.

W ramach zadania domowego, przygotowującego do klasowej rozmowy, można zaproponować uczniom przeprowadzenie ankiety, która polegałaby na zebraniu skojarzeń związanych z hasłami wywoławczymi: jedynak, nastolatek, bibliotekarka. Prawdopodobne odpowiedzi mogłyby wyglądać następująco:

- jedynak: szczęśliwy, ma wszystko, nie musi się z nikim niczym dzielić, rozpieszczony;
- nastolatek: zbuntowany, niezdecydowany, lubi ryzykować, ciekawy świata;
- bibliotekarka: starsza, w okularach, sympatyczna, pomocna, cicha.

Typowy jedynak?

Sądzymy, że warto uważniej przyrzeć się przeprowadzonym ankietom. Uzyskane wyniki wskażą prawdopodobnie na uogólnione schematy myślenia obecne w świadomości językowej statystycznych reprezentantów społeczeństwa. Informacje ankietowe posłużą za punkt wyjścia do analizy obecności i kształtu stereotypów w lekturze. W tym momencie proponujemy wnikliwą pracę z tekstem powieści. Uczniowie samodzielnie szukają fragmentów, ukazujących obraz: ojca/ojców, matki/matek, nastolatka/nastolatki²⁴, jedynaka, bibliotekarki. Komentując znalezione fragmenty, zestawiamy je z informacjami z ankiet, a także definicjami słownikowymi, które wzbogacą zebrany materiał językowy o związki frazeologiczne. Całość można uporządkować na przykład w formie tabeli. Pozwoli to łatwiej dostrzec obecność stereotypów w różnych źródłach: wiedza potoczna (ankiety), literatura (*Kiedys jutro*), słowniki. Będzie to też okazja do rozmowy o relacjach między nimi, a szczególnie o funkcji słowników.

Stereotypy są bardzo charakterystycznym elementem powieści Gorgolewskiej. Można powiedzieć, że książka jest nimi naszpikowana. Czasem stereotypowy obraz jest rozwinięty (np. obraz rodziny Michała), a czasem tylko zasygnalizowany (np. Darek, brat jednego z bohaterów, traktowany jak typowy „mięśniak”, bywalec siłowni). Autorka wprowadza wówczas konstrukcję „typowy...”, która dopełniana

²³ A.M. Gorgolewska, *Kiedys...*, s. 12.

²⁴ Powieść pozwala na poszukiwanie obrazów matek i nastolatków. Tym razem chodzi jednak wyłącznie o głównego bohatera i jego rodzinę.

jest odpowiednim rzeczownikiem, w zależności od potrzeb. Może to być „typowy paker”, „typowa bibliotekarka” itd. Czasem towarzyszy temu westchnienie: „Ach te stereotypy”. Gdy zwrócimy uwagę na wielość stereotypów ukazanych w lekturze, dojdziemy do wniosku, że autorka, kreując swych bohaterów, wykorzystała mechanizm utartych skojarzeń. Niektóre ze stereotypów potwierdziła, innym zaprzeczyła.

	Ankieta	Słownik	Lektura (wyłącznie w odniesieniu do Michała)
ojciec	brak	mężczyzna, który spłodził dziecko, a także zwykle je potem wychowuje – w stosunku do tego dziecka ¹	bardzo surowy, nie pozwala synowi zapraszać gości, ma romans, płaci synowi za milczenie
matka	brak	kobieta, która urodziła dziecko, a także zwykle potem je wychowuje – w stosunku do tego dziecka ²	kobieta biznesu, nie lubi gotować, dba o utrzymanie sterylnej porządku
nastolatek	zbuntowany, niezdecydowany, lubi ryzykować, ciekawy świata	osoba mająca kilkanaście lat – chłopiec lub dziewczyna ³	uczeń, spędza czas z rówieśnikami, przeżywa pierwszą miłość
jedynak	szczęśliwy, ma wszystko, nie musi się z nikim niczym dzielić, rozpieszczony	syn rodziców, niemający brata ani siostry ⁴	jest zostawiony samemu sobie, nie ma osobowej relacji z rodzicami, ciąży na nim presja nadmiernej ambicji rodziców
bibliotekarka	starsza pani, w okularach, sympatyczna, pomocna, cicha	pracownik biblioteki lub specjalista w zakresie bibliotekarstwa ⁵	zawsze pomocna, lubi swoją pracę, ma dobry kontakt z młodzieżą, gra na komputerze

1 – sjp.pl, dostęp 12.03.2015.

2 – Tamże.

3 – Tamże.

4 – Tamże.

5 – sjp.pl, dostęp 12.03.2015.

Stereotypy służą pokazaniu, że nie zawsze tak musi być, że kategoryzowanie otoczenia nie zawsze odpowiada rzeczywistości. Tak jest z obecnym w powieści stereotypem jedynaka, który wcale nie okazuje się szczęściarzem w czepku urodzonym. Dobrze ilustrują to dwa fragmenty powieści:

- Tak – Przemek wykrzywił się ironicznie. – Życie bywa ciężkie. Zwłaszcza dla jedynaków, którzy mają bogatych starych.
- Myślisz, że jak ktoś jest jedynakiem, to ma idealne życie?! – najeżył się Michał. – Tylko biedni z wielodzietnych rodzin mają prawo do problemów? Mają na nie monopol?²⁵
- Dlaczego ludziom się wydaje, że to inni zawsze mają lepiej? – mruczał cicho do siebie.
- Że kiedy w domu nie brakuje pieniędzy, to już jest wszystko spoko, że jest tak pięknie i bezproblemowo? Każdy ma jakiegoś robala, który go toczy... żre... podgryza²⁶

²⁵ A. M. Gorgolewska, *Kiedys...*, s. 12.

²⁶ Tamże, s. 14.

Jeśli będą ku temu sprzyjające warunki, można porozmawiać z młodzieżą o przykładach wykorzystania stereotypów w mediach. Łatwo dostępnym źródłem materiału będą reklamy, z ich typowym obrazem kobiety, emerytów itd.

Podyskutujmy!

Kolejny temat wymaga pewnych wcześniejszych przygotowań. Prosimy więc uczniów o zastanowienie się nad rolą i miejscem stereotypów w języku. Punktem wyjścia może być reklama, wykonana przy pomocy lektury na początku pracy.

Przemyślenia uczniów zamierzamy wykorzystać, organizując klasową debatę. Zanim jednak zaczniemy aranżować dyskusję na temat roli i miejsca stereotypów w języku, musimy należycie przygotować uczniów do tego zadania. Aby nie wywierać otwartych drzwi, proponujemy wykorzystać ćwiczenia z podręcznika *To lubię!* dla gimnazjum. Autorki przygotowały tam ciekawe propozycje działań, za pomocą których uczniowie nauczą się formułować wypowiedzi charakterystyczne dla stylistyki dyskursywnej, tyle że na niepoważny, lekki temat²⁷. Pozwoli to zwrócić uwagę gimnazjalistów na najważniejszą cechę wypowiedzi dyskursywnej – logiczny, konsekwentny tok rozumowania, uzyskiwany poprzez zastosowanie elementów wpływających na spójność tekstu. W tym przypadku chodzi o dwa modele takiej spójności: „użycie wyrazów uwydatniających stosunki myślowe pomiędzy poszczególnymi członami wypowiedzi”²⁸ oraz tranzykcje. To ćwiczenie posłuży nam także do utworzenia banku przydatnych wyrażań (który poszerzymy o wyrażenia zaproponowane przez uczniów) oraz ułatwi utrzymanie logicznego i spójnego toku rozumowania w czasie dyskusji. Uczniowie, wykorzystując zdobytą właśnie wiedzę, zapisują trzy argumenty, które przydadzą się w dalszej części lekcji. Do tej pory koncentrowaliśmy się na sferze leksykalnej, teraz należałoby wyposażać uczniów w umiejętność kulturalnego prowadzenia dyskusji. W tym celu również wykorzystamy ćwiczenia z przywołanego wcześniej projektu „Za i przeciw”²⁹. Analizując zamieszczone w ćwiczeniu ilustracje przedstawiające różne zachowania rozmówców, uczniowie tworzą kodeks uczciwego dyskutanta przez dopisanie kolejnych propozycji do tych zaproponowanych przez autorki (1. Opieram się na faktach; 2. Podaję źródło informacji; 3. Nie odbiegam od tematu).

Tak przygotowani możemy przystąpić do debaty. W tym celu dzielimy klasę na cztery grupy: jury, widownię i dwie grupy dyskutantów (jedna grupa uważa, że

²⁷ H. Mrazek, M. Potaś, I. Steczko, *To lubię! Ćwiczenia językowe. Książka ucznia. Klasa 1 gimnazjum*, Kraków 2000, s. 21. Zadaniem uczniów w tym ćwiczeniu jest zgromadzenie argumentów do hipotezy: „Czy to dobrze, że myszy mają długie ogony?” oraz do tezy: „Dobrze, że myszy mają długie ogony”. Autorki proponują wykorzystanie następujących konstrukcji: Założmy, że...; Wobec tego...; Ale także...; Stąd wniosek; Po pierwsze, ponieważ...; Po drugie, bo...; Po trzecie, dlatego że...; Na zakończenie...

²⁸ M. Potaś, *Za i przeciw*, [w:] *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Książka nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, Kraków 2001, s. 43.

²⁹ Tamże, s. 23.

stereotypy są chorobą języka, druga, że są potrzebne). Proponowana formuła dyskusji opiera się na wzorze debaty francuskiej, w której mówcy z dwóch przeciwnych obozów wypowiadają się kolejno. Dyskusji przygląda się publiczność oraz niezależne jury. Widzowie mają prawo przerwać wypowiedź mówcy, zgłaszając pytanie. Prelegent nie musi odpowiadać na wszystkie pytania, dobrze jednak, aby odpowiedział na co najmniej jedno. Po zakończeniu przemówień wszystkich członków obu grup, następuje głosowanie publiczności oraz ogłoszenie werdyktu jury, które wyłania zwycięzcę oraz przyznaje nagrody dla najlepszego z mówców. Każdego z dyskutantów informuje natomiast, jak jego wystąpienie zostało ocenione pod względem: słuszności argumentów, sposobu prezentacji, efektywności i strategii pracy grupowej, star quality³⁰. Dzięki podziałowi klasy na cztery grupy, których rola jest precyzyjnie określona, możemy zaktywizować całą klasę.

Przebieg klasowej debaty na temat roli stereotypów

Aby lepiej wcielić się w role, uczniowie zajmują odpowiednie miejsca w klasie. Obie grupy dyskutantów naradzają się, ustalają wspólne argumenty (wykorzystując te przygotowane uprzednio przez każdego ucznia samodzielnie), podczas gdy pozostała część klasy ustawia ławki w taki sposób, aby rozmówcy dobrze widzieli siebie nawzajem. Nadszedł już czas, aby rozpocząć dyskusję. Nauczyciel przyjmuje rolę obserwatora oraz arbitra, w sytuacjach gdy dyskusja nie przebiega według obowiązujących zasad. Dyskutanci próbują przekonać interlokutorów do swojego zdania. W tym czasie jury ocenia rozmówców, natomiast widownia przygląda się dyskusji, zwracając szczególną uwagę na pracę jury. Może także zadawać pytania. Po wyczerpaniu argumentów jury naradza się i wydaje werdykt. Opinia nauczyciela jest brana pod uwagę przez jury na równi ze zdaniem pozostałych członków. Po ogłoszeniu zwycięskiej grupy cała klasa wraz z nauczycielem dokonuje podsumowania dyskusji. Członkowie jury, dyskutanci i widzowie wyrażają swoją opinię o jej przebiegu, zwracając uwagę na przestrzeganie kodeksu dyskutanta, poziom językowy i merytoryczny argumentów, spójność i konsekwencję wypowiedzi każdej ze stron. Warto, aby uczniowie podzielili się na forum klasowym uwagami o tym, jak czuli się w każdej z ról. Ważną informacją zwrotną przed przystąpieniem do kolejnej dyskusji będzie zanotowanie, które elementy wymagają poprawy.

II. S.O.S. – pomoc potrzebna od zaraz!

Problemy i cele

Problemy wieku dorastania, problemy głównego bohatera *Kiedys jutro*, sposoby rozwiązywania problemów, list do redakcji, porada eksperta.

³⁰ *The ancien art of debating and it's usefulness in the foreign language classroom: the case of French Debating Association*, "Journal of Language and Cultural Education" 2015, vol. 3(1).

Umiejętności językowo-stylistyczne: interpretacja utworu poetyckiego; istota problemów w szerokim rozumieniu (z uwzględnieniem problemów młodzieży); dyskusja wokół trudności, z którymi zmagał się bohater *Kiedyś jutro*; analiza wycinzków prasowych, redagowanie listu do redakcji; konstruowanie odpowiedzi eksperta; rozwijanie „umiejętności miękkich”.

Komentarz

Tytuł tej części projektu jednoznacznie wskazuje, że tematem naszych zainteresowań będą szeroko rozumiane problemy, będące nieodłącznym elementem ludzkiej egzystencji. Już starożytni zwykli mawiać: *Per aspera ad astra*. Mimo upływu lat, przemian cywilizacyjnych, ta kwestia jest nadal aktualna. Warto zauważyć, że również życie młodych ludzi nie jest wolne od różnego rodzaju trudności. Okres dorastania jest tym czasem, kiedy młodzież wykazuje się szczególną wrażliwością (zwaną *sensytywnością*), graniczącą wręcz z nadwrażliwością i przeczuleniem na własnym punkcie. Gwałtowny wzrost i rozwój ciała, zmiany hormonalne wpływają pośrednio na to, że młodzi ludzie wszędzie dopatrują się przeszkód i niedoskonałości, a także nie są w stanie obiektywnie ocenić ich skali. Trudności pojawiają się również w kontaktach interpersonalnych, szczególnie z dorosłymi. O tym między innymi traktuje omawiana przez nas powieść *Kiedyś jutro*. Uczniowie mogą się utożsamić z jej głównym bohaterem, który boryka się z niemożnością porozumienia się z rodzicami. W przedstawionych poniżej propozycjach sugerujemy podjęcie rozmowy z uczniami o tym, czym są problemy, jakie problemy mają młodzi ludzie, aby w końcu podjąć próbę sformułowania uniwersalnych recept służących ich rozwiązywaniu. Naszym celem jest postawienie uczniów w roli ekspertów, którzy próbują pomóc nastolatkom w ich kłopotach. W ten sposób uczniowie pośrednio znajdą rozwiązanie także na swoje zmartwienia.

Problemów się nie rozwiązuje, problemy się przeżywa

Tę część cyklu proponujemy rozpocząć od zetknięcia uczniów z utworem *Problemy* Leopolda Staffa:

Problemów się nie rozwiązuje.
Problemy się przeżywa,
Jak dni, których, gdy miną już nie ma.
Jak kształty zużyte,
Z których się wyrosło,
Spadają z ramion
I w drzwi ostatnie
Wchodzisz nagi i wolny
Jak świt³¹.

³¹ L. Staff, *Problemy*, [w:] *Poezja naszego wieku*, wyb. i oprac. W. Kaliński, Warszawa 1989, s. 28.

Po głośnym odczytaniu wiersza przez nauczyciela, wykorzystując wzbudzone zainteresowanie klasy, spróbujemy zdiagnozować, w jakim stopniu został on zrozumiany przez młodzież, czym według odbiorców są tytułowe problemy. W utworze ukazują się one jako zdarzenia, emocje, te momenty życia, które nawet niezdefiniowane dokładnie, jak anonimowe dni z naszej osobistej historii życia, pojawiają się i trwają, aby w końcu przeminąć. Są one niczym dzień, który przeminął, czy „zużyta szata”. Niezależnie od ich liczby i stopnia skomplikowania są tylko elementem doczesności „i w drzwi ostatnie wchodzisz nagi i wolny jak świt”. „W drzwi ostatnie”, czyli w sferę życia wiecznego, pośmiertnego, która dezaktualizuje wszystkie codzienne, ziemskie trudności i niepowodzenia, wszystko, co materialne oddziela się od człowieka niczym szata, która zsuwa się z ramion. Człowiek w momencie przejścia między doczesnością a wiecznością staje się na powrót, jak w momencie narodzin, nagi i wolny, czysty i nieskrępowany tymi więzami, trudnościami, z którymi zmagął się w życiu. Jest niczym świt – jasny, otwierający nowy, lepszy czas. Wiersz Leopolda Staffa to utwór refleksyjny, który w niewielkich rozmiarach zamyka głębokie prawdy o przemijaniu, wadze problemów doczesnych w obliczu wieczności. Liryk przyjmuje formę rozbudowanego aforyzmu, zawiera bezpośrednio wyrażoną tezę, której towarzyszy eksplikacja, powołująca się na przykłady, ujęte w formę porównań. Są one niczym dzień, który przeminął czy „zużyta szata”. Rozmowę o wierszu prowadzimy tak, aby zwrócić uwagę młodzieży na pierwszy dwuwiers, który wprowadzi nas w kolejny etap rozważań. Osoba mówiąca w wierszu zamiast rozwiązywania problemów, postuluje ich przeżywanie. Przeżywanie rozumiane na dwa sposoby: jako aktywne doświadczanie wrażeń i podleganie ich emocjonalnemu wpływowi lub jako przetrwanie, „przetrzymanie” trudnego okresu.

Po tym krótkim wprowadzeniu pora odwołać się do doświadczeń uczniów i porozmawiać z nimi o problemach charakterystycznych dla okresu dojrzewania, np.:

- trudnościach ze znalezieniem wspólnego języka z rodzicami,
- zmaganiu się z nadmierną ambicją i aspiracjami rodziców względem nastolatka,
- kłopotach w szkole,
- dylematach związanych z relacjami damsko-męskimi, tworzeniem pierwszych związków,
- trudnościach w znalezieniu akceptacji wśród rówieśników, określeniu swojego miejsca w grupie itp.

Od tego proponujemy przejść do treści omawianej lektury. Na początku warto przypomnieć trudności, z którymi boryka się Michał, a także jego koleżanka, Lexi. Może to być punkt wyjścia do dyskusji o tym, jakie rozwiązania dla swoich problemów znaleźli ci bohaterowie oraz jak można je ocenić. Ponadto warto w tym momencie lekcji zwrócić uwagę na odmienną perspektywę oglądu problemów, którą w utworze reprezentowały bibliotekarka i starsza pani mieszkająca w bloku. Na zakończenie możemy wreszcie zasugerować sporządzenie listy metod radzenia sobie z różnymi trudnościami, które wykorzystują nasi uczniowie. Jeżeli wśród tych propozycji nie pojawi się pomysł napisania listu do redakcji z prośbą o poradę, to

nauczyciel może taką ewentualność zasugerować. W ramach zadania domowego, polecamy odszukanie w czasopismach dla młodzieży przykładowych listów do redakcji oraz towarzyszących im odpowiedzi.

III. Złote rady

Drugą jednostkę lekcyjną proponujemy rozpocząć od analizy przykładów listów przygotowanych przez uczniów. Wśród czasopism młodzieżowych uczniowie mogą odnaleźć listy o następującej treści:

1.

Mój chłopak jest niewierzący... Bardzo chciałabym, żeby uwierzył... On jest naprawdę miły i fajny nie chcę kończyć tego związku tylko dlatego, że on nie wierzy. Czy mogę coś z tym zrobić? Czy mogę go jakoś przekonać do wiary w Boga? Z góry dziękuję za odpowiedź.

2.

Droga Redakcjo,

jaki zawód jest najbardziej opłacalny w dzisiejszych czasach? Czy profil humanistyczny naprawdę jest dla debili? Marzy mi się bio-chem ale jeśli się nie dostanę to zostanie mi human, pytam, bo wszyscy już się ze mnie naśmiewają, że chcę iść na humana -.- :)³².

Z pewnością jednak materiału nam nie zabraknie. Posiłkować można się także Internetem. Na forach internetowych można znaleźć mnóstwo próśb o porady dotyczące życiowych, codziennych problemów.

Układ lekcyjnych działań podpowiada i porządkuje metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów³³. Na podstawie materiału, który stanowić będzie dla nas wzór do naśladowania, zalecamy sporządzić listę niezbędnych zwrotów, charakterystycznych dla tej formy wypowiedzi – listu do redakcji z prośbą o poradę. Możemy tu zaliczyć:

1. Nagłówek listu pisanego przez czytelnika do redakcji może brzmieć np.: Droga Redakcjo, ale w ramach przygotowania tekstu do druku zazwyczaj zamieniany jest na tytuł zgodny z treścią listu. Czasami czytelnicy, przewidując druk listu, od razu nadają mu tytuł.
2. Autoprezentacja w liście może się znaleźć na początku listu, ale jej stałym wyrazem jest podpis, np. Stały Czytelnik, Samotna, Mąż, Lekarz, Rzecznik Praw Ucznia, imię i nazwisko lub zastrzeżenie: Imię i nazwisko do wiadomości Redakcji. W tym miejscu pojawia się też nazwa miejscowości lub województwo.
3. Motywacja wypowiedzi, czyli przyczyna napisania listu.

³² Listy pochodzą ze strony internetowej czasopisma dla młodzieży gimnazjalnej „Victor Gimnazjalista”, <http://www.victor.com.pl/>.

³³ Por. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988; A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej*, „Nowa Poliszczyszna” 2004, nr 5 i 2005, nr 1.

4. Problematyka listów do redakcji zależy od charakteru pisma. W prasie społeczno-politycznej czytelnicy piszą na tematy znane i dyskutowane, natomiast w prasie młodzieżowej czy kobiecej nadawcy koncentrują się na problemach prywatnych³⁴.

5. Grzecznościowe formuły końcowe.

Zwracamy również uwagę uczniów na kompozycję listu, która wykazuje pewne cechy stałe (niezmienna kolejność elementów, tj. nagłówek, zasygnalizowanie tematu, rozwinięcie i uzasadnienie, prośba o odpowiedź, formuła grzecznościowa na zakończenie listu, podpis). Analogicznie postępujemy w przypadku odpowiedzi eksperta. Zaproponowane działania przygotowują uczniów do dalszej pracy. Najpierw proponujemy napisanie listu do redakcji. W tym celu dzielimy klasę na grupy. Każdej z nich przydzielamy jeden problem, dotyczący nastolatków, spośród tych, które wymienili w czasie poprzedniej lekcji. O ile nie pojawią się wśród tych problemów trudności, z którymi stykał się Michał (bezkompromisowy ojciec, brak miłości w rodzinie, nadmierna ambicja rodziców), to nauczyciel powinien sam przydzielić je jednej z grup. Każdy zespół pisze wspólnie list do redakcji, prosząc o poradę w kwestii problemów, które zostały im przydzielone.

Przykładowa praca może wyglądać następująco:

Droga Redakcjo,

Mam 14 lat, mieszkam w Bochni i nie wiem, co powinienem zrobić w mojej sytuacji. Szukałem sposobu na rozwiązanie mojego problemu w Internecie, na różnych forach, ale tam wypowiadają się sami pseudoekspersi, a ja potrzebuję rady specjalisty. Moi rodzice traktują mnie niesprawiedliwie. Pochodzę z „dobrego domu”, mój starszy brat od roku studiuje prawo, młodszy wygrywa ogólnopolskie konkursy z historii. A ja zupełnie do nich nie pasuję! Nie interesuje mnie historia, prawo, ani nawet polski, nie chcę całe życie pracować w kancelarii prawniczej moich rodziców – chociaż wiem, że oni na to liczą. Podoba mi się modelarstwo, trochę rysuję, ale najbardziej lubię konstruować różne dziwne rzeźbo-cuda. Znalazłem bardzo dobre liceum plastyczne w Krakowie, chciałbym się tam dostać! Ale obawiam się, że rodzice nigdy mi na to nie pozwolą. Zresztą musiałbym wtedy zamieszkać sam w Krakowie... Proszę o odpowiedź, jak mam im powiedzieć o moich planach. Nie chciałbym ich zawieść, bo mamy dobry kontakt, ale nie chcę też, żeby narzucali mi, co mam robić w życiu.

Artysta – konstruktor z Bochni

Po około dwudziestu minutach grupy wymieniają się swoimi pracami. Teraz zadaniem uczniów będzie wcielenie się w rolę eksperta-psychologa, który napisze odpowiedź na otrzymany list, uwzględniając w niej konkretne propozycje zaradzenia opisanym trudnościom. Na tę część lekcji możemy poświęcić więcej czasu, ponieważ

³⁴ M. Zaśko-Zielińska, A. Majewska-Tworek, T. Piekot, *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Warszawa 2008, s. 150.

uczniowie powinni dostosować tworzone porady do indywidualnych potrzeb ich wyimaginowanych rówieśników. Napisane teksty mogą pełnić funkcję kompensacyjną dla uczniów (przynoszą odpowiedzi na ich realne trudności). Przykładowy list od redakcji może wyglądać następująco:

Szanowny Artysto,

koniecznie powiedz rodzicom o swojej pasji. Jeśli macie dobry kontakt, to łatwiej będzie Ci wciągnąć ich w świat swoich zainteresowań. Masz jeszcze trochę czasu na wybór szkoły, dlatego nie zaczynaj rozmowy z rodzicami od żądania, aby pozwolili Ci uczyć się w wymarzonym liceum w Krakowie. Najpierw powinni się dowiedzieć, że masz taką pasję, że chcesz robić coś więcej, aby móc ją rozwijać. Poszukaj w Bochni miejsc i osób, które umożliwiłyby Ci doskonalenie twojego warsztatu, poznanie profesjonalnych technik modelarskich. To pomoże Ci przygotować się do egzaminu wstępnego do liceum. Powiedz rodzicom, że nauka w Krakowie to twoje marzenie, nie stawiaj ich w sytuacji, kiedy Ty już podjąłeś ostateczną decyzję, komunikujesz im to i tylko formalnie oczekujesz ich zgody. Musisz liczyć się z tym, że rodzice mogą nie zgodzić się na twój pomysł, wyjazd na stałe do Krakowa i mieszkanie w internacie albo codzienne dojazdy z Bochni. To spory koszt i bardzo poważna decyzja. Nie załamuj się, jeśli się nie zgodzą, staraj się stale rozwijać swoją pasję, jeżeli za trzy lata nadal będziesz się tym interesował, to nic nie stoi na przeszkodzie, abyś nawet po ukończeniu innej szkoły niż „plastyk”, mógł rekrutować się do Akademii Sztuk Pięknych.

Życzymy powodzenia i czekamy na twoje sukcesy artystyczne!

Redakcja

Po zakończeniu pracy, grupy odczytują listy oraz odpowiedzi na nie. Oprócz warstwy merytorycznej listów oraz ich zgodności z tekstami-wzorami, tematem naszej drobiazgowej oceny będzie sam proces ich tworzenia. Poprosimy uczniów o podzielenie się wrażeniami: jak przebiegała praca, jakie pomysły na poradę mieli w czasie pracy, jakich pomysłów nie wykorzystali i dlaczego. Dzięki takim zabiegom uczniowie zyskają świadomość, jak istotna jest umiejętność współpracy z innymi (tzw. umiejętności miękkie), a także jakie działania wiążą się z prowadzeniem dyskusji oraz dochodzeniem do konsensusu.

Zakończenie

Nasza praca nad projektem wyraźnie inspirowana była podręcznikami z serii *To lubię!* Inspiracja ta dotyczy wielu poziomów. Z jednej strony w projektach zauważyć można bezpośrednie odwołania do problematyki, mającej swoje ważne miejsce w podręcznikach *To lubię!* na wszystkich poziomach edukacji. Jednocześnie pojęcie domu, rozmowa o nim wywołana została przez wybraną powieść, co tylko potwierdza trafność wyborów autorek *To lubię!*. Spotykamy także bezpośrednie

wykorzystanie zaproponowanych w podręczniku materiałów (plansza z różnymi „domami”, fragment z *Filozofii dramatu* Józefa Tischnera, ćwiczenia dotyczące stereotypów i tekstu argumentacyjnego). Dokonano go jednak w pełni świadomie, powołując się na źródło, a także dostosowując do nowego kontekstu. W ten sposób nadano im jakby nowe życie, pokazano trafność i uniwersalność wyboru. Jako swego rodzaju wzór, przekładania konspektu lekcji na spójny tekst opisujący planowane działania lekcyjne posłużyły skierowane do nauczycieli, komplementarne z podręcznikami z serii *To lubię!* i zeszytami dla uczniów, poradniki. Postanowiłyśmy wykorzystać w swoich propozycjach zastosowany tam układ kompozycyjny – wydzielenie celów i problematyki planowanych lekcji oraz rozbudowany komentarz do nich.

Przedstawione propozycje są próbą zmierzenia się przyszlých nauczycieli z planowaniem pracy nad dłuższym tekstem, a także wykorzystania literatury przedmiotu i zdobyciego dotychczas doświadczenia.

Bibliografia

Bibliografia podmiotowa

- Gorgolewska A.M., *Kiedys jutro*, Radom 2014.
- Musierowicz M., *Opium w rosale*, Poznań 2000.
- Staff L., *Problemy*, [w:] *Poezja naszego wieku*, wyb. i oprac. W. Kaliński, Warszawa 1989, s. 28.
- Tischner J., *Dom*, [w:] *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, Kraków 2002, s. 88.

Bibliografia przedmiotowa

- Craik F., Lockhart R.S., *Levels of processing: A framework for memory research*. „Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior” 1972, nr 11.
- Dyduch B., Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., *To lubię! Klasa IV. Książka ucznia*, Kraków 1999, s. 21.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej*, „Nowa Poliszczyszna” 2004, nr 5 i 2005, nr 1.
- Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Szudek E., Waligóra J., *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa I liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Kraków 2002.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1990.
- Mrazek H., Potaś M., Steczko I., *To lubię! Ćwiczenia językowe. Książka ucznia. Klasa 1 gimnazjum*, Kraków 2000.
- Polakowski J., *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próba diagnozy*, Kraków 1980.
- Potaś M., *Za i przeciw*, [w:] *Podręcznik do języka polskiego "To lubię!" Książka nauczyciela. Klasa 1 gimnazjum*, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, Kraków 2001.

Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Warszawa 2001.

The ancien art of debating and it's usefulness in the foreign language classroom: the case of French Debating Association, „Journal of Language and Cultural Education” 2015, vol. 3(1).

Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami, oprac. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz, Warszawa 2005, s. 74–75.

Zaśko-Zielińska M., Majewska-Tworek A., Piekot T., *Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych*, Warszawa 2008, s. 150.

Netografia

Koryś I., Michalak D., Chymkowski R., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, www.bn.org.pl, [dostęp 15.03.2015].

sjp.pl [dostęp 12.03.2015].

Zasadzka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, s. 11, www.eduentuzjaści.pl [dostęp 15.03.2015].

On the Designing of a Series of Lessons on the Example of *Kiedys Jutro* by Anna Maria Gogolewska

Abstract

This article presents the effects of academic course called „Projecting a series of lessons” of literature (lessons dedicated for junior high school pupils). Nowadays, adolescents in their free time read mainly fantasy, thrillers or romances (especially those paranormal ones about vampires), from time to time other novels. At school they are made to read set books, but most often they do not do it. Therefore, students of Polish philology, in teams of 2 to 3 members, tried to prepare series of lessons focused on reading a contemporary novel of manners. After research, the group has chosen a novel (not from list of obligatory ones), expected to be interesting for the young (also for boys), describing their problems and depicting the contemporary world.

The project is divided into four main parts. The first part introduces pupils into issue of home. The second part focuses on family, its meaning, the roles of all members and the models of family life, present in the contemporary world. The third part describes a field of stereotypes, both in our language and in our thinking. The last part emphasizes the importance and the seriousness of teenagers’ perception of themselves and of their lives, it also looks for and proposes some solutions for different problems of the young.

In the article the authors make use of some methodical and didactical tips from the series of students’ and teachers’ books *To lubię!* In the project, attention has also been placed on the methods of learning, which are very diverse, including development of skills such as: thinking, sensing, talking, reading and writing.

Key words: project method, Polish language teaching in high school, design a series of lessons, work with literary text

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Bożena Olszewska

Uniwersytet Opolski

Korczak (nie)czytany.

O szkolnym odbiorze utworów Janusza Korczaka

W powszechnej opinii Janusz Korczak funkcjonuje jako Stary Doktor, pedagog, który, odrzuciwszy propozycję ucieczki z warszawskiego getta, dobrowolnie towarzyszył grupie dzieci z Domu Sierot na Umschlagplatz¹, skąd został wywieziony do obozu zagłady. Zginął prawdopodobnie w Treblince około 10 sierpnia 1942 roku. Niewątpliwie na taki odbiór postaci wpłynął film Andrzeja Wajdy pt. *Korczak*, zaś

¹ Przemarsz Korczaka z dziećmi obrósł legendą, stał się mitem potrzebnym i Polakom, i Żydom. Istnieje wiele, często sprzecznych opisów tego marszu, zarówno naocznych świadków, jak i tych, którzy relacjonowali jego przebieg z zaszłyszenia (np. Igor Newerly). Różnice zapewne wynikają z osobowości opowiadacza i świadka wydarzeń, jego sposobu odbioru, choć wiarygodniejsze, mimo braku zgodności, są te postrzegane przez naocznego świadka. Wystarczy wymienić tu dla przykładu relacje Władysława Szpilmana, Joshui Perle'a czy Marka Rudnickiego. Relacjom pierwszych towarzyszy teatralnienie, drugiemu – wyciszenie, skupienie, wzmacniające realistyczny tragizm: „Nie chcę być obrazoburcą ani odbrązowiaczem – ale muszę powiedzieć, jak wtedy widziałem. Atmosferę przenikał jakiś ogromny bezwład, automatyzm, apatia. Nie było widocznego poruszenia, że to Korczak idzie, nie było salutowania (jak to niektórzy opisują), na pewno nie było interwencji posłańców Judenratu – nikt do Korczaka nie podszedł. Nie było gestów, nie było śpiewu, nie było dumnie podniesionych głów, nie pamiętam, czy niósł ktoś sztandar Domu Sierot, mówią, że tak. Była straszliwa, zmęczona cisza. Korczak włókł nogę za nogą, jakiś skurczony, mamlął coś od czasu do czasu do siebie [...]. Tych paru dorosłych z Domu Sierot, między nimi Stefania (Wilczyńska), szło obok, jak ja, lub za nim, dzieci początkowo czwórkami, potem jak popadło, w pomieszanych szeregach, gęsiego. Ktoś z dzieci trzymało Korczaka za poję, może za rękę, szły jak w transie. Odprowadziłem ich aż do bramki Umschlagu...”. Zob. M. Rudnicki, *Ostatnia droga Janusza Korczaka*, „Tygodnik Powszechny” 1988, nr 45. Czasami opisowi towarzyszy autorski komentarz: „[Korczak – dop. mój B. O.] szedł przodem tego tragicznego pochodu. Najmłodsze dziecko trzymał na rękę, a drugie maleństwo prowadził za rączkę [...]. Trzeba tylko pamiętać, że droga z Domu Sierot na Umschlagplatz była długa. Trwała cztery godziny. Widziałam ich, kiedy z ulicy Żelaznej skręcali w Leszno. Dzieci były ubrane odświętnie. Miały na sobie niebieskie drelichowe mundurki. Cały ten orszak kroczył czwórkami, sprężysto, miarowo, dostojnie na Umschlagplatz – na plac śmierci! Kto miał prawo wydać taki wyrok? [...] A świat milczał! A milczenie czasem znaczy przyzwolenie na to, co się dzieje”. Zob. A. Mieszkowska, *Dzieci Ireny Sendlerowej*, Warszawa 2009, s. 134.

ostatnia scena wymarszu sierot na trwale została zakodowana w pamięci Polaków jako realistyczno-baśniowy skrót opowieści o śmierci żydowskich dzieci z warszawskiego getta, przekazanej w sposób filmowy, ale bez przekraczania granic etycznego i estetycznego kiczu, z zachowaniem elementów historycznej prawdy. Potęga kina oraz ciągle powoływanie i przywoływanie poglądów wychowawczych Korczaka, nagminne przytaczanie cytatów z jego pism o charakterze literackich esejów (*Momenty wychowawcze* (1919), *Jak kochać dziecko* (1920), *Prawo dziecka do szacunku* (1929)) spowodowały, że chyba mniej mówi się o nim jako pisarzu, bardziej zaś jako o wychowawcy, publicyście. Być może po części przyczyniła się do tego i szkoła, która jakby o nim zapomniała. Wystarczy przejrzeć współczesne podręczniki, programy nauczania języka polskiego² oraz „starą” i „nową” podstawę programową³, by się o tym przekonać. Nieco lepiej było w okresie międzywojennym, co wydaje się zrozumiałe ze względu na obowiązujące programy wychowawcze, w których np. istotną rolę odgrywała idea spółdzielczości, będąca elementem konstrukcyjnym powieści *Bankructwo małego Dżeka* (1924). Nic dziwnego, że książka uzyskała aprobatę Komisji do oceny książek przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Na odwrocie karty tytułowej z 1929 roku obok zastrzeżenia „Przedruki nieuprawnione przez autora wzbronione” znajduje się anons: „Książka ta jest polecana przez Komisję do oceny Książek przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dla bibliotek szkolnych i dla młodzieży”. Jej obecność w szkolnej bibliotece, ministerialna rekomendacja, zachęta ze strony nauczycieli, bibliotekarzy oraz wychowawców sprawiły, że cieszyła się dużą popularnością wśród dzieci w wieku 10–12 lat. Niektóre znały ją z fragmentów opublikowanych wcześniej jeszcze przed drukiem książki w czasopiśmie „W słońcu. Dwutygodnik dla dzieci i wychowawców”, z którym pisarz współpracował. Wyszły one pod tytułami

² Jako przykład posłużyć mogą programy: *Między nami* Agnieszki Łuczak, Anny Murdzek, *Teraz polski!* Anny Klimowicz, Krystyny Brząkalik, *Mogą, bo myślą* Agnieszki Frejlich, *Czytać, myśleć, uczestniczyć* Marleny Derlukiewicz, *Wyspy szczęśliwe* Grażyny Kuleszy i Jacka Kuleszy, *Jutro pójdę w świat*. W zamieszczonych w nich spisach lektur dla klas IV–V brak utworów Korczaka. Wyjątek stanowi propozycja Marty Chrabąszcz, *Radość uczenia się. Program nauczania języka polskiego na II poziomie edukacyjnym z elementami techniki pracy umysłowej*. W spisie dla klasy V znajdziemy utwór Korczaka zatytułowany *Szkoła*.

³ W chwili, kiedy artykuł powstawał obowiązywały dwie podstawy programowe: „stara” z 2002 roku (już wygasająca) i „nowa” (wdrażana). Kiedy artykuł się ukaże w polskiej szkole obowiązywać będzie tylko jedna – nowa podstawa programowa dla wszystkich etapów kształcenia, która wprowadzana była stopniowo od roku 2009/2010, najpierw na I i III etapie edukacyjnym, zaś od roku 2012/2013 na II i IV etapie. Oznacza to, że w roku 2015 uczniowie liceów po raz pierwszy zdawali egzamin maturalny zgodnie z nią. Warto dodać, że jedynie ostatnia IV klasa technikum w roku 2015/2016 oraz klasy I i II liceum uzupełniającego w latach 2015/2016 i 2016/2017 będą realizować jeszcze tzw. „starą podstawę”, proces wdrażania „nowej podstawy” zakończy się w roku 2017/2018. Jej obecność w szkole nie wpływa na dobór materiału egzemplifikacyjnego. Podstawowym kryterium jego doboru była bowiem obecność utworów Korczaka w programach i podręcznikach szkolnych do języka polskiego przeznaczonych dla uczniów II etapu kształcenia.

utworzonymi specjalnie na potrzeby druku: *Krzywda Dżeka* (nr 1–2, styczeń 1924) i *Z rozmyślań Dżeka* (nr 3–4, luty 1924)⁴.

Nie wiadomo natomiast, z jakich powodów czytanki pisane na zamówienie do ossolińskiej trylogii Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego nie zyskały aprobaty kolegium redakcyjnego⁵. Ale to samo pytanie odnieść można i do innych twórców nieobecnych w tych podręcznikach lub pojawiających się stosunkowo późno (np. Gustaw Morcinek)⁶.

Po wojnie twórczość Korczaka była obecna w szkole podstawowej – na lekcjach języka polskiego, okazjonalnych apelach oraz w bibliotecznych zasobach. Niektóre szkoły dla uhonorowania pisarza przybierały jego imię⁷. Biblioteki posiadały i gromadziły w swoich zbiorach książki pisarza, zwłaszcza te obecne w kanonie: *Król Maciuś Pierwszy* (1923), *Bankructwo małego Dżeka* (1924) oraz niektóre spoza listy: *Król Maciuś na wyspie bezludnej* (1923), *Józki, Jaśki i Franki* (1911), *Kajtuś Czarodziej* (1934), *Uparty chłopiec* (1938). Generalnie jednak dzieci niezbyt chętnie po nie sięgały, mimo zachęty bibliotekarzy. Tylko lektury cieszyły się większym powodzeniem. Z czasem i one przestały być wypożyczane, bo nauczyciele rzadko wybierali je z zaproponowanej listy książek do omówienia w całości. Pozostały jedynie fragmenty zamieszczone w podręcznikach stanowiących namiastkę pisarstwa Korczaka.

Można zadać pytanie: Co sprawiło, że ta twórczość, zróżnicowana pod względem uprawianych form, refleksyjna ze względu na podjętą tematykę i uwikłania bohatera w trudne dylematy filozoficzne i moralne, ale też broniąca praw dziecka do miłości, akceptacji, zrozumienia wolności i swobody, przestała interesować dzieci? Stała się dlań odległą, obca? A może zawsze taka była i tak ją odbierano, i odbiera teraz? W dobie pędu, królowania nowych mediów nie ma czasu na książkę wymagającą od czytelnika skupionej lektury. Utwory Korczaka przegrywają z książką pełną

⁴ Informację podaję za *Uwagami o tekście* do wydania: J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka, Kiedy znów będę mały*, [w:] idem, *Dzieła*, t. IX, red. H. Kirchner, Warszawa 1994, s. 350.

⁵ Informacje na ten temat znajdują się w liście S. Maykowskiego do M. Dąbrowskiej z dn. 1 stycznia 1928 oraz 6 stycznia 1928 roku, rkps., *Korespondencja prywatna Marii Dąbrowskiej*, k. 439. Podaję za: Z. Budrewicz, *Czytanka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003, s. 52 i 94.

⁶ Tamże, s. 54.

⁷ Obecnie w Polsce istnieje wiele szkół im. Janusza Korczaka. Są to głównie szkoły podstawowe, np. SP nr 66 w Katowicach, SP nr 6 w Zawierciu, SP nr 3 w Czeladzi, SP nr 3 w Chorzowie, SP nr 1 w Wieruszowie, SP w Przechlewie, SP nr 211 w Warszawie, Waldorfska Szkoła im. Korczaka w Krakowie, SP w Zielonce, SP nr 2 w Głubczycach, SP nr 5 w Zakopanem; Gimnazjum nr 8 w Bytomiu, Sportowe i Gimnazjum nr 1 w Łędzinach, Publiczne Sportowe Gimnazjum nr 1 w Krapkowicach oraz Liceum Ogólnokształcące w Sosnowcu, II LO w Boleśławcu, Zespół Szkół nr 1 w Łańcucie, Zespół Szkół im. Janusza Korczaka w Prudniku, Zespół Szkół nr 4 w Lublinie, Zespół Szkół w Mielcu, Zespół Szkoły Podstawowej, Przedszkola i Gimnazjum w Tuminie. To tylko niektóre z nich. Najwięcej szkół „korczakowskich” znajduje się na Górnym Śląsku.

przygód, lekką, łatwą i przyjemną typu *Harry Potter* Joanne Kathleen Rowling⁸. Co zatem zrobić, by na nowo (?) stała się atrakcyjna i przyciągała czytelnika?

Korczak w zreformowanej szkole podstawowej

Gdyby przyrzeć się dokładnie zadaniom wychowawczym wypunktowanym w „starej podstawie programowej” dla II etapu kształcenia a następnie literacko-kulturowej części programu nauczania języka polskiego można zauważyć, że na plan pierwszy wysuwa się wychowanie ku wartościom, czyli w poszanowaniu odkrytych na podstawie doświadczenia norm i zasad postępowania w celu osiągnięcia trwałej satysfakcji z życia. W jednym z obowiązujących wówczas programów możemy przeczytać, że „nadrzędnym celem wychowania ku wartościom jest otwarcie młodego człowieka na prawdę rozumianą jako zdolność odróżniania tego co rozwija i umacnia, od tego co szkodzi i niszczy rozwój człowieka i więzi z innymi ludźmi oraz na dobro i piękno”⁹. Aby obudzić swoją wrażliwość moralną, zrozumieć i odczuć, czym są takie uczucia jak: miłość, przyjaźń, koleżeństwo, solidarność, trzeba poznać siebie, odnaleźć swoje miejsce w świecie, otworzyć na prawdę o człowieku – indywidualną i zbiorową oraz na prawdę o wartościach, poznać swoje prawa i obowiązki. A to oznacza odnalezienie drogi ku dobru objawiającej się w działaniu, dobrych czynach – na miarę dziecka, np. dbałości o wspólne dobro, koleżeńskie pomocy. W tym zrozumieniu świata, człowieka i wartości pomocna może być twórczość Korczaka jako literacka egzemplifikacja wychowawczych tez. To właśnie Korczak: „Chciał przede wszystkim zapewnić dziecku swobodę harmonijnego rozwoju całej osobowości, wydobyć pełnię ukrytych sił, wychowywać w umiłowaniu dla dobra, piękna i wolności”¹⁰.

W programach nauczania języka polskiego z końca lat 90. XX wieku oraz tych obowiązujących do 2012 roku wśród zaproponowanych lektur do przeczytania w całości znaleźć można następujące pozycje: klasa IV – *Król Maciuś Pierwszy*¹¹,

⁸ Spory na temat tego cyklu powieściowego wciąż trwają. I choć nie można im odmówić walorów edukacyjnych (pisała na ten temat Dama Kowalewska w artykule *Harry i Czary mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter” J. K. Rowling*), to jednak nie należą one do lektur pobudzających do myślenia, refleksyjnych. Czy przejdą do klasyki literatury dziecięcej? Pokaże czas.

⁹ T. Sawicka, Program autorski „Ku wartościom” przeznaczony do nauczania przedmiotów: język polski, historia i społeczeństwo w klasach IV, V, VI szkoły podstawowej, przeznaczony dla II etapu edukacyjnego szkoły podstawowej, Nr dopuszczenia DKW-4014-57/99, Białystok, s. 2.

¹⁰ Hasło: Korczak Janusz, [w:] *Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży. Pisarze – książki – serie. Ilustratorzy. Nagrody. Przegląd bibliograficzny*, red. K. Kulickowska i B. Tyliczka, Warszawa 1984, s. 185.

¹¹ M. Kasprzyk, A. Zalewska, Program szkoły podstawowej. Język polski klasy IV–VI, Program zatwierdzony do użytku szkolnego przez MEN, Nr dopuszczenia DKW – 4014-151/99, Łowicz 1998, s. 11; J. Bochenek, J. Zawadzka, „Mówię, czytam, piszę...”. Program nauczania języka polskiego dla sześcioklasowej szkoły podstawowej klasy IV–VI, Program nauczania dopuszczony do użytku szkolnego przez MEN, Decyzja DKW – 4014 – 52/99, Cieszyn 1999,

*Bankructwo małego Dżeka*¹², *Fatalna sobota*¹³ i *Duże troski małych dzieci*¹⁴; klasa V – *Król Maciuś Pierwszy*¹⁵. Również w podręcznikach do kształcenia literackiego znajduje się niewiele tekstów Korczaka. Pojawiają się w podręcznikach Marii Nagajowej do klasy czwartej i piątej oraz w *To lubię!* krakowskich autorów: Zofii Agnieszki Kłakówny, Barbary Dyduch, Marii Jędrychowskiej i Krzysztofa Wiatra. I tak w podręczniku do kształcenia literackiego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej pt. *Słowo za słowem* mamy fragment książki *Józki, Jaśki i Franki* zatytułowany *Fatalna sobota* a w podręczniku do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej tejże szkoły *Słowa zwykłe i niezwykłe – Legendę o pieśni*. Natomiast autorzy książki *Nowe To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Kształcenie kulturowo-literackie. Klasa 4. Przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować* proponują fragment niezwyklej baśni¹⁶ *Król Maciuś Pierwszy* zatytułowany *Parlament dziecięcy*.

Korczak czytany we fragmentach

Wybrane przez autorów podręczników fragmenty większych utworów Korczaka – powieści, opowieści i baśni metaforycznych funkcjonują na zasadzie tekstu edukacyjnego. Służą z jednej strony za pretekst do rozmów o odpowiedzialności za siebie, własne słowo, skłaniają do oceny postaw bohaterów a także własnych praw i obowiązków, najbliższego otoczenia – zgromadzonych wokół nas ludzi, szkoły jako dobra wspólnego, wolności dzieci, posłuszeństwa wobec dorosłych, wyjaśnienia takich pojęć jak: godność, swoboda; z drugiej – do pogłębiania kompetencji językowych i literackich. W podręcznikach Nagajowej¹⁷ integrujących

s. 24; D. Chwastek i K. Bogdan, „Oglądam świat”. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej, Arka, DKW – 4014 – 203/99, Poznań 1999, s. 30; M. Kasprzyk i A. Zalewska, Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej, DKW – 4014 – 151/99, Poznań 1999, s. 62.

¹² J. Bochenek, J. Zawadzka, tamże; D. Chwastek i K. Bogdan, tamże.

¹³ T. Sawicka, *Program autorski „Ku wartościom”...*, s. 9.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 14. Autorka kategorycznie nie narzuca, kiedy utwór ma być omawiany, proponuje „częstkową” jego realizację – klasa IV i V.

¹⁶ Takim mianem określa tę baśń Jolanta Ługowska. *Król Maciuś Pierwszy* jest baśnią synkretyczną, w której wzorzec gatunkowy baśni, jako jeden z kilku użytych w utworze, wykorzystany został w sposób selektywny, ograniczony do swego rodzaju cytatów baśniowej tradycji, charakterystycznego sposobu opowiadania i typowych dla tego gatunku środków stylistycznych. Por. tamże, *Baśń w twórczości Korczaka*, [w:] Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel, red. H. Kirchner, Warszawa 1997.

¹⁷ Odwołuję się w analizie do podręczników Nagajowej z dwóch powodów. Po pierwsze – w ówczesnej rzeczywistości szkolnej były one podręcznikami powszechnie dostępnymi, chętnie wybieranymi przez nauczycieli, po drugie – to właśnie w nich pojawiały się utwory Korczaka (we fragmentach lub małe formy narracyjne), co w kontekście podjętego w artykule tematu staje się ważnym argumentem przemawiającym za uwzględnieniem tych podręczników w analizie.

wiedzę i umiejętności, treści wychowawcze i *stricte* polonistyczne: teoretyczno-literackie i językowe wzajemnie się przeplatają, o czym świadczą zamieszczone pod tekstem zadania dydaktyczne. W podręczniku do klasy czwartej przeważają językowe odnoszące się do kultury wypowiedzi, czemu sprzyja fragment książki *Józki, Jaśki i Franki* zatytułowany *Fatalna sobota* oraz występujący po nim wiersz Jana Izydora Sztaudyngera *Nie trzeba w lesie kląć....* Już sam tytuł zamieszczonego w podręczniku utworu Starego Doktora domaga się językowych objaśnień, co autorka czyni na marginesie drukowanego tekstu. Stosownego komentarza, z czego zdaje sobie sprawę Nagajowa, wymagają i inne nieco archaiczne a zatem niezrozumiałe dla czwartoklasisty wyrazy i zwroty typu: „krzynka”, „latoś”, „niecić pożogę”. One też i dydaktyzm utworu, odmienne realia społeczne odstraszały potencjalnego dziecięcego czytelnika od lektury całości. Autorka zachęca do rozmowy na temat wulgaryzmów, stosowności i niestosowności używanych wyrazów, emocji ujawnianych w języku, odnosząc problem do współczesności i stawiając przed uczniami problem do rozwiązania.

Naucz się na pamięć albo fragmentu o mowie ludzkiej, albo o mówieniu w gniewie i bez gniewu.

Porozmawiaj z kolegami na temat brzydkich, złych, ordynarnych wyrazów, których się używa bądź które się słyszy w szkole, na przerwie, na boisku, na ulicy.

Oceń ich używanie, które z nich i dlaczego należałoby „zakopać i ciężkim kamieniem przywalić”?¹⁸

Pozostałe pytania i polecenia odnoszą się do narracji, osoby narratora, bohaterów oraz ich postępowania.

Powiedz, kto opowiada i kim są postacie biorące udział w zdarzeniach.

Wyodrębnij wypowiedzi opowiadającego i dialogi postaci.

Jakie złe czyny zostały potępione i dlaczego?¹⁹

Zadania dydaktyczne do tej części są szablonowe, funkcjonują na zasadzie „wytrychów”²⁰, można je zastosować niemal do każdego utworu, nie oddają bowiem jego indywidualnego charakteru. Większe możliwości daje polecenie odsyłające uczniów do znanego im kontekstu, poruszające wyobraźnię, umożliwiające spojrzenie na fragment utworu Korczaka, poruszanego w nim zagadnienia całościowo, nie tylko w odniesieniu do jednego tekstu. Podsuwają nauczycielowi trop analizy utworu, zapraszając do sformułowania własnych, przemyślanych działań.

¹⁸ M. Nagajowa, *Słowo za słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1996, s. 267.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Okr. moje, B. O. Są to pytania, które mają charakter pewnego szablonu. Są poprawne pod względem dydaktycznym i można je potraktować na zasadzie wprawki do ukierunkowanej nauki odbioru tekstu. Piszę o nich w artykule *O pytaniach raz jeszcze* w „Zeszytach Szkolnych” 2004, nr 3.

Przeczytaj głośno fragmenty dotyczące mowy ludzkiej; wyjaśnij, co mają wspólnego z baśnią *Wróżki* na s. 81²¹.

Chodzi tu o baśń Charlsa Perrault'a, po której znajduje się materiał gramatyczny „Słówka grzeczne i niegrzeczne” oraz ćwiczenia ortograficzne na temat pisowni wyrazów z „ó”, „rz” i „ż”.

W podręczniku ważne jest usytuowanie tekstu. Fragment opowieści *Józki, Jaśki i Franki* o znaczącym tytule *Fatalna sobota* poprzedza tekst Oskara Wilde'a *Samolubny olbrzym*, zamyka zaś wspomniany już wcześniej wiersz Sztaudyngera *Nie trzeba w le-sie kłóć...* już samym tytułem nawiązujący do tematyki utworu Korczaka. Nagajowa wykorzystuje oba teksty do rozmowy o uczuciach i przeżyciach, oferując uczniom pomoc w postaci ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych (wskazywanie w stosownych fragmentach wyrazów i związków wyrazowych nazywających uczucia i przeżycia, podawanie wyrazów o znaczeniu przeciwnym, tworzenie związków wyrazowych w oparciu o podane rzeczowniki i czasowniki), których wykonanie nie tylko wzbogaci język ucznia, ale i ułatwi formułowanie dłuższych wypowiedzi, wpływając korzystnie na ich kształt stylistyczny. Autorka w ramach kształcenia umiejętności mówienia i pisania proponuje ułożenie opowiadania zatytułowanego *Na brukiew* z zastosowaniem wyrazów, zwrotów i wyrażeń będących przedmiotem wspomnianych wcześniej ćwiczeń. W dodatkowych poleceniach przypomina o zasadach kompozycyjnych – zdaniu zaczynającym i kończącym opowiadanie, adekwatności gramatycznej formy w stosunku do opowiadacza, chronologii i zgodności czasowej przedstawianych zdarzeń oraz o graficznej postaci wypowiedzi (akapity).

Podobna zasada obowiązuje w podręczniku tej samej autorki do klasy piątej. W rozdziale dziewiątym *Słuchamy, patrzymy, podziwiamy* utwór Korczaka *Legenda o pieśni* służy jako baza materiałowa do kształcenia językowego (mówienie i pisanie), głównie jednak jako matryca do tworzenia przez uczniów własnej legendy (zadania w części działań praktycznych *Legenda o uśmiechu. Pisanie opowiadania*), w mniejszym zakresie wykorzystywany jest jako pretekst do rozmowy o samym tekście, jego strukturze czy treściach ideowych, co potwierdza już przegląd zamieszczonych bezpośrednio pod tekstem zadań dydaktycznych.

Opowiedz własnymi słowami o tym jak powstała pieśń.

Spróbuj powiedzieć, czy i dlaczego podobała ci się *Legenda o pieśni*.

Zastosuj m.in. zdania o takiej budowie:

Podobała mi się, dlatego że...; bo...; gdyż...; a to dlatego, że...; dzięki temu, że... .

Jakie motywy wędrowne dostrzegasz w treści legendy o pieśni?

Posłuchaj muzyki Fryderyka Szopena. Czy dostał on w darze dużą, czy małą perłę?

Zaśpiewaj razem z kolegami znane ci polskie pieśni²².

²¹ Tamże.

²² M. Nagajowa, *Słowa zwykłe i niezwykłe. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2007, s. 276.

Jedynie przedostatnie i ostatnie zadanie odnosi się do kształcenia literacko-kulturowego, zmuszając ucznia do obserwacji tekstu, jego uważniejszego czytania. Wysłuchanie muzycznych fragmentów pozwala na stworzenie podniosłej atmosfery sprzyjającej edukacji patriotycznej. Natomiast zadania umieszczone w sąsiednim podrozdziale zatytułowanym *Legenda o uśmiechu. Pisanie opowiadania w swych celach* (nabycie sprawności tekstotwórczych) okazują się tożsame z tymi do klasy IV, odpowiadają im strukturą i zakresem materiału ćwiczeniowego. Ma się wrażenie, że zamieszczone w tych podręcznikach utwory mają charakter pretekstowy, służą do konkretnych ćwiczeń w zakresie kształcenia kompetencji językowych, gdyż te literackie pozostają w tle, giną w natłoku tych pierwszych ćwiczeń i poleceń. W zestawie brakuje zadań nawiązujących do stworzenia świata przez Boga, refleksji na temat jego piękna i harmonii, nie mówiąc o stosownych kontekstach kulturowych zrozumiałych dla piątoklasisty, np. fragmentu *Biblij*, wiersza Joanny Kulmowej *Kto*, Czesława Miłosza *Słońce*, czy ikonografii, np. Michała Anioła i Williama Blake'a. Zabrakło też zadań o charakterze wychowawczym, dotyczących oceny postępowania orła, ale też tych skłaniających do głębszej refleksji, do której zachęca legenda. Choćby na temat wikłania się człowieka w trudne sprawy implikujące dylematy moralne, który doświadcza różnych kolei losu, nieraz błądzi ale mimo gorzkich doświadczeń poszukuje wyższych wartości, podąża ku dobru. Warto przy okazji omawiania utworów Korczaka zwrócić uwagę na podstawowe kategorie aksjologiczne, tym bardziej, że cała jego twórczość prześiąknięta jest głębokimi treściami humanistycznymi, które zachęcają do refleksji i dziecko, i dorosłego. Niestety, w podręcznikach Nagajowej te aspekty pominięto. Autorka nie wykorzystała szans dla dialogu, jakie dawały jej utwory Korczaka. Kształtując, zgodnie z podstawą programową, umiejętność słuchania, mówienia, pisanie i czytania, zaniedbała tę ostatnią. Zapomniała, że w tym procesie istotne jest uczenie sposobu odbioru tekstu, a więc równie ważne są jeszcze umiejętności ematywne, natury estetycznej i emocjonalnej: patrzenie, odczuwanie, tworzenie, które pozwalają rozbudzić wrażliwość na piękno – wewnętrzne człowieka, przyrody, języka. Wydaje się to dużym niedopatrzeniem, zwłaszcza w *Legendzie...*

Nie inaczej rzecz się przedstawia w podręczniku do kształcenia kulturowo-literackiego *Nowe. To lubię!*, który już w podtytule sygnalizuje dydaktyczną koncepcję – „przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować”. Tym razem ta formuła nie bardzo odnosi się do propozycji czytania tekstu Korczaka. Autorzy sięgnęli po fragment z bardzo popularnej niegdyś baśni *Król Maciuś Pierwszy*, która dzisiaj już nie zawsze budzi entuzjazm najmłodszych ze względu na inne realia społeczne, inne oczekiwania i marzenia, aczkolwiek niektóre z nich są nadal aktualne (właśny pokój, zakup zabawki a nawet rzeczy podstawowych – jedzenie, ubranie, buty). Zamieścili go w części pierwszej zatytułowanej „W szkolnej ławce”, w podrozdziale „Rozpoczynają się lekcje”. Wybrany fragment pt. *Parlament dziecięcy* zamyka część literacką, po nim znajduje się tylko, skorelowana z nim tematycznie, plansza „Każdy ma swoje zdanie”. Utwór poprzedzają teksty Jana Twardowskiego, Lewissa Carrolla,

Bolesława Prusa, Sempe i Goscinnego. Ten ostatni znajduje się w bezpośrednim sąsiedztwie Korczaka. Najczęściej są to fragmenty większych całości, znane dzieciom z własnej lektury – *Wakacje Mikołajka*, *Alicja w krainie czarów* lub opowiadań starszych – *Antek*, rzadziej pojedyncze utwory (Jan Twardowski *W klasie*). Wszystkie dotyczą szkoły nie budynku lecz instytucji, w której dzieci i dorośli mają swoje prawa i obowiązki porządkujące ich zachowania. Stąd jedno z zadań końcowych, oznaczone nr 2, zostało pomyślane w taki sposób, aby dzieci mogły przełożyć historię z opowieści Korczaka na własne doświadczenia i połączyć lekturę z namysłem: kiedy, w jakich okolicznościach możliwe jest dobre funkcjonowanie ich szkoły oraz w jaki sposób je osiągnąć? Co zależy od nich samych?²³. Oto fragment tego zadania:

Przeczytaliście parę różnych tekstów, w których była mowa o szkole. A teraz **wyobraźcie sobie, że Król Maciuś właśnie zwołał parlament. Obrady mają dotyczyć spraw Waszej szkoły** [wyr. autorów] i tego, jaka powinna ona być, żeby każdy bez wyjątku zawsze czuł się w niej dobrze i zawsze był zadowolony. **Tak się składa, że posłami jesteście Wy**²⁴.

W dalszej kolejności autorzy proponują namysł nad organizacją i przebiegiem obrad (kto i w czym imieniu wystąpi; treść – postulaty, życzenia, marzenia; skład sesji parlamentarnej – przewodniczący, sprawozdawcy). Polecenia do pracy w domu kierują do indywidualnego ucznia, te klasowe – do zbiorowości, o czym informują użyte czasowniki operacyjne wskazujące wykonawcę: „pomyśl”, „zastanów się”, „zanotuj”, „ustalcie”, „nagrywajcie”, „przesłuchajcie”, „spróbujcie ocenić”. Wnikliwą analizę wieńczy opowiadanie na temat: „Parlament dziecięcy dyskutował o sprawach naszej szkoły”. Dla uczniów ambitnych, bardziej kreatywnych proponują zmodyfikowaną jego formę:

Jeśli ktoś ma ochotę [wyr. autorów], może napisać to opowiadanie tak, jakby je przedstawił jeden z bohaterów Waszych lektur (Alicja z krainy czarów?, Mikołajek?)²⁵.

Zadanie pokazuje spójność, korelację tekstów literackich mieszczących się w obrębie rozdziału.

W książce dla nauczyciela i rodziców (co jest novum) autorzy, a właściwie Zofia Agnieszka Kłakówna, bo ona jest pomysłodawczynią opracowania fragmentu z *Króla Maciusia*, proponują działania dydaktyczne. W fazie wstępnej lekcji odwołują się do dziecięcej wyobraźni:

²³ Zob. Z.A. Kłakówna, *Kształcenie kulturowo-literackie – Rozpoczynają się lekcje*, [w:] Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego. Nowe. To lubię! Klasa 4, Książka dla nauczycieli i rodziców klas*, Kraków 2007, s. 125.

²⁴ Z.A. Kłakówna, B. Dyduch, M. Jędrzychowska, K. Wiatr, *Podręcznik do języka polskiego Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie klasa 4. Przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować*, Kraków 2006, s. 41.

²⁵ Tamże, s. 42.

Wyobraźcie sobie, że dzieci mają swoją Rzeczpospolitą Dziecięcą. Na to, co się w niej dzieje, i wy macie wpływ. Niech każdy z was bardzo krótko i precyzyjnie sformułuje trzy życzenia, których spełnienie będzie decydować o tym, jak potoczy się wasze życie w Rzeczpospolitej Dziecięcej²⁶.

Te życzenia zapisują na kartkach, a następnie przenoszą na tablicę, tworząc rejestr marzeń – wyobrażeń o szczęśliwym państwie. Uczniowie eliminują powtórzenia, syntetyzują, uogólniają, grupują postulaty według przyjętych kryteriów, oceniając ich wartość ze względu na dobro indywidualne i zbiorowe. W dalszej kolejności wyjaśniają pojęcia takie jak: rzeczpospolita, parlament, gromadzą określenia typu: działanie krótkowzroczne i dalekowzroczne, cele dalekosiężne, działanie doraźne etc., organizują konferencję prasową z udziałem przedstawicieli „Rzeczpospolitej Dziecięcej”. W ten sposób poszerzają zasób leksykalny i frazeologiczny.

Zaproponowana zabawa wyzwała kreatywne działania uczniów, zachęca i inspirowała, ułatwia rozumienie i stosowanie poznanych wyrazów w praktyce, stwarza okazję do ćwiczeń w mówieniu, rozwijania zasobów leksykalnych i frazeologicznych (gromadzenie i definiowanie określeń niezrozumiałych), poruszenia zagadnień z etyki mówienia. Stanowi teoretyczne zaplecze do czytania tekstu Korczaka pod kątem aksjologicznym, co ułatwia wprowadzenie treści wychowawczych np. na temat „parlamentarnych” form zachowania. Nabyta tą drogą wiedza i umiejętności z zakresu komunikacji publicznej służą lepszemu zrozumieniu własnego otoczenia, świata, pozwalają mocniej odczuć wspólne więzy i wzbudzić chęć działania na rzecz swojej małej społeczności – klasowej, szkolnej, nauczyć odpowiedzialności. Bohaterowie literaccy, ich zachowania – bliskie dziecięcemu odbiorcy – sprawiają, że uczniom łatwiej jest zrozumieć siebie i swoje postępowanie. Analiza utworu sprowadza się do oceny postępowania parlamentarzystów z kraju Maciusia – co i jak mówią? dlaczego tak mówią? jaką wiedzę o każdym z dzieci-bohaterów parlamentarnego zgromadzenia przynosi jego wypowiedź? W końcowym efekcie powinna ona doprowadzić do odpowiedzi na pytania: jak powinno się to robić? jak powinno się przygotowywać wystąpienie? jak powinno się zabierać głos? oraz próby ustalenia dziecięcego (a może nie tylko) kodeksu postępowania parlamentarzysty i zredagowania „Małego poradnika parlamentarzysty”²⁷.

Na zakończenie Kłakówna proponuje, by każdy uczeń, kierując się oceną przebiegu i rezultatów posiedzenia parlamentu ukazanego w utworze Korczaka, napisał „dla gazety” opinię na temat przyszłych losów Króla Maciusia. Jako alternatywę proponuje też wykonanie działań ze wspomnianego wcześniej zadania 2.

Tak pomyślane zadania umożliwiają atrakcyjną refleksję nad językiem, zaś elementarna wiedza jest umiejętnie dawkowana. Pacjent-uczeń bezboleśnie ją przyjmuje, a przede wszystkim stosuje w praktyce. Poprzez zabawę zaspakaja i rozwija swoją ciekawość świata, poznaje zasady jego funkcjonowania i sam odnajduje się w tej rzeczywistości. Uczy się krytycyzmu i samodzielności, która łączy wiedzę

²⁶ Z.A. Kłakówna, *Kształcenie kulturowo-literackie...*, s. 126.

²⁷ Por. Tamże.

i umiejętności. Pozornie instrumentalne czytanie utworu Korczaka, bo nastawione na rozwój umiejętności językowych, tak naprawdę sprowadza się do promowania książki, dziś zupełnie zapomnianej, niemal archaicznej dla współczesnego dziecięciolatka. To pomysł na „odświeżenie” lektury naszych babć, uaktualnienie jej poprzez wpisanie w konkretną uczniowską rzeczywistość, działanie. Myślę, że tego chciałby i Korczak.

Pozostałe pomysły odnośnie do czytania tekstu Starego Doktora pt. *Parlament dziecięcy* można potraktować jako „około tekstowe”²⁸. Utwór staje się punktem wyjścia, elementem „zaczepnym” do lekcji z zakresu onomastyki, o nazwach prac i zawodów.

Wydaje się, że zaproponowane przez autorów omawianych podręczników sposoby czytania Korczaka, a właściwie fragmentów jego utworów, są zbyt jednostronne, pomijają to, co przesądza o wyjątkowości tego pisarstwa: głębokie treści humanistyczne, społeczne, realizm i baśniowość, demitologizacja dzieciństwa, dziecięcy bohater ukazany z prawdą psychologiczną. Zbyt dużo w nich, zwłaszcza w podręcznikach Nagajowej, poleceń z zakresu kształcenia językowego, które każą traktować tekst Korczaka jako materiał do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Również Kłakówna nie wykorzystała wszystkich możliwości, aczkolwiek jej sposób czytania tego fragmentu odznacza się spójnością i konsekwencją metodycznej koncepcji. Autorka *To lubię!* zaproponowała czytanie Korczaka w kontekście współczesności, czym „odświeżyła” utwór, zwracając uwagę na ponadczasowość poruszanych w nim problemów. Zmotywowała uczniów do działania. Pomięła sprawy genologiczne, jako nieistotne przy takiej próbie czytania. Za mało było jednak pracy z tekstem, samego „czytania” tekstu, mimo trafnego polecenia wyćwiczenia czytania tekstu z podziałem na role w domu, co ułatwiło, ale i uatrakcyjniło jego prezentację na lekcji.

Korczak w kanonie lektur

Każda podstawa programowa czy to „stara”, czy „nowa”, jako główny dokument oświatowy, zawiera nie tylko zadania i cele edukacyjne, ale dostarcza poloniście informacji potrzebnych do stworzenia odpowiedniego projektu lekcji. Obliguje nauczyciela do wspólnego czytania wybranych utworów w całości²⁹. Wskazane w niej dzieła literackie wchodziły w skład dziedzictwa polskiej, europejskiej i światowej kultury. Już sama obecność któregoś z nich na tej liście świadczy o randze pisarza, który je stworzył. Oczywiście, problem doboru (wyboru) lektur do kanonu nie był i nie jest sprawą prostą, zawsze będzie budził spory i dyskusje. W „nowej” podstawie programowej jednym z kryteriów tworzenia szkolnego spisu lektur na każdym

²⁸ Okr. moje, B. O. Tekst literacki jest pretekstem do działań dydaktycznych, nie związanych z kształceniem kompetencji lekturowych. Nie uczą odbioru tekstu, nie służą jako punkt zaczepienia doprowadzający do odkrycia sensów, ukazania jego odmienności czy typowości, wartościowania.

²⁹ Warto nadmienić, że zarówno w „starej”, jak i „nowej” podstawie programowej w spisach lektur przeznaczonych dla II etapu kształcenia nie zamieszczono utworów Korczaka.

poziomie – obok kulturowego, estetycznego i poznawczego – była pragmatyka³⁰, ważna z pozycji ucznia szkoły podstawowej. Jednak szczegółowych informacji dostarczają programy nauczania języka polskiego dla poszczególnych klas, w naszym przypadku dla klas IV–VI szkoły podstawowej. Głównie to one były przedmiotem badawczego oglądu, gdyż spisy lektur przeznaczonych dla II etapu kształcenia, tak w „starej”, jak i w „nowej” podstawie programowej w spisach lektur służyły za punkt wyjścia do rozważań. Brak w nich utworów Korczaka potwierdziło tylko wyjściową tezę o zaniku zainteresowania jego twórczością. Tego typu sytuacja nie oznacza jednak, że są one nieobecne na lekcjach języka polskiego. W opracowanej podstawie programowej z 23 grudnia 2008 roku, która weszła do użytku w roku szkolnym 2012/2013, znajduje się zapis o podmiotowości nauczyciela. W teorii oznacza to, że polonista ma prawo do swobodniejszego wyboru lektury³¹. Może zatem wskazać tytuły nieobecne na liście. Jak jest w praktyce? Pytanie pozostaje bez odpowiedzi, gdyż brakuje badań prowadzonych w tym zakresie.

Uważna lektura tych „programowych” wykazów rozpisanych dla poszczególnych klas, zarówno tworzonych do „starej”, jak i „nowej” podstawy programowej, pozwala wyłonić ze wspomnianej wcześniej grupy tekstów zaproponowanych do czytania w całości również utwory Korczaka. Już niezmiennie od lat powtarzają się dwa tytuły: *Król Maciuś Pierwszy* i *Bankructwo małego Dżeka*. Znajdują się one na liście książek do wyboru przeznaczonych dla uczniów klasy IV, oraz wyjątkowo dla klasy V (*Król Maciuś Pierwszy*). O ich wyborze, obok walorów artystycznych, zdecydowała z jednej strony ich czytelnicza popularność we wcześniejszym okresie, z drugiej – treści humanistyczne, społeczne i wychowawcze oraz wartości uniwersalne, etyczne, moralne i filozoficzne istotne z punktu widzenia młodego czytelnika. Zawarty w podstawie programowej dla ucznia szkoły podstawowej etos zachowań oraz system regulujący wszelkie fundamentalne idee znajduje odzwierciedlenie w Korczakowskiej twórczości, która dla dziecka może być kluczem do zrozumienia skomplikowanej struktury bytu na Ziemi, ludzkiej egzystencji. Wielka szkoda, że pominięto te utwory w najnowszych wykazach lektur, pozostawiając decyzję ich czytania do wyboru nauczyciela. Byt Korczaka w szkole zależy od ich dobrej woli.

Król Maciuś Pierwszy był książką długo obecną w szkolnej edukacji polonistycznej, a współcześnie wykorzystuje się jej fragmenty na użytek dziecka przed-szkolnego³². To opowieść o Królu Maciusiu-Reformatorze, który chciał urządzić swo-

³⁰ Zob. S.J. Żurek, *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski. Koncepcja a podstawa programowa z języka polskiego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzem, tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 57–58.

³¹ W chwili obecnej, tj. po wejściu „nowej” podstawy nauczyciel zobligowany jest do omówienia 4 pozycji książkowych w roku szkolnym i do wyboru tekstów o mniejszej objętości. Zob. Tamże. „Stara” podstawa programowa z 26 lutego 2002 roku nakładała na nauczyciela obowiązek omówienia 2 dużych tekstów w klasie IV i 3 w klasach V i VI. Por. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* z 26 lutego 2002 roku.

³² Świadczą o tym scenariusze zajęć dla grup dzieci przedszkolnych – pięcioletków. Są wśród nich propozycje zajęć 30 minutowych „W królestwie Króla Maciusia – mamy prawo

je państwo z myślą o dzieciach, uwzględniając ich potrzeby i prawa, w tym prawo do wolności i swobody. Brak doświadczenia, naiwność, ufność, wiara w człowieka i samotność prowadzą go do zguby. I już to mini-streszczenie fabuły może stanowić rekomendację utworu. Jednak najlepszym uzasadnieniem dla jego obecności w kanonie mogą być słowa Józefa Zbigniewa Białka:

Baśń-metafora, napisana z dużą znajomością psychiki dziecięcej, doskonale zaspakajająca fantazję i realizm, odsłania głęboką prawdę o epoce, życiu ludzi, funkcjonowaniu władzy. Autor przekonująco uzasadnia potrzebę szlachetności, humanitaryzmu i patriotyzmu³³.

Jednak jako lektura do wyboru przegrywa zdecydowanie z tekstami współczesnymi: *Akademii Pana Kleksa* Jana Brzechwy, *Chłopakiem na opak* Hanny Ożogowskiej, *Spotkaniem nad morzem* Jadwigi Korczakowskiej a w konfrontacji z literaturą obcą z *Pinokiem* Carlo Collodiego, *Pięciorgiem dzieci i coś* Elizabeth Nesbit. Powieść Korczaka zdaje się trącić myszką, bo niektóre postulaty zgłaszane przez dzieci w baśniowym parlamencie, odpowiadają innym realiom niż dzisiejsze³⁴, a sama fabuła wydaje się nużąca, jak i rówieśniczy bohater – samotnie walczący z wiatrakami. Bez pomocy nauczyciela uczeń nie poradzi sobie z filozofią powieści, nie dostrzeże tragizmu bohatera uwikłanego w trudne dylematy filozoficzne i moralne, poszukującego wyższych wartości wbrew nihilizmowi świata³⁵, nie zrozumie metafory powieści łączącej cechy antyutopii i powiastki filozoficznej, nie odkryje zawartych w niej sensów, ani nie odnajdzie strukturalnego nowatorstwa. Kolejną kwestią jest język, z niezrozumiałymi wręcz archaicznymi wyrazami, miejscami zbyt infantylny. To sprawia, że nauczyciele niezbyt często i chętnie sięgali po ten utwór. Zniechęcał ich też brak dydaktycznych opracowań.

W klasie czwartej można „odświeżyć” tekst, zmieniając sposób jego recepcji. Zamiast traktować *Króla Maciusia* radycyjnie tzn. jako powieść o marzeniach, wystarczy czytać ją w kontekście problemów aktualnych dla XX i XXI wieku, tj. swobody i wolności: indywidualnej i zbiorowej oraz jej granic. W wyjaśnieniu i rozróżnieniu pojęć dopomogą fragmenty pism Korczaka, np. *Jak kochać dziecko*, gdzie: „swoboda

do wyrażania uczuć”, „W świecie bajek Korczaka”, które rozwijają mowę i myślenie, zdolności plastyczne. Te ostatnie odbywają się w Tygodniu Szczególnym Czytania Dzieciom. Dzieci rysują portrety Korczaka, Króla Maciusia, kolorują obrazki z królem Maciusiem Pierwszym, w holu przedszkola zostaje urządzona wystawka prac dzieci pt. „Janusz Korczak przyjacielem dzieci”, maluchy wycinają i ozdabiają koronę. Autorka scenariusza proponuje zabawy ruchowe, związane tematycznie z bohaterem: „Król Maciuś zaprasza do zabawy”, „Kostka” (dzieci uczą Maciusia liczyć), „Pokaż, co robią ministrowie Maciusia”, „Prawo do odkrywania i tworzenia”. Zob. Scenariusze zajęć: Marzanny Mateusiak „W królestwie króla Maciusia – mamy prawo do wyrażania uczuć” i Małgorzaty Wielądek, „W świecie bajek Korczaka”, Przedszkole 95 z oddziałem integracyjnym im. Króla Maciusia Pierwszego, Warszawa 2012.

³³ J.Z. Białek, hasło: Korczak Janusz, [w:] *Nowy słownik literatury dla dzieci...*, s. 185.

³⁴ Zob. Z.A. Kłakówna, *Kształcenie kulturowo-literackie...*, s. 125.

³⁵ G. Leszczyński, hasło: Korczak Janusz, [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka i G. Leszczyński, Wrocław–Warszawa–Kraków 2002, s. 193.

[...] oznacza posiadanie: rozporządzam swoją osobą. W wolności mamy pierwiastek woli, więc czynu zrodzonego z dążenia”³⁶. Warto te dwa pojęcia wyjaśnić w oparciu o losy i charakterystykę głównego bohatera.

Maciuś zasiada na tronie królewskim, będąc jeszcze dzieckiem i tak też się zachowuje, domagając się praw dla siebie (np. prawo do zabawy z innymi dziećmi) i dzieci. I choć łamie w ten sposób etykietę i występuje przeciwko ceremoniałowi, do którego obliguje go piastowany przezeń urząd, to jednak działa jeszcze w granicach prawa. Dokonując spontanicznych reform na rzecz dzieci (atrakcje dla dzieci – huśtawki i karuzele w szkołach, ogród zoologiczny, domy wypoczynkowe dla biednych dzieci, czekolada), zyskuje popularność. Koniunktura gospodarcza poprawia się. Maciuś działa z coraz większym rozmachem. Pragnie czynić jedynie dobro i do tego potrzebna mu władza i autorytet. Naiwnie sądzi, że wszyscy podlegli mu ministrowie myślą podobnie i zależy im na zbudowaniu mocnego i sprawiedliwego państwa, zmienieniu świata na lepsze. Jego krótkowzroczność, patrzenie w skali mikro- a nie makrospołecznej przyczynia się do politycznego i gospodarczego fiaska. Maciuś nie bierze pod uwagę okoliczności zewnętrznych również tych związanych z wygraną wojną. Niedoświadczony mały władca ponosi dyplomatyczną porażkę, gdy w trakcie podpisywania pokoju wspaniałomyślnie rezygnuje z nałożenia kontrybucji na wroga państwa. Wiesława Wantuch słusznie zauważa, że:

Postać Maciusia jest ilustracją koniecznej być może naiwności idealistów, którzy tyleż budzą podziw rozmachem stawianych sobie celów, ile irytują uproszczeniami w widzeniu świata (raczej niedowidzeniu). Opowieść o Maciusiu jest opowieścią o porażkach idealisty, ale i dramatach zarówno tych, którzy dają się porwać jego ideom, jak i tych, którzy im się przeciwstawiają³⁷.

Maciuś przegrywa ze skostniałą tradycją, regułami wielkiej polityki, których zrozumienie przyjdzie później, gdy osiadzie na Bezludnej Wyspie. Kto dochodzi do władzy, przejmuje wzorce, modele zachowań i działania poprzedników, wpisując się w miejsce – nowe dla siebie, ale usankcjonowane tradycją oraz zastaną strukturą. Traci swobodę rozumianą jako możliwość rozporządzania własną osobą oraz wolność. Nie gwarantuje ich nawet bycie królem! Raczej ogranicza i pozbawia prawa do wolności i swobody na rzecz odpowiedzialności, która jest przejawem prawości charakteru, ale która też sprawia – jak zauważa dorosły bohater *Bankructwa małego Dżeka* – że „[...] jak człowiek ma obowiązki, na wiele rzeczy nie może sobie pozwolić”³⁸ – w wymiarze społecznym, ekonomicznym. Jednostka przestaje się liczyć w tej maszynie. Nawet gdy jest królem i pozornie wszystko mu wolno. W nowo powołanym parlamencie dzieci zachowują się tak jak dorośli, zagrażając porządkowi publicznemu w kraju. Anarchia doprowadza do kolejnej wojny, którą tym razem

³⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002, s. 56.

³⁷ W. Wantuch, *Zmieniło się oblicze świata, czyli dzieciństwo do wymiany*, „Polonistyka” 2012, nr 8, s. 5.

³⁸ J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka...*, s. 113.

król Maciuś przegrywa. Nie pomogła ani determinacja, ani bohaterstwo małego króla, które z czasem stanie się mitem zastępczym w jego okupowanej ojczyźnie³⁹. Uważnego czytelnika skłoni to do refleksji nad rolą autorytetów w życiu jednostki.

Prześledzenie z uczniami losów małego bohatera, przeanalizowanie jego decyzji i skutków pozwoli na odkrycie relatywizmu prawa i bezprawia współczesnego świata, odsłonięcie mechanizmów władzy, egoizmu uprzywilejowanych, ograniczanie swobody i wolności kosztem drugiego człowieka. I choć Maciuś przegrał, zaznał smaku porażki i doświadczył klęski, to jednak się nie poddał, nie zmienił filozofii. Mimo smutnego zakończenia Korczak pozostawia czytelnikowi nadzieję. To, co optymistyczne w tej powieści, sprowadza się do samodoskonalenia bohatera, która jest przejawem dojrzałości i mądrości oraz do prawdziwej przyjaźni. Ona sprawia i pozwala mu wierzyć, że „świat może być lepszy – sumą dobroci indywidualnych istnień”⁴⁰.

Powieść Korczaka *Król Maciuś Pierwszy* pozwala na refleksje o teraźniejszości – kim jesteśmy? jaki jest świat wokół nas? jacy są ludzie, z którymi się stykamy? jakie uczucia i więzy nas łączą? co to jest koleżeństwo, przyjaźń, miłość? jakie są moje prawa i obowiązki? oraz refleksje o przyszłości – dokąd zmierzam/zmierzamy? jak dochodzę i odkrywam prawdę, dobro, piękno? Ale te pytania nie wymagają szczegółowych wskazówek odnośnie ich realizacji, (nie)wybierze i (nie)postawi ich nauczyciel w toku lekcji, w zależności od jej celów. Postawa Maciusia sprzyja kształceniu postaw altruistycznych, zachęca do aktywnej pomocy osobom potrzebującym, pracy na rzecz społeczności szkolnej, np. w samorządzie uczniowskim. A także pozwala na przyswojenie elementarnej wiedzy ekonomicznej. Może zatem warto do niej powrócić na lekcjach języka polskiego?

Bankructwo małego Dżeka to kolejna zapomniana książka Korczaka, mimo zdawałoby się aktualnego dla współczesnego ucznia ekonomicznego tematu, jakim jest pieniądź i jego siła nabywcza oraz dziecięcego bohatera, który zmienia się, dojrzewa pod wpływem nowych wyzwań i związanych z nimi przeżyć i doświadczeń. I choć już w pierwszych zdaniach utworu sam autor określa utwór jako „powieść amerykańską” i „powieść finansową”, to równie dobrą nazwą będzie „powieść inicjacyjna”. Bo powieść ta ma budowę symetryczną, równolegle współistnieją i nakładają się na siebie dwie opowieści, dwie historie „zewnątrzna” i „wewnętrzna”. Jak słusznie zauważa Jolanta Ługowska:

Na płaszczyźnie fabularnej jest to więc opowieść o serii zdarzeń zainicjowanych otrzymaniem przez głównego bohatera niespodziewanego prezentu od dziadka – jednego dolara, którym, zgodnie z wolą rodziców, chłopiec może dysponować w wybrany przez siebie sposób. [...] Na tę stosunkowo prostą fabułę nakłada się jednak swoista „historia wewnętrzna”, odzwierciedlająca proces stopniowego dojrzewania bohatera, wzbogaca-

³⁹ W. Wantuch, *Zmieniło się oblicze...*

⁴⁰ Tamże, s. 6.

nia jego wiedzy o otaczającym świecie, przebiegająca – z formalnego punktu widzenia – według wzorca szczególnie produktywnej w tym piarstwie powieści rozwojowej⁴¹.

Pierwszy z wątków inspirowany jest intelektualną docieklivością bohatera, drugi – jego etyczną wrażliwością⁴². Oba przemawiają do współczesnego czytelnika i mogą być dlań interesujące. Zbliżają do prawdy, uczą roztropności i cierpliwości w prowadzeniu działalności finansowej, przezorności i odpowiedzialności za powierzone wspólne mienie, odkrywania praw rynkowych i ich etycznych aspektów oraz pozwalają wyzbyć się egoizmu, prywaty na rzecz działania w kolektywie klasowym. Korczak opisuje je tak drobiazgowo, że wszelki komentarz dydaktyczny jest już zbędny. I choć cechy te są oznaką dojrzałości, w związku z czym przypisuje się je dorosłym, to przecież nie znaczy, że nie mogą posiadać ich dzieci. Tak samo, nie należy z góry zakładać, że wszyscy dorośli są dojrzałi. Dlatego w powieści również oni są poddani krytycznemu oglądowi narratora.

Oba wątki wpisują się w międzywojenny model wychowawczy (spółdzielczość, gospodarczość) i wypływają z idei i myśli pedagogicznej Korczaka, co nie przesądza o ich anachroniczności. Lansowany w powieści model w podstawowym rdzeniu nie odbiega od współczesnej linii wychowawczej, od tego co *constans* w kształtowaniu charakteru dziecka – wychowania „ku wartościom”.

Świat przeżyć dzisiejszego dziecka, niewiele różni się od świata fikcyjnego bohatera powieści Korczaka, mimo odmiennych realiów społecznych i politycznych. W takim samym zakresie jak postać literacka interesują go zabawki, książki, słodycze, przybory szkolne, sprzęt sportowy itp., i tak samo, jak i on, chce wydawać „swoje” pieniądze, niekoniecznie zgodnie z preferencjami rodziców czy opiekunów.

I w ogóle rodzice, którzy się znają na zakupach własnych, nie bardzo rozumieją, co jest konieczne dla dzieci.[...] A te ich pożyteczne rzeczy są właśnie takie, bez których doskonale można się obejść. Znam przypadek, gdzie matka dowodziła, że lepiej kupić szalik na szyję, niż parą gołębi, że ważniejsze są kalosze niż łyżwy⁴³.

I tak samo jak bohater dąży do ich posiadania, próbuje zrozumieć ich funkcję, siłę nabywczą, konsekwencje posługiwania się nimi oraz pragnie poznać rudymenty wiedzy ekonomicznej. Ten obszar stanowi płaszczyznę porozumienia ze współczesnym czytelnikiem, decydując o aktualności tekstu. Można zatem uczynić go przedmiotem rozmowy z uczniami. Wątek ekonomiczny obecny jest i w innych utworach Starego Doktora, np. w baśni *Król Maciuś Pierwszy* oraz rozprawach pedagogicznych

⁴¹ J. Ługowska, *Motyw pieniądza w literacko-pedagogicznym dyskursie Janusza Korczaka*, [w:] *Monety, banknoty i inne środki wymiany. Pieniądz w dyskursach kultury*, red. P. Kowalski, Wrocław 2010, s. 134. Zob. H. Orłowski, *Stereotyp fabularny niemieckiej powieści rozwojowej*, [w:] *Poetyka i historia VI Konferencja teoretycznoliteracka w Połczynie*, red. J. Trzynadłowski, Wrocław 1968.

⁴² Tamże.

⁴³ J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka...*, s. 54.

i publicystycznych⁴⁴. Potwierdzają one „stałe zainteresowanie pisarza zagadnieniami pieniądza, ujmowanego przez niego w szerszym kontekście reguł życia społecznego i włączonymi w całokształt postulowanego i realizowanego przez niego programu wychowawczego”⁴⁵, praktycznie sprawdzonego w kierowanych przez niego placówkach.

Jednak nieobecność książki w nowej podstawie programowej, a w konsekwencji w obowiązujących programach, następnie brak zachęty ze strony nauczyciela polonisty czy bibliotekarza, kurczące się jej zasoby w bibliotekach szkolnych i dziecięcych eliminują ją z czytelniczego obiegu szkolnego i pozaszkolnego, czyniąc z niej książkę martwą, zapomnianą. Jej los podzielią również inne utwory Starego Doktora. Niewiele zdziała tu i nauczyciel, jeśli nie będzie jej na liście lektur szkolnych. Ci z nich którzy zbliżają się do emerytury, korzystając z zapisu w podstawie programowej dotyczącego samodzielnego wyboru powieści, jeszcze sięgną – bodaj we fragmentach – po lekturę swojego dzieciństwa, młodszy adept kształcenia, którzy być może sami jej nie znają – pominą jako pozycję, nudną, nieciekawą i przestarzałą. A Korczak powróci we wspomnieniach, opowiadaniu nauczyciela, w krótkiej notce biograficznej przy okazji omawiania filmu Wajdy „Korczak”, rozmowy o zagładzie dzieci żydowskich, czy poznanego fragmentu utworu. Być może pojawi się w dyskusji, niekoniecznie szkolnej, na temat zadań, które odziedziczył po Korczaku XXI wiek.

Można zapytać, kto zawinił, że utwory Korczaka są we współczesnej szkole prawie nieobecne (nie licząc tych kilku wyjątków), że odchodzą do lamusa? Ale odpowiedź do końca nie jest prosta. Mówiąc Korczakiem „Zmieniło się oblicze świata”⁴⁶ i modele dzieciństwa oferowane przez kulturę sprzed lat coraz mniej przystają do potrzeb naszych dzieci⁴⁷. I nie zawinił Stary Doktor, lecz czas i my, którzy powinniśmy pamiętać, że powinnością szkoły jest zadbanie – by to, co wchodzi w skład dziedzictwa narodowego, co jest naszą chlubą, co odcisnęło się w sposób szczególnie w naszej kulturze, przetrwało. Nie stało się czczym i nic nie znaczącym hasłem lecz żyło pamięcią kolejnego pokolenia. I ta pamięć należy się Korczakowi – lekarzowi, pedagogowi i pisarzowi, twórcy niezwyklej baśni oraz realistycznych opowieści z życia dzieci prześiąkniętych głębokimi treściami humanistycznymi.

⁴⁴ Joanna Papużyńska i Janusz Beksiaś uważają, że teksty Korczaka można odczytywać z punktu widzenia współczesnej ekonomii. Znajduje się w nich wiele nawiązań do znanych teorii ekonomicznych, a nawet rozpraw. „Za wywodami zawartymi w *Bankructwie małego Dżeka* czujemy któryś z ówczesnych poważnych podręczników ekonomii, zaś inspiracja niektórych wątków *Króla Maciusia Pierwszego* pośrednio lub bezpośrednio pochodzi z głośnej pracy Johna Keynesa *The economic consequences of the peace (z 1919 r.)*”. Zob. J. Beksiaś, J. Papużyńska, *Nauki ekonomiczne w powieściach Janusza Korczaka*, [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, red. G. Leszczyński, D. Świrszczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2009, s. 41 i 49.

⁴⁵ J. Ługowska, *Motyw pieniądza w literacko-pedagogicznym dyskursie Janusza Korczaka*, [w:] *Monety, banknoty i inne środki wymiany. Pieniądz w dyskursach kultury*, red. P. Kowalski, Wrocław 2010, s. 131.

⁴⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, s. 560.

⁴⁷ Zob. W. Wantuch, *Zmieniło się oblicze...*, s. 4.

Bibliografia

- Beksiak J., Papużyńska J., *Nauki ekonomiczne w powieściach Janusza Korczaka*, [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, red. G. Leszczyński, D. Świrszczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2009.
- Bochenek J., Zawadzka J., „Mówię, czytam, piszę...” *Program nauczania języka polskiego dla sześćioletniej szkoły podstawowej klasy IV–VI*, Cieszyn 1999.
- Budrewicz Z., *Czytanka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2003.
- Chrabąszcz M., *Radość uczenia się. Program nauczania języka polskiego na II poziomie edukacyjnym z elementami techniki pracy umysłowej*.
- Chwastek D., Bogdan K., „Oglądam świat”. *Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej „Arka”*, Poznań 1999.
- Derlukiewicz M., *Czytać, myśleć, uczestniczyć. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*.
- Frejlich A., *Mogą, bo myślą. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*.
- Kasprzyk M., Zalewska A., *Program szkoły podstawowej. Język polski klasy IV–VI*, Łowicz 1998.
- Kasprzyk M., Zalewska A., *Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Poznań 1999.
- Klimowicz A., Brząkalik A., *Teraz polski! Program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV–VI szkoły podstawowej*, Warszawa 2012.
- Kłakówna Z.A., *Kształcenie kulturowo-literackie – Rozpoczynają się lekcje*, [w:] Z.A. Kłakówna, K. Wiatr, I. Steczko, *Podręcznik do języka polskiego. Nowe. To lubię! Klasa 4, Książka dla nauczycieli i rodziców klasy IV*, Kraków 2007.
- Kłakówna Z.A., Dyduch B., Jędrzychowska M., Wiatr K., *Podręcznik do języka polskiego. Nowe To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie klasa 4. Przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować*, Kraków 2006.
- Korczak J., *Bankructwo małego Dżeka, Kiedy znów będę mały*, [w:] *Dzieła*, t. IX, red. H. Kirchner, Warszawa 1994.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002.
- Łuczak A., Murdzek A., *Miedzy nami. Program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej*.
- Ługowska J., *Baśń w twórczości Korczaka*, [w:] Janusz Korczak. *Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, Warszawa 1997.
- Ługowska J., *Motyw pieniądza w literacko-pedagogicznym dyskursie Janusza Korczaka*, [w:] *Monety, banknoty i inne środki wymiany. Pieniądz w dyskursach kultury*, red. P. Kowalski, Wrocław 2010.
- Mieszkowska A., *Dzieci Ireny Sendlerowej*, Warszawa 2009.
- Nagajowa M., *Słowo za słowem. Podręcznik do kształcenia literackiego i językowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa 1996.
- Nagajowa M., *Słowa zwykłe i niezwykłe. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*, Warszawa 2007.
- Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży. *Pisarze, książki, serie, ilustratorzy, nagrody. Przegląd bibliograficzny*, red. K. Kuliczowska i B. Tylicka, Warszawa 1984.
- Olszewska B., *O pytaniach raz jeszcze*, „Zeszyty Szkolne. Edukacja Humanistyczna” 2004, nr 3.

- Orłowski H., *Stereotyp fabularny niemieckiej powieści rozwojowej*, [w:] *Poetyka i historia*, red. J. Trzynadłowski, Wrocław 1968.
- Rudnicki J., *Ostatnia droga Korczaka*, „Tygodnik Powszechny” 1988, nr 45.
- Sawicka T., *Program autorski „Ku wartościom” przeznaczony do nauczania przedmiotów: język polski, historia i społeczeństwo w klasach IV, V, VI szkoły podstawowej, przeznaczony dla II etapu edukacyjnego szkoły podstawowej*.
- Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, pod red. B. Tylickiej i G. Leszczyńskiego, Wrocław –Warszawa–Kraków 2002.
- Wantuch W., *Zmieniło się oblicze świata, czyli dzieciństwo do wymiany*, „Polonistyka” 2012, nr 8.
- Żurek J.S., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język polski. Koncepcja a podstawa programowa z języka polskiego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzem, tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*.

(Non)reading Korczak. On School Reception of Janusz Korczak's Works

Abstract

This article concerns Korczak's works for children and attempts to examine them in the context of school education. It analyzes works that are present in modern textbooks for Polish language and culture education as well as two school obligatory readings: novels *King Matt the First* and *Bankruptcy of Little Jack*. These texts are especially interesting because of their rich axiological charge and aesthetic qualities. Unfortunately, examination of contemporary interpretations of these texts and their absence in Polish language and culture lessons are evidence that for the young generation they are too difficult, even archaic because of their language and outdated social contexts. Therefore, there is a need for new ideas how to use these texts for didactic purposes and how to motivate children to read the works of the "Old Doctor".

Key words: children's literature, Korczak, didactics, reception

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Marta Chrabąszcz

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Dąbrowie Tarnowskiej

Odnawianie znaczeń.

IV część *Dziadów* w szkole ponadgimnazjalnej

Warsztat pracy polonisty

Co składa się na warsztat pracy polonisty? Jak budować i doskonalić ów warsztat? Które z jego elementów uznać za najistotniejsze? To pytania stanowiące punkt wyjścia poniższych refleksji. Problem warsztatu polonisty, choć już niejednokrotnie był podejmowany, nie stracił przecież swej aktualności. Przyczyniają się do tego przede wszystkim przemiany kulturowe, cywilizacyjne, ale także zmiany w obrębie literaturoznawstwa, językoznawstwa, kulturoznawstwa¹. Przyczyną ciągłej refleksji nad warsztatem pracy polonisty są także mniej lub bardziej udane reformy edukacyjne², które w znaczny sposób wpływają na praktykę nauczania poprzez wdrażanie podstawy programowej czy stwarzanie określonej formuły egzaminów zewnętrznych³. Do tych czynników dochodzą zmiany myślenia w obrębie dydaktyki polonistycznej, przesuwanie akcentów zainteresowania, odmienne postrzeganie roli ucznia, nauczyciela i samego przedmiotu.

Te zasygnalizowane procesy mają istotny wpływ na warsztat polonisty, który obejmuje wiele różnorodnych składników, z jednej strony dotyczących predyspozycji pedagogicznych nauczyciela i jego merytorycznej wiedzy o uczniu, przedmiocie, procesie edukacyjnym, z drugiej strony wyposażenia zewnętrznego szkoły (pomocy naukowych, biblioteki, sprzętu multimedialnego itp.). Publikacje mające na celu

¹ Najnowsze wieloaspektowe ujęcie edukacji polonistycznej przedstawia trzynomowa publikacja *Polonistyka dziś – kształcenie jutra* stanowiąca pokłosie I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie. *Polonistyka dziś – kształcenie jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.

² Zob. Z.A. Kłakówna, *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014; B. Chrzastowska, W. Wantuch, *Reformowanie i planowanie – granice i pozory wolności*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. I, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 331–352.

³ Np. J. Kaniowski, *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań 2007.

budowanie warsztatu nauczyciela, często skierowane do studentów przygotowujących się do zawodu, rozpoczynają od spraw podstawowych: formułowania celów, rozróżniania typów lekcji, doboru metod nauczania, umiejętności planowania, oceniania itp. Przykładem są zbiorowe prace *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*⁴, *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*⁵, zawierająca już 23 tomy krakowska seria *Edukacja nauczycielska polonisty* wydawana pod redakcją Anny Janus-Sitarz, lubelska seria *Nowoczesność i tradycja w edukacji polonistycznej* (red. B. Myrdzik i in.) czy rocznik Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*”. W polu rozważań dydaktyków (również we wspomnianych pozycjach) znajdują się problemy szczegółowe, jak np. wiedza pedagogiczno-psychologiczna w pracy polonisty (P. Huget), osobowość polonisty (M. Jędrychowska), edukacja filmowa (W. Bobiński), kształcenie kompetencji tekstotwórczej ucznia (A. Dyduchowa, Z.A. Kłakówna i in., J. Kowalikowa, E. Nowak), integracja (Z.A. Kłakówna, W. Wantuch), „czytanie obrazu” (B. Dyduch, A. Pilch, P. Kołodziej), metody (Z. Uryga, S. Bortnowski, M. Pieniążek), rola mediów (A. Książek-Szczepanikowa, A. Ślósarz) itd. Już ten wybiórczy przegląd poruszanych przez dydaktyków problemów potwierdza złożoność i wieloaspektowość zarówno polonistycznego warsztatu pracy, jak i jego poszczególnych elementów.

Zastanawiając się nad warsztatem polonisty, można sobie stawiać pytania dotyczące tego, które elementy umieścić w centrum. „Dydaktyczny profesjonalizm wymaga połączenia świadomości przedmiotowej – *wiem, że*, umiejętności metodycznych – *wiem, jak* oraz znajomości przesłanek teoretycznych – *wiem, dlaczego tak*” – wyjaśnia Maria Kwiatkowska-Ratajczak⁶. Bożena Chrzastowska, nawiązując do myśli Jana Polakowskiego, zwraca uwagę na to, iż działania polonisty powinny opierać się na wiedzy o uczniu, wiedzy o przedmiocie oraz wiedzy o procesie kształcenia polonistycznego⁷. Słowa Chrzastowskiej wskazywałyby więc pewną hierarchię kompetencji polonisty, której układ wyznacza ciąg: uczeń – przedmiot (język polski) – proces kształcenia polonistycznego, zaś słowa Kwiatkowskiej-Ratajczak, podkreślają konieczność ich spójnego połączenia. W istocie w praktyce szkolnej wszystkie kompetencje są niezbędne i przyjmują indywidualny wyraz w konfiguracji reprezentowanej przez poszczególnych nauczycieli, obejmującej charakterystyczny zespół stosowanych metod, środków, powiązanych z osobowością nauczyciela i niepowtarzalnością uczniów. Swoją refleksję skupiam na jednym elemencie warsztatu

⁴ *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000.

⁵ *Innowacje i metody...*

⁶ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wstęp*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 8.

⁷ B. Chrzastowska, *Tożsamość metodyki polonistycznej*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 17–18. Problemom tym poświęcone są prace B. Chrzastowskiej zebrane przez M. Kwiatkowską-Ratajczak i W. Wantuch w zbiorze *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań 2009.

pracy nauczyciela, choć mam świadomość ogromnego zawężenia i pominięcia innych ważnych aspektów pracy polonisty. Za ten istotny element uznaję umiejętność projektowania sytuacji odbioru tekstu literackiego.

Warsztat interpretacyjny

Interpretacja tekstu literackiego, projektowanie jego sytuacji odbioru w codziennej praktyce szkolnej stanowią ogromne wyzwanie dla polonisty. Ze względu na złożoność i wagę problemu był on podejmowany niejednokrotnie. Problematykę tę poruszali tacy badacze, jak np. B. Chrzastowska i S. Wysłouch, S. Bortnowski, Z.A. Kłakówna, B. Myrdzik, A. Pilch, A. Janus-Sitarz, K. Koziółek, E. Jaskółowa. Interpretacji literatury w szkole były poświęcone także zbiorowe wydania, np. *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie*⁸, *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka – estetyka – język aksjologii*⁹. Również przesunięcie punktu zainteresowania z tekstu na osobę ucznia i jego odbiór literatury (np. J. Polakowski, Z. Uryga, B. Chrzastowska, B. Myrdzik), na traktowanie go jako podmiotu doświadczającego (Z. Budrewicz, A. Janus-Sitarz) zmieniło w znacznym stopniu sposoby interpretacji literatury w szkole. Problematyce czytelniczego odbioru romantycznych arcydzieł poświęciła swą refleksję między innymi Grażyna Tomaszewska w pracy *Szkoła i druga przestrzeń*¹⁰. Prace dydaktyków będące w dużej mierze w dialogu ze współczesnymi kierunkami w literaturoznawstwie zaowocowały propozycjami kształtowania „wrażliwości aksjologicznej” uczniów, sposobami odczytywania literatury w odniesieniu np. do kategorii postkolonialnych, genderowych, co w wielu przypadkach zmodyfikowało utrwalone w szkole odczytania. Wspomniane powyżej prace badaczy ukazują również ogromną złożoność odbioru dzieła literackiego w szkole.

Ten skomplikowany problem podjął także Janusz Waligóra w książce *Ani rytuał, ani karnawał...*¹¹, w której na tle dyskusji literaturoznawczych przedstawia projekt interpretacji w szkole, odwołując się głównie do stanowiska Zofii Agnieszki Kłakówny¹², swojego doświadczenia w budowaniu cyklu podręczników z serii „*To lubię!*” i wpisanej w nie koncepcji kształcenia polonistycznego, w wersji ogólnej

⁸ *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst – kontekst – znak – znaczenie*, red. T. Świętosławska, Łódź 2001.

⁹ *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka – estetyka – język aksjologii*, red. T. Świętosławska, Łódź 2007.

¹⁰ G.B. Tomaszewska, *Szkoła i druga przestrzeń*, [w:] *taż, Zagubiona przestrzeń. I co dalej...*, Gdańsk 2013, s. 271–321; tu m.in. podrozdziały *Arcydzieła romantyczne w swojskich obcych kontekstach*, s. 299–311 i *Etyka a tożsamość. Szkoła i uniwersalia*, s. 312–321.

¹¹ J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (po-nadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.

¹² Np. Z.A. Kłakówna, *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 108–121.

zaprezentowanej w *Pakcie dla edukacji*¹³. Projektowanie sytuacji odbioru tekstu w praktyce szkolnej wyznaczają dwie zasady – ujęcie problemowe połączone ze skupieniem tekstów wokół ważnego problemu egzystencjalnego oraz silnie rozbudowany układ kontekstualny. Przykładem zastosowania owych zasad może być dokonana przez Waligórę interpretacja fraszki *Do gór i lasów* Jana Kochanowskiego ujmowanej jako projekt egzystencjalny (*Proteusz albo projekt egzystencjalny*) czy skupiona wokół antropologicznej kategorii honoru interpretacja *Lalki* Bolesława Prusa (*Honor albo trzy pojedynki w Lalce*). Przywołane fragmenty proponują sposób interpretowania dzieła, za punkt wyjścia czyniąc propozycje kulturowej teorii literatury. Takie ujęcie pozwala niewątpliwie na „odnawianie znaczeń”, zmniejsza również dystans pomiędzy tekstem, jego macierzystymi kontekstami a sytuacją egzystencjalną współczesnych uczniów. Taki też kierunek interpretacji proponuję w zarysowanej poniżej sytuacji odbioru IV części *Dziadów* Adama Mickiewicza.

Nowe oblicza romantyzmu

Zanim przejdziemy do własnego projektu działań skupionych wokół interpretacji dramatu Mickiewicza, kilka uwag należy poświęcić nowym ujęciom romantyzmu w dyskursie literaturoznawczym. Swego czasu Maria Janion zaproponowała egzystencjalistyczne czytanie tekstów romantycznych. W swojej książce *Odnawianie znaczeń*¹⁴, do której nawiązuje tytuł artykułu, zwraca uwagę na czytanie literatury XIX wieku w celu zrozumienia teraźniejszości. O przepisaniu romantyzmu upominali się badacze chcący reinterpreterować literaturę XIX wieku w odniesieniu do współczesnych metodologii. Owocem tych prac były m.in. zbiory studiów *Co i jak przepisać w historii literatury?*¹⁵, *Romantyzm i nowoczesność*¹⁶, *Jak pisano i jak pisać o romantyzmie polskim?*¹⁷, *Romantyczne repetycje i powroty*¹⁸, a ostatnio *Romantyzm w lustrze postmodernizmu (i odwrotnie)*¹⁹. Pomijając tu rozległą literaturę przedmiotu dotyczącą nowego odczytywania poszczególnych dzieł romantyków, trzeba zauważyć, że za tymi pracami stoi potrzeba nowoczesnego spojrzenia na romantyzm i równocześnie dostrzegania nowoczesności romantyzmu. Ten swoisty dialog pomiędzy nowoczesnością (czy ponowoczesnością) a romantyzmem jest konsekwencją myślenia, że romantyzm może nadal żyć we współczesności, i to nie w wersji

¹³ Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011.

¹⁴ M. Janion, *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980.

¹⁵ *Co i jak przepisać w historii literatury?*, red. M. Kuziak, Słupsk 2007.

¹⁶ *Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009.

¹⁷ *Jak pisano i jak pisać o romantyzmie polskim?*, red. M. Kuziak, S. Rzepczyński, Słupsk 2010.

¹⁸ *Romantyczne repetycje i powroty*, red. A. Czajkowska, A. Żywiołek, Częstochowa 2011.

¹⁹ *Romantyzm w lustrze postmodernizmu (i odwrotnie)*, red. W. Hamerski, M. Kuziak, S. Rzepczyński, Warszawa 2014.

wynaturzonej, a współczesny człowiek, szukając odpowiedzi na swe egzystencjalne rozterki, może w literaturze romantyzmu przejrzeć się jak w lustrze.

Nowe spojrzenie na romantyzm zaowocowało także refleksją dydaktyczną, by wymienić choćby prace *Nowe odłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*²⁰ czy wspomnianą książkę Grażyny Tomaszewskiej *Zagubiona przestrzeń. I co dalej....*²¹. Badaczka interpretuje m.in. III część *Dziadów* (problem prawdy nieszczęścia i nowoczesnej podmiotowości), *Pana Tadeusza* (np. w oparciu o kategorię ogrodu, motyw wędrującej duszy), *Nie-Boską Komedie* (obraz Boga, ludzka egzystencjalna obcość i samotność, obraz kobiet). Widać w tych artykułach traktowanie romantyzmu „jako wielkiego współobecnego, aktywizującego namysł nad uniwersalnymi i szczególnie ważkimi problemami ludzkiej egzystencji”²². Nowych odczytań w szkole doczekały się np. III część *Dziadów*, *Balladyna*, *Nie-Boska komedia*²³. IV części *Dziadów* dotyczą natomiast prace Ewy Meyzy *Nie bójmy się Gustawa*, Lucyny Bagińskiej *U kresu ludzkiej egzystencji – dwa obrazy przekraczania granicy świata (na podstawie czwartej części „Dziadów” i „Pana Tadeusza”)*²⁴ czy Agnieszki Tomasik *„Dziady” – dodaj do ulubionych? Czyli parę uwag o czytaniu lektur w dobie Facebooka*²⁵.

²⁰ *Nowe odłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, pod red. E. Jaskółtovej, K. Jędrzych, Katowice 2013. Znajdziemy więc tam np. prace K. Biedrzyckiego *Straszno i śmieszno „Balladyna” Juliusza Słowackiego i jej lektura w szkole*, s. 79–88, M. Lula, *Lektura w szkole jako forma pamięci. Wokół sceny więziennej „Dziadów” części III Mickiewicza*, s. 109–133. K. Biedrzycki proponuje odczytanie dramatu Słowackiego w kategorii tragedii, a także w uzupełniającą ją kategoriach parodii, groteski. M. Lul przedstawia odczytanie *Dziadów* w świetle relacji dokumentujących wydarzenia ze sceny więziennej, na które składa się więziennie-zesłańcza korespondencja filomatów i filaretów.

²¹ G.B. Tomaszewska, *Zagubiona przestrzeń. I co dalej...*

²² Tamże, s. 16.

²³ Np. A. Wójtowicz-Stefańska, *Lektura arcydzieł jako narzędzie wprowadzania w tradycję (na podstawie „Nie-Boskiej komedii Z. Krasińskiego)*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 297–308. Autorka proponuje trzy główne ujęcia dramatu: *Dramat człowieka* (analiza sposobu kreowania postaci połączona z rozważaniem egzystencjalnych rozterek Hrabiego), *Dramat romantyczny* (analiza i określanie funkcji rozwiązań kompozycyjnych dramatu, intertekstualne nawiązania do *Boskiej komedii*), *Dramat historii* (analiza mechanizmów rewolucji); s. 297–308.

²⁴ E. Meyza, *Nie bójmy się Gustawa*, s. 37–41, L. Bagińska *U kresu ludzkiej egzystencji – dwa obrazy przekraczania granicy świata (na podstawie czwartej części „Dziadów” i „Pana Tadeusza”)*, s. 43–51, [w:] *Mickiewicz czytany w szkole. Materiały z konferencji naukowej nauczycieli Łódź, 23–25 września 2005*, red. J. Brzozowski, K. Pietrych, Łódź 2007. E. Meyza, opierając się na rozważaniach A. Bielik-Robson, proponuje odczytanie IV części *Dziadów* w kategorii lęku: lęk przed „innym” i śmiesznością, lęk przed tajemnicą i poznaniem, lęk przed pogardą i nudą, lęk przed pomieszaniem dobra i zła, lęk przed samym sobą, lęk przed byciem wyjątkowym i wybranym, lęk przed miłością i cierpieniem. Z kolei L. Bagińska skupia projekt lekcji wokół egzystencjalnych doświadczeń miłości, cierpienia, a zwłaszcza śmierci.

²⁵ A. Tomasik, *„Dziady” – dodaj do ulubionych? Czyli parę uwag o czytaniu lektur w dobie Facebooka*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 309–318. Rozważania dotyczące IV części *Dziadów* ograniczają się do kilku wzmianek. Autorka proponuje poruszanie z młodzieżą następują-

Podsumowując naszkicowany przegląd prac poświęconych literaturze romantycznej w szkole, trzeba zaznaczyć, iż są to cenne inicjatywy, zwłaszcza że literatura romantyzmu niezależnie od wszelkich reform nadal jest obecna w szkole. Można jednak odnieść wrażenie, że tych prac jest zdecydowanie za mało.

IV część „*Dziadów*” na warsztacie

W jaki sposób czytać IV część *Dziadów* Adama Mickiewicza? I w jaki sposób organizować sytuację odbioru tego tekstu literackiego, żeby włączyć tekst w obszar zainteresowania uczniów, co jest przecież niezbędnym warunkiem sensowności podejmowanych działań?

Szkolną analizę i interpretację IV części *Dziadów* wyznacza kategoria romantycznej miłości (mit androgyniczny). By się o tym przekonać wystarczy przywołać popularne internetowe opracowania i fragmenty bryków²⁶, a także tytuły fragmentów wybranych podręczników, np. „*Bywam albo w niebiosach, albo w piekła mękach...*” *Obraz miłości romantycznej w utworach Mickiewicza*²⁷. Wynika to zapewne z tego, iż w historii literatury takie ujęcie także dominuje. „Czy IV część *Dziadów* jest utworem o miłości? Oczywiście rzecz wydaje się bezsporna” – zwraca uwagę Marta Zielińska w swoim znakomitym zbiorze ukazującym związki Mickiewicza z wykreowaną postacią Gustawa, związki autobiograficzne odbiegające jednak od naiwnego genetyzmu²⁸. Zielińska przypomina, że odbiór dramatu Mickiewicza w kategorii miłości był dominujący i dopiero z czasem zaczęto zwracać uwagę na inne aspekty, jak np. romantyczna wiara a racjonalizm, historia zemsty na nauczycielu, niemożność porozumienia się człowieka z człowiekiem²⁹. Dramat Mickiewicza jest jednak stale

cych problemów: poczucie osamotnienia, egotyzm, depresja, samobójstwo i miłość w czasach popkultury. Nie przedstawia jednak żadnego konkretnego projektu.

²⁶ Np.: „Jest to dramat o tematyce miłosnej, w którym głównym bohaterem jest nieszczęśliwy kochanek – Gustaw. [...] Mickiewicz w IV części *Dziadów* stworzył typowy wizerunek bohatera romantycznego”, źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Dziady_cz%C4%99%C5%9B%C4%87_IV, [dostęp: 20.07.2015]; „Postać Gustawa w IV części *Dziadów* reprezentuje modelowy typ romantycznego, nieszczęśliwego kochanka straconego dla świata z powodu swej szaleńczej miłości i namiętności do kobiety”, źródło: <http://dziady.klp.pl/a-5552.html>, [dostęp: 20.07.2015]; „Główny bohater utworu, Gustaw-Pustelnik, to duch młodości, któremu za życia wydawało się, że osiągnął „raj na ziemi” – odnalazł prawdziwą miłość, swoją „duszę bliźniaczą”. Gdy ukochana odeszła, Gustaw popełnił samobójstwo, źródło: http://www.bryk.pl/lektury/adam_mickiewicz/dziady_cz_iv.problematyka_utworu.html [dostęp: 20.07.2015]; „Głównym bohaterem IV części *Dziadów* jest Pustelnik-Gustaw, który w mieszkaniu Księdza pojawia się jako zjawia, duch powrotny, być może upiór. Gustaw jest jednocześnie typowym przykładem bohatera romantycznego, o czym świadczy przede wszystkim jego biografia”, A. Mickiewicz, *Dziady*, oprac. W. Rzehak, Kraków 2007, s. 247.

²⁷ D. Chemperek, A. Kalbarczyk, D. Trzeźniowski, *Nowe Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Romantyzm-pozytywizm*, klasa 2, część 1, Warszawa 2014, s. 50–56.

²⁸ M. Zielińska, *Opowieść o Gustawie i Maryli czyli Teatr, życie i literatura*, Warszawa 1998, s. 157.

²⁹ Tamże, s. 157.

otwarty na nowe odczytania. Jak pisze dalej Zielińska, Mickiewicz „stworzył arcydzieło, czyli taki utwór, który ma dziwną zdolność odpowiadania na bardzo różne pytania, ciągle nowe pytania, jakie mu się zadaje. Nawet jeśli te pytania nie istniały wtedy, gdy powstawał”³⁰. I takie nowe pytania dalej się stawia w najnowszych interpretacjach dramatu, do których odwołam się w dalszej części swojego projektu.

Wracając jeszcze do odczytywania dramatu Mickiewicza w kategorii miłości, krótko przedstawię wartościowy projekt szkolnego odbioru, jaki opracowali autorzy podręcznika *To lubię!*³¹. Rozdział „*I taki byłem szczęśliwy!*” jest także skupiony wokół egzystencjalnej kategorii miłości. Kontekst dramatu tworzą, np. *Romantyczność, Cierpienia młodego Wertera*, fragmenty tekstów Ryszarda Przybylskiego czy Marty Piwińskiej. Zaproponowany przez Ewę Łubieniewską projekt w centrum refleksji stawia poszukiwanie odpowiedzi na pytania o sposoby pojmowania miłości przez romantyka i konsekwencje uczynienia z miłości głównej osi życia. Autorka wskazuje trzy główne kierunki interpretacji dramatu: duchowa natura bytu, romantyczny sposób przeżywania uczucia, postrzeganie życia z perspektywy miłości³². Wskazany przeze mnie powyżej projekt odbioru IV części *Dziadów* w kontekście dominującej w utworze egzystencjalnej kategorii miłości może stanowić dla nauczycieli cenną podpowiedź. Moim zadaniem w tym miejscu będzie więc jedynie dopełnienie go jedną uwagą.

Wartościowe byłoby interpretowanie historii Gustawa w kontekście *Lalki* Bolesława Prusa³³. „Interpretatorzy *Lalki* natychmiast dostrzegli w tej powieści liczne aluzje do czwartej części *Dziadów* i zawartej w tym dramacie romantycznej koncepcji miłości” – stwierdza Cezary Zalewski³⁴. Również Grażyna Borkowska zwraca uwagę na podobieństwa między Wokulskim a Gustawem³⁵. Analiza porównawcza postaci Gustawa i Wokulskiego okazałaby wspólne i odmienne (romantyczne i pozytywistyczne) sposoby przeżywania miłości. W tym porównaniu chodzi też o odkrycie, w jaki sposób miłość wiąże się z tożsamością, a raczej jej brakiem.

³⁰ Tamże, s. 158.

³¹ E. Łubieniewska, „*Ja byłem taki szczęśliwy!*”, [w:] Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Książka nauczyciela, klasa II, Kraków 2004, s. 119-149.

³² Tamże, s. 137.

³³ Choć ze względu na dominujący w liceum układ historycznoliteracki należałoby raczej w czasie interpretacji *Lalki* wrócić do IV części *Dziadów*. Problem ten był niejednokrotnie poruszany. Zob. np. syntetyczne ujęcie sporów wokół wiedzy o historii literatury w szkole B. Chrzastowska, *Funkcja wiedzy historycznoliterackiej w liceum*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 281-296. Autorka wyraźnie stawia tezę o konieczności odejścia od nauczania historii literatury w szkole, s. 282. Por. także: B. Chrzastowska, *Jak uczyć rozumienia historyczności w nowym liceum*, [w:] *Przedmiot, podmiot i proces...*, s. 163-172.

³⁴ C. Zalewski, *Skąpy Litwin. Poezja Adama Mickiewicza w „Lalce” Bolesława Prusa*, [w:] *Jak pisać i jak pisać o romantyzmie polskim?*..., s. 99.

³⁵ G. Borkowska, „*Lalka*” – kobiety, mężczyźni, miłość, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2014, s. 167-178.

Niewątpliwie problem miłości, sposobów jej przeżywania stanowi przedmiot zainteresowań młodzieży ponadgimnazjalnej. Jednak innym ważnym problemem w tym wieku jest także problem własnej tożsamości, dlatego stanowi punkt wyjścia do przedstawionej przeze mnie propozycji interpretacji dzieła Mickiewicza. Nurtujące młodzież pytania to: Kim jestem? Jakie doświadczenia mnie budują, zmieniają albo i niszczą? Jaką rolę odgrywa w tym procesie pamięć? Jaką funkcję w tym procesie pełni fakt opowiadania o sobie? Można je rozstrzygać, nie uzyskując jednak łatwych i jednoznacznych odpowiedzi, skupiając się na postaci Gustawa: Kim jest Gustaw? Dlaczego i po co Gustaw przychodzi do Księdza i opowiada mu swą historię? Jaki obraz życia wyłania się z jego historii? Dlaczego swoje życie opowiada tak, jakby odgrywał przedstawienie?

Muszę przypomnieć!

(przypomina)

Tak się w głowie kręci!...

Nie! nie! Ja wszystko **widzę** jak na dłoni,

Nie zgubiłem żadnego wyrazu z pamięci³⁶ [w. 341-344]

„Ale tak, **przypominam...**” [w. 545], „**Pamiętam** dziś jeszcze” [w. 622], „[...] (o, gdy mię **wspomnienia** same nie zabiją!) [w. 932], „Dla mnie oprócz **wspomnienia** nic więcej nie proszę” [w. 1249]. Przytoczone wybrane cytaty pokazują istotną rolę pamiętania, wspominania w IV części *Dziadów*. Dla romantyków pamięć należała do zbioru centralnych pojęć, wokół których skupiano rozważania związane z życiem człowieka. Warto więc prześledzić owe powroty pamięci.

Historia Gustawa rozgrywa się na dwóch płaszczyznach – teraźniejszej realizowanej w domu Księdza i przeszłej, przypominanej głównie przez Gustawa, choć i Ksiądz odwołuje się do przeszłości. I to właśnie Ksiądz jako pierwszy przywołuje przeszłość: „Kiedy się tobie przypatruję z bliska, / **Zdaje się, że cię kiedyś widziałem w tej stronie**” [w. 23-24]. I dopiero wtedy otwiera się pełna emocji i tajemnic droga do przeszłości Gustawa: „O tak! tak, byłem tutaj... o dawno! za młodu! / Przed śmiercią!... będzie trzy lata!” [w. 26-27]. Dla romantyka pamięć to przede wszystkim przypominanie przestrzennych obrazów uwikłanych w czas, np. w kategoriach czasowo-przestrzennych Gustaw mówi o swoim życiu: „Ach, tak prędko przebiegłem gościniec tak długi!” [w. 90].

Monologi Gustawa to nieustanne sięganie w głąb pamięci. W szkolnym odbiorze uczniowie mogliby rozważać, jaką funkcję pełni pamięć o przeszłości. Dlaczego wracamy do przeszłych zdarzeń, przeżyć, miejsc? W jaki sposób i po co utrwalamy przeszłość? Jaką rolę odgrywają w naszym życiu wspomnienia? Tak zarysowane pole rozważań byłoby wstępem do szczegółowej analizy wspomnień Gustawa.

³⁶ A. Mickiewicz, IV część *Dziadów*, [w:] tenże, A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne 3*, Warszawa 1983, s. 39-94. Z tego wydania pochodzą wszystkie cytaty. W kwadratowych nawiasach zaznaczono numery wersów. Wszystkie podkreślenia moje.

Pamiętanie wbrew pozorom nie jest jedynie przypominaniem przeszłości. Pamiętanie krzyżuje w sobie trzy aspekty czasu – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. To właśnie w teraźniejszej chwili decydujemy, że uwiecznimy coś z właśnie mijającego czasu i robimy to z myślą o przyszłości, z nadzieją, że dana rzecz pomoże zachować coś w pamięci, utrwali. Zachowujemy pamiątki z nadzieją, że dzięki nim w przyszłości będziemy mogli wrócić przede wszystkim do emocji związanych z daną chwilą. Pamięć jest pamięcią ludzi, miejsc, rzeczy i emocji³⁷. To właśnie od tych ostatnich zależy intensywność i trwałość przechowywanych w pamięci obrazów. Które z tych elementów pojawiają się w historii Gustawa? O kim i o czym wspomina Gustaw? Jakie emocje przywołuje Gustaw i jakie emocje budzą w nim teraz wspomnienia? Przyjrzyjmy się wybranym wspomnieniom.

Pierwszą wywoływaną z pamięci osobą jest „pewna kobieta”. I to nie, jak można by się spodziewać, ukochana, ale ta nieszczęśliwa z miłości, dziwacznie ubrana („Miała takąż sukienkę i na głowie liście”) wyśmiewana, wytykana palcami („Gdy weszła do wsi, cała wieś nawałem, / Urągając się z jej biedy, / Pędzi, śmieje się, wykrzyka, / Podrzyżnia, palcem wytyka” w. 111–114). Gustaw od razu wskazuje na swoje podobieństwo z przywoływaną kobietą („Tak jak ja nieszczęśliwą, z takiego powodu!” w. 109). Pierwsze przypomnienie Gustawa wiąże się z problemem inności, wyobcowania, niezrozumienia. Gustaw ma podobny strój, również przeżywa nieszczęście i wzbudza wśród innych szyderczy śmiech.

Co niewątpliwe, we wspomnieniach Gustawa pojawia się nieustannie ukochana. Pierwsze spotkanie, pocałunek, wspólne spędzanie czasu, rozstanie, ślub ukochanej – takie wydarzenia wspomina Gustaw, choć robi to fragmentarycznie, bez jakiegoś ciągu chronologicznego. Obraz ukochanej też jest przecież niejednorodny.

W historii Gustawa pojawiają się również przyjaciele i ich niezgodne z oczekiwaniami reakcje na wizerunek ukochanej, przywołany zostaje obraz domu, na czelę z matką witającą syna błogosławieństwem. Gustaw powraca pamięcią do ludzi, i miejsc i związanych z nimi wzruszeń. Powrót do znanych miejsc przyczynia się do emocjonalnej pustki:

„Ale ja, przebłądziwszy te **kraje pamiątek**,
Gdzie tyle łez zabiera każdy znany kątek,
I resztę uczuć, i łzy wylałem ostatnie [w. 768–770]

Szczególnego znaczenia nabiera powrót do „domu nieboszczki matki”. Dom kojarzy się ze śmiercią, ze zniszczeniem („Kędy spojrzysz, – rudera, pustka i zniszczenie!” w. 774), przeraża cmentarną ciszą. W tym wspomnieniu Gustawa nakładają się dwa czasy – czas powrotu na zgłiszcza domu połączony z przywoływanym i skontrastowanym z nim wcześniejszym obrazem powrotu do domu z radośnie oczekującą czeladzią, przyjaciółmi, rodzeństwem, a przede wszystkim matką. Szczęśliwe miejsca uwikłane w czas przemieniają się w swoją odwrotność („Dzisiaj po latach

³⁷ O związkach pamięci z procesami emocjonalnymi zob. *Pamięć i afekty*, red. Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz, Warszawa 2014.

tylu, po takiej przemianie, / Na miejscach najszcześniejszych, w najsmutniejszym stanie!" w. 853–854).

Kolejnym miejscem przywoływanym z pamięci jest ogród. W przeciwieństwie do obrazu domu, podkreślone zostało trwanie. Trwanie przyrody. Ten sam cykliczny jesienny czas, ten sam wieczorny chłód:

Słuchaj, powiem coś jeszcze... Byłem i w ogrodzie,
Pod tę porę, w jesieni, przy wieczornym chłodzie,
Też same cieniowane chmurami niebios,
Tenże bladawy księżyc i kroplista rosa,
I tuman na kształt z lekka proszącego śniegu;
I gwiazdy toną w błękit o nocnym obiegu,
I też sama nade mną świeci gwiazdka wschodnia,
Którą wtenczas widziałem, którą widzę co dnia;
W tychże miejscach też samo uczucie paliło.
Wszystko było jak dawniej – tylko jej nie było! [w. 866–875]

I znów mamy do czynienia z podwójną perspektywą czasową – powrót do przeszłości przywołuje jeszcze dalsze wspomnienia. I znów jak w obrazie domu podkreślone są strata i brak. I nawet ta sama trwająca przyroda i te same gorące emocje nie są w stanie wypełnić pustki. Zupełnie inną postawę widzimy u Księdza, który mówi o swej zmarłej żonie: „Ach, to wspomnienie serce mi rozdarło!” [w. 361]. Warto rozważyć, dlaczego Gustaw i Ksiądz mają takie różne postawy wobec nieszczęścia. Wszak Ksiądz nie tylko stracił żonę, ale i dwoje dzieci. Uczniowie zapewne mają w pamięci tragiczne doświadczenie Jana Kochanowskiego, dla którego śmierć Urszulki, stała się poszukiwaniem na nowo swojej tożsamości i odpowiedzi na pytania eschatologiczne. Mickiewicz w kreacji Księdza w ogóle nie rozwija problemu ojcowskiego bólu. Bolesna dla Księdza śmierć żony („którą kochałem tak szczerze!...) również nie wzbudza pytań egzystencjalnych: „Ale cóż robić? Pan Bóg daje, Pan Bóg bierze! / Niechaj się dzieje według Jego świętej woli!” [w. 358–359]. Jednak te bolesne doświadczenia Księdza pozwalają mu na empatyczne rozumienie cierpienia Gustawa („Młodzieńcze, ja głęboko czuję, co cię boli!” w. 351).

Takie wspólne z uczniami prześledzenie powrotów do pamięci mogłoby być także szukaniem odpowiedzi na pytanie, czego Gustaw dowiedział się o sobie dzięki tym powrotom. Czy usilne powroty do przeszłości, do miejsc szczególnie bliskich minimalizują czy raczej potęgują wewnętrzną pustkę Gustawa? Czy powrót do dzieciństwa, do rodzinnego domu nie podkreśla raczej obecnej bezdomności? Wszak Gustaw mówi: „Nie mam domu; gdzie przyjdę, tam poślanie moje” [w. 589]. Wszystkie powroty do znanych miejsc są dla Gustawa znakiem śmierci. Tak jest i wówczas, gdy przybywa pod pałacyk ukochanej i staje się świadkiem jej ślubu. Intensywność przeżyć (np. „wściekłość mię oślepiła”, płacz) prowadzi do duchowej śmierci istniejącej poza czasem („Ja trup samotny, obok weselnego tłumu” w. 940; „Ach, ta straszna chwila jak Piorun, a jak wieczność długa!” w. 945).

Intensywność negatywnych emocji rodzi chęć nie-bycia: „Tylem wytrwał, tyle wycierpiałem, / chyba śmiercią bole się ukoją” [w. 142–143]. Trudny problem samobójczej śmierci może stać się także tematem lekcyjnej rozmowy³⁸. I tutaj mogliśmy znów odwołać się do intertekstualnych związków z *Lalką* Prusa. Wokulski również próbuje popełnić samobójstwo. Czy przyczyną takiego kroku Gustawa i Wokulskiego nie jest ogromna przepaść pomiędzy wyciśniętym w sercu pragnieniem a uniemożliwiającą realizację marzenia rzeczywistością? I w jakiej mierze przyczyną tego rozdzwisku są „książki zbójcekie”?

Młodości mojej niebo i tortury!
One zwichnęły osadę mych skrzydeł
I wyłamały do góry,
Że już nie mogłem na dół skrócić lotu [w. 156–159].

Bujałem po zmyślonym od poetów niebie,
Goniąc i błędząc, w błędach nieznużony goniec [w. 170–171].

Ten kierunek interpretacji dramatu Mickiewicza może być okazją do stworzenia sytuacji lekcyjnej opartej na rozmowach o roli książek, do zastanowienia się, czy sztuka nadal ma moc kreowania życia człowieka, czy wpływa na jego postrzeganie siebie i świata³⁹. Wszak zarówno Gustaw, jak i Wokulski „ciskają” książkami, obarczając je winą za swoje nieprzystające do rzeczywistości wyobrażenia na temat miłości. W przypadku IV części *Dziadów* warto byłoby wspomnieć uczniom o tym, jak Mickiewicz dopominał się o przysłanie mu *Cierpień młodego Wertera* i jak jego przyjaciele filomaci obawiali się wysłać mu powieść Goethego. W IV części *Dziadów* przywoływanych książek jest więcej, nie tylko *Cierpień młodego Wertera*. Pojawiają się także książki np. Homera, Tassa. I nie chodzi o wyliczanie kolejnych tytułów, wszak one, być może poza powieścią Goethego, niewiele uczniom mówią. Natomiast ważne w rozmowie z uczniami jest to, na ile kreujemy swoje życie na wzór kulturowych wyobrażeń podsyłanych nam przez literaturę, a częściej teraz przez media. Jakich idoli ma współczesna kultura? W pamięci Gustawa pozostają kreacje literackich bohaterów, ponieważ zostały wcześniej przeżyte, wewnętrznie doświadczone i związane z tym, co dla niego miało znaczenie.

Właśnie owa ważność pełni ogromną funkcję w procesie pamiętania. Pamiętam to, co ma dla mnie znaczenie. A jeśli nie ufam dostatecznie swojej pamięci, to szukam

³⁸ Badacze romantyzmu samobójczą śmierć rozpatrywali w wielu aspektach. Zob. dyskusję oraz referaty A. Kowalczykowa, *Samobójcy romantyczni* czy J.M. Rymkiewicz, *Dlaczego romantycy umierali młodo?*, [w:] *Style zachowań romantycznych. Propozycje i dyskusje sympozjum*. Warszawa 6–7 grudnia 1982, red. M. Janion, M. Zielińska, Warszawa 1986, s. 205–302.

³⁹ Problem „ksiąg zbójcekich” był już przedmiotem interpretacji. Ostatnio temu zagadnieniu poświęcili swe refleksje G. Tomaszewska w książce *Zagubiona przestrzeń. I co dalej...*; J. Tomkowski, *Wieczór z Pustelnikiem i książkami* i M. Cieśla-Korytowska, *Co zabiło Gustawa?*, [w:] *Dziady nasze mają to szczególnie... Studia i szkice współczesne o dramacie Adama Mickiewicza*, red. A. Fabianowskie, E. Hoffman-Piotrowska, Warszawa 2013.

jej strażników. Taką funkcję pełni gałązka jedliny, czy – jak woli Gustaw – „gałąź cyprysowa” („Przypatrz się lepiej, poznaj gałąź cyprysową; / To **pamiętki rozstania**, mego losu godła” w. 213–214). Gustaw chce także, by jakąś pamiętkę nosiła po nim ukochana („Gdybyś na mojej pamiętkę męki / Jeden przynajmniej dzionek chodziła w żałobie, / Przypięła jedną czarną wstążkę do sukienki!...” w. 1086–1088). Pamiętka pomaga przenieść się do przeszłości i jednocześnie poprzez jej uobecnianie pozwala na powrót przeżytych emocji, które przecież już nie będą takie same, bo nakłada się na nie całe późniejsze doświadczenie. U Gustawa pamiętka rozstania staje się znakiem jego losu. I nie chodzi tu tylko o rozstanie z ukochaną (choć ono jest podstawowe), chodzi o rozstanie z dotychczasowym światem i z dotychczasowym sobą. Gustaw staje się „umarły dla świata” i dla siebie.

O teatralnej śmierci, o przemianie Gustawa pięknie pisała Marta Zielińska. Można by jej rozważania poszerzyć i pokazać Gustawa jako Nikogo. Gustaw to Nikt. Gustaw to człowiek bez tożsamości.

Pamięć, co podkreślają badania psychologiczne, służy budowaniu tożsamości. Taką funkcję ma także opowiadanie o sobie, snucie narracji⁴⁰. Celem narracji jest przede wszystkim zbudowanie własnej historii. IV część *Dziadów* to głównie narracja o sobie. Czy dzięki opowiadaniu własnej przeszłości Gustaw buduje własną tożsamość? To pytanie wydaje się sporne, biorąc pod uwagę ontologiczną niejasność Gustawa⁴¹, chociaż Marta Zielińska przedstawia historię Gustawa jako przejście od młodości do dojrzałości. Można jednak przedstawić tezę przeciwną. Gustaw nie ma tożsamości. Michał Kuziak pisał o „słabej podmiotowości” bohatera⁴², podobnie Agnieszka Ziołowicz⁴³. Mikołaj Sokołowski natomiast kreację Gustawa powiązał z antycznym motywem Nikogo⁴⁴. Powroty do przeszłości zamiast budować stają się przyczyną utraty tożsamości. „Potrojona scena powrotu do domu przedstawia Gustawa, który staje się Nikim. Poeta pokazał postać, która nie potrafiła zbudować własnej tożsamości wobec żadnego z dostępnych jej porządków: gospodarstwa rodzinnego, domostwa ukochanej ani świętego ładu reprezentowanego przez dom księdza. Gustawa-Nikogo nie ma nigdzie, nie przebywa w żadnym z wymienionych

⁴⁰ Por. *Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.

⁴¹ Z. Majchrowski, *Kim jest, skoro go nie ma?*, [w:] *Dramat polski. Interpretacje*, red. J. Ciechowicz, Z. Majchrowski, cz. 1, *Od wieku XVI do Młodej Polski*, Gdańsk 2001, s. 153–163.

⁴² M. Kuziak, *Słabość w „Dziadach”. O trzech fragmentach dramatu*, [w:] *Dziady nasze mają to szczególnie... Studia i szkice współczesne o dramacie Adama Mickiewicza*, red. A. Fabianowski, E. Hoffman-Piotrowska, Warszawa 2013, s. 161–178.

⁴³ A. Ziołowicz, *Dramat jako liryczne wyznaczenie. O IV części „Dziadów” Adama Mickiewicza*, [w:] *taż, Dramat i romantyczne „Ja”. Studium podmiotowości w dramaturgii polskiej doby romantyzmu*, Kraków 2002, s. 63–99.

⁴⁴ M. Sokołowski, *„Nikt”. Mickiewiczowska interpretacja klasycznego motywu*, [w:] *Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009, s. 217–230. Znacznie poszerzona interpretacja znajduje się w książce Sokołowskiego *Nikt tylko Mickiewicz*, Gdańsk 2008.

miejsz” – wyjaśnia badacz⁴⁵. To punkt wyjścia do pytań: Kim jest człowiek, który nie ma tożsamości? Co przyczynia się do braku tożsamości? Jak żyje człowiek bez tożsamości? Jak jest spostrzegany? Czy to „szalencie”?⁴⁶. Być może dlatego pierwszym wspomnieniem Gustawa jest obraz „szalonej” kobiety? Tę „dziwność” Gustawa od razu dostrzegają dzieci („Czemu waspan tak jesteś dziwacznie ubrany?” w. 97). Strój kobiety i strój Gustawa są bardzo podobne. A przecież, jak wyjaśnia Sokołowski, wygląd Gustawa (ubranie z „różnych kawałków sukmany”, „trawa i liście” na skroniach, sztylet na sznurku, gałąź w ręku, głowa otoczona nocnymi motylami) wywodzi się z tradycji literackiej i ikonograficznej postaci Nikogo⁴⁷.

Pytania o budowanie tożsamości są równie istotne co pytania o jej brak. Inność, obcość, poczucie odrębności, wyalienowanie – to pojęcia, które nie tylko charakteryzują relacje człowieka bez tożsamości z innymi, ale także ze sobą. Konsekwencją zaś takiego postrzegania siebie może być właśnie niemożność spójnego odtworzenia przeszłości, niemożność budowania teraźniejszego i przyszłego życia, niemożność, od której ucieczką stać się może często samobójcza śmierć. W tak zarysowanej sytuacji odbioru uczniowie mają szansę zobaczyć, że dramat Mickiewicza mówi o sprawach ważnych dla każdego, o poszukiwaniu siebie (także w teatralnej masce), o poczuciu obcości (nawet wobec osób niegdyś nam bliskich), o niemożności znalezienia niczego w sobie i świecie zewnętrznym, co pozwalałoby być Kimś, być przeciwieństwem Nikogo.

Przywoływanie kontekstów wiąże się z pytaniami, jakie stawiamy tekstowi. Odczytywanie IV części *Dziadów* poprzez egzystencjalną kategorię tożsamości (lub jej braku) pozwala wprowadzić różne konteksty interpretacyjne. Naturalnym kontekstem biograficznym mogłyby stać się tu wybrane listy Mickiewicza do filomatów, listy pisane z Kowna pokazujące Mickiewicza jako człowieka, który nie widzi sensu w roli, w jakiej się znalazł, człowieka samotnego, odczuwającego głęboko swą inność, obcość nawet w stosunku do swoich niedawnych przyjaciół, pokazujących Mickiewicza jako człowieka zmagającego się z samym sobą (chęć popełnienia samobójstwa, dolegliwości, niechęć powrotu do Kowna po spotkaniu Maryli). Przywołanie listów z jednej strony podkreśla autentyczność przeżyć Gustawa, jako głęboko egzystencjalnych rozterek, z drugiej strony pokazuje potrzebę posiadania widzów przeżywanej (teatralnie) historii (Mickiewicz – filomaci, Gustaw – Książdz). Te teksty

⁴⁵ M. Sokołowski, „Nikt”. *Mickiewiczowska interpretacja klasycznego motywu*, s. 225.

⁴⁶ Według Sokołowskiego postać szaleńca jest kreowana nie tylko poprzez wygląd postaci, ale i poprzez jej język: „Prawdy, że jest Nikim, nie mógł wypowiedzieć za pośrednictwem zwykłego, używanego na co dzień języka. Monolog bohatera, zawierający nieścisłości, paradoksy i sprzeczności, wzbogacony mową ciała i charakterystycznymi rekwizytami, został wypowiedziany w języku szaleństwa. Gustaw sam stał się tym językiem, dzięki czemu dał radę opowiedzieć, na czym owo bycie Nikim właściwie polega”. M. Sokołowski, „Nikt”. *Mickiewiczowska interpretacja...*, s. 225.

⁴⁷ Za prawdopodobne źródło tych motywów Sokołowski uznaje renesansowe utwory *Niemand* J. Schana i *Qutis Nemo* U. von Huttena (XVI wiek) oraz towarzyszące im ilustracje. M. Sokołowski, „Nikt”. *Mickiewiczowska interpretacja...*, s. 221–222.

pokazują człowieka, który nigdy nie jest u siebie, nie ma własnego miejsca, które pomaga budować tożsamość. Kontekstem dla tak ujmowanej IV części *Dziadów* mogłaby stać się *Lalka* Prusa, co niejednokrotnie wcześniej sygnalizowałam. Przywołany przez Sokołowskiego motyw Nikogo mógłby wskazać kontekst współczesny. Mowa o zekranizowanej przez Andrzeja Wajdę powieści inicjacyjnej Tomka Tryzny *Panna Nikt*. Tytułowa bohaterka w odmiennych warunkach kulturowych boryka się z takim samym problemem jak Gustaw – z problemem utraty własnej tożsamości, przybieraniem różnych masek. I tu brak tożsamości prowadzi do samobójczej śmierci. To tylko nieliczne z możliwych kontekstów, które wiążą się z odczytywaniem IV części *Dziadów* w obrębie problematyki tożsamości⁴⁸.

Uwagi końcowe

W wielowymiarowym warsztacie pracy polonisty istotne miejsce zajmuje umiejętność projektowania sytuacji odbioru dzieła literackiego. Nie ulega wątpliwości, że IV część *Dziadów* stawia przed uczniami bariery językowe i kulturowe. Można też sądzić, że odczytywanie tego dramatu w szkole ponadgimnazjalnej zamknęło się w obrębie kategorii miłości i egzemplifikacji Gustawa jako nieszczęśliwego typowego romantycznego bohatera, co może utrudniać autentyczność odbioru. I choć problem miłości jest ważny dla uczniów, to odczytanie dramatu, jak starałam się wykazać w swojej propozycji, można poszerzyć o egzystencjalne pytania dotyczące zarówno budowania tożsamości człowieka, jak i jej utraty. Stąd moja propozycja ma jedynie dopełnić dotychczasowe ujęcia, wyznaczając pamięci centralne miejsce w interpretacji.

Wychodząc od szerokiego rozumienia warsztatu pracy polonisty, skupiam się na istotnej w edukacji sztuce interpretacji i umiejętności przenoszenia współczesnych metodologii na język szkoły, na takie projektowanie procesu edukacyjnego, by służył autentycznemu rozwojowi uczących się. Warto, aby polonista znał najnowsze kierunki badań nad literaturą romantyzmu i wykorzystywał je w praktyce szkolnej. Może służyć to rozwojowi uczniów, wzbudzeniu ich motywacji, jak i pozwala „odnawiać” znaczenia tekstów zadomowionych w szkole.

Bibliografia podmiotu

Mickiewicz A., IV część *Dziadów*, [w:] tenże, A. Mickiewicz, *Utwory dramatyczne 3*, Warszawa 1983, s. 39–94.

Bibliografia przedmiotu

Borkowska G., „*Lalka*” – kobiety, mężczyźni, miłość, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza” 2014, s. 167–178.

Chemperek D., Kalbarczyk A., Trzeźniowski D., *Nowe Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Romantyzm-pozytywizm*, klasa 2, część 1, Warszawa 2014, s. 50–56.

⁴⁸ Por. M. Kuziak, *Tajemnica intertekstualności Mickiewicza. Wokół IV części „Dziadów”*, [w:] tenże, *Inny Mickiewicz*, Gdańsk 2013, s. 205–237.

- Chrzastowska B., *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań 2009.
- Cieśla-Korytowska M., *„Dziady” Adama Mickiewicza*, Warszawa 1998.
- Cieśla-Korytowska M., *Zagadnienie poznania w „Dziadach”*, [w:] *O Mickiewiczu i Słowackim*, Kraków 1999, s. 173–184.
- Co i jak przepisać w historii literatury?*, red. M. Kuziak, Słupsk 2007.
- „Dziady” Adama Mickiewicza. Poemat – adaptacje – tradycje*, red. B. Dopart, Kraków 1999.
- Dziady nasze mają to szczególnie... Studia i szkice współczesne o dramacie Adama Mickiewicza*, red. A. Fabianowski, E. Hoffman-Piotrowska, Warszawa 2013.
- Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, t. I, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Jak pisano i jak pisać o romantyzmie polskim?*, red. M. Kuziak, S. Rzepczyński, Słupsk 2010.
- Janion M., *Odnawianie znaczeń*, Kraków 1980.
- Janion M., Żmigrodzka M., *Romantyzm i egzystencja. Fragmenty niedokończonego dzieła*, Gdańsk 2004.
- Kaniowski J., *Koncepcja egzaminu maturalnego a kształcenie polonistyczne*, Poznań 2007.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego*, Gdańsk 2011.
- Kłakówna Z.A., *Projektowanie sytuacji odbioru tekstów kultury*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 108–121.
- Kłakówna Z.A., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków 2014.
- Kuziak M., *O „Dziadach”*, [w:] tenże, *Wielka całość. Dyskursy kulturowe Mickiewicza*, Słupsk 2006, s. 277–300.
- Kuziak M., *Tajemnica intertekstualności Mickiewicza. Wokół IV części „Dziadów”*, [w:] tenże, *Inny Mickiewicz*, Gdańsk 2013, s. 205–237.
- Łubieniewska E., *„Ja byłem taki szczęśliwy!”*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Łubieniewska, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *Podręcznik do języka polskiego „To lubię!”*. Książka nauczyciela, klasa II, Kraków 2004, s. 119–149.
- Majchrowski Z., *Kim jest, skoro go nie ma?*, [w:] *Dramat polski. Interpretacje*, pod red. J. Ciechowicza, Z. Majchrowskiego, cz. 1, *Od wieku XVI do Młodej Polski*, Gdańsk 2001, s. 153–163.
- Mickiewicz czytany w szkole. Materiały z konferencji naukowej nauczycieli Łódź, 23–25 września 2005*, red. J. Brzozowski, K. Pietrych, Łódź 2007.
- Narracja i tożsamość (II). Antropologiczne problemy literatury*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004.
- Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrzych, Katowice 2013.
- Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000.
- Pamięć i afekty*, red. Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz, Warszawa 2014.
- Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole. Tekst, kontekst, znak, znaczenie*, red. T. Świętosławska, Łódź 2001.
- Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka – estetyka – język aksjologii*, red. T. Świętosławska, Łódź 2007.
- Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*, red. M. Karwatowska, A. Siwiec, Chełm 2010.

Romantyzm i nowoczesność, red. M. Kuziak, Kraków 2009.

Romantyzm w lustrze postmodernizmu (i odwrotnie), red. W. Hamerski, M. Kuziak, S. Rzepczyński, Warszawa 2014.

Rzehak W., *Dziady – Opracowanie*, [w:] A. Mickiewicz, *Dziady*, oprac. W. Rzehak, Kraków 2007, s. 232–288.

Skubalanka T., *Postać i język. Na przykładzie Gustawa z IV części „Dziadów” Adama Mickiewicza*, [w:] *taż*, *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*, Lublin 2002, s. 105–124.

Sokołowski M., *Nikt tylko Mickiewicz*, Gdańsk 2008.

Sokołowski M., „Nikt”. *Mickiewiczowska interpretacja klasycznego motywu*, [w:] *Romantyzm i nowoczesność*, red. M. Kuziak, Kraków 2009, s. 217–230.

Stefanowska Z., *Próba zdrowego rozumu. Studia o Mickiewiczu*, Warszawa 2001.

Stefanowska Z., „Nic ani szalenie...”. *O prowincjonalizmie IV części „Dziadów”*, [w:] *taż*, *Mapa romantyzmu polskiego. Pisma z lat 1964–2007*, Warszawa 2014, s. 49–57.

Style zachowań romantycznych. Propozycje i dyskusje sympozjum. Warszawa 6–7 grudnia 1982, red. M. Janion, M. Zielińska, Warszawa 1986.

Tomaszewska G.B., *Zagubiona przestrzeń. I co dalej...*, Gdańsk 2013.

Waligóra J., *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole ponadgimnazjalnej: warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014.

Zielińska M., *Opowieść o Gustawie i Maryli czyli teatr, życie i literatura*, Warszawa 1998.

Ziołowicz A., *Dramat jako liryczne wyznanie. O IV części „Dziadów” Adama Mickiewicza*, [w:] *taż*, *Dramat i romantyczne „Ja”. Studium podmiotowości w dramaturgii polskiej doby romantyzmu*, Kraków 2002, s. 63–99.

Netografia

https://pl.wikipedia.org/wiki/Dziady_cz%C4%99%C5%9B%C4%87_IV [dostęp: 20.07.2015]

<http://dziady.klp.pl/a-5552.html> [dostęp: 20.07.2015]

http://www.bryk.pl/lektury/adam_mickiewicz/dziady_cz_iv.problematyka_utworu.html [dostęp: 20.07.2015]

Renewal of Meanings. IV Part of „Dziady” in Secondary School

Abstract

The article has been devoted to the ability to design a situation of a literary text reception at school which is treated as an essential part of Polonist's workshop. The aim of the research is to show how to use contemporary literary methodologies in school practice on the basis of the IV part of „Dziady” by Adam Mickiewicz.

The presented project complements interpretations of Mickiewicz's drama in respect of a category of romantic love that have been dominant in practice up to date. Interpretation of the IV part of „Dziady” has been extended to include existential questions concerning both building a man's identity as well as its loss (motif of Gustaw as Nobody) and function of memory in this process (Gustaw's memories).

Key words: Polonist's workshop, designing a situation of a literary text reception, Romanticism, IV part of Dziady, romantic memory, motif of Nobody, hero's identity

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Janusz Waligóra

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Zbrodnia to niesłychana – legalna marihuana! Parodia na warsztatach literackich

„Nie miej mi za złe...”, czyli wstęp

Taki artykuł trzeba zacząć od trawestacji: Nie miej mi za złe, szkoło, że dotykam najważniejszych spraw, a potem trudu dokładam, żeby wydały się lekkie... Łatwo chyba rozpoznać w tej szorstkiej parafrazie znakomity pierwowzór – finalny dwuwiersz z wiersza Wisławy Szymborskiej *Pod jedną gwiazdką*: „Nie miej mi za złe, mowo, że pożyczam patetycznych słów,/ a potem trudu dokładam, żeby wydały się lekkie”¹. I nietrudno też chyba zorientować się, co będzie przedmiotem refleksji i materiałem ćwiczeń – szczególny rodzaj intertekstualnych gier, które można wstępnie objąć wspólnym terminem szeroko rozumianej parodii. Będziemy analizować intencje autorskie oraz status formalny poszczególnych zachowań artystycznych (bądź quasi-artystycznych, jeśli kogoś obraża tego rodzaju estetyka) oraz naśladować rozmaite parodystyczne strategie. Przy czym pisząc „będziemy naśladować”, mam na myśli ćwiczenia, jakie wykonywali moi studenci w ramach zajęć ze sztuki pisania lub warsztatów literackich. Wiele z przedstawionych rozpoznań stało się także udziałem grupy i stanowiło wstępny krok do dalszych samodzielnych działań na tekstach.

Niegodziwe praktyki?

Jak wiadomo, tradycja literacko-kulturowa narażona jest na bezceremonialne traktowanie i wykorzystywanie nie tylko ze strony młodzieży szkolnej, ale też samych twórców, którzy dokonują na niej wszelkich możliwych „gwałtów”, co jest o tyle uzasadnionym określeniem, że „ofiara” w zasadzie nie może się bronić, a jeśli już, to chyba tylko swoją jakością i bogactwem wartości (estetycznych czy myślowych), jeśli takowe posiada. Swego czasu Maria Jędrzychowska, pisząc o „godziwych” i „niegodziwych” sposobach „obcowania” z literaturą², przywoływała niecodzienne

¹ W. Szymborska, *Pod jedną gwiazdką*, [w:] Taże, *Wiersze wybrane*, Kraków 2000, s. 195.

² M. Jędrzychowska, *O „godziwych” i „niegodziwych” sytuacjach obcowania ucznia z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 4.

streszczenia szkolnych lektur, napisane i wykonywane przez satyryków tworzących zespół T-Raperzy znad Wisły. To wyjątkowo perfidny przykład literackiej parafrazy – powieści takie jak *Lalka*, *Chłopi* czy *Krzyżacy* zostały zredukowane do rymowanego streszczenia utrzymanego w skocznym rytmie. Język tych omówień bywa nie tylko bezpośredni i kolokwialny, ale też lekceważąco poufały. Bohaterów *Lalki* tytułuje się wprost: Staszek, Ignac, Izka, o Łęckim mówi się dosadnie „bałwan i arystokrata”, zaś o sytuacji materialnej jego córki – że „ją bieda dusi”³. Także opisy zachowań bohaterów czy wyjaśnienia dotyczące ich cech charakteru, psychiki, motywacji działania nie należą do zbyt wyszukanych. Dowiadujemy się zatem, że Łęckiej „tylko flirty w głowie”, Jagna z *Chłopów* „Uchodziła za dziewczynę./ Co to wpuszcza pod pierzynę”, zaś Wokulski „kładzie się na torach w poprzek”, bo zwyczajnie „nie wytrzyma”.

Kiedy indziej T-Raperzy wybierają odwrotne rozwiązania – znajdują wyszukane konstrukcje, eufemizmy i peryfrazy dla określenia zjawisk i zachowań, o których dałoby się, a nawet należałoby, mówić wprost. Czytamy więc, że Wokulski z powodu udziału w powstaniu styczniowym „wypoczynkowy/ Urlop potem miał w scenerii/ Dość oszczędnej – na Syberii”, że podczas bitwy pod Grunwaldem „Zbyszko też brał udział w zgonach” oraz że borowy przyłapał Kubę na kłusownictwie, „Robiąc [mu] w nodze kulką defekt,/ Co gangreny dało efekt”. A przecież wystarczyłoby powiedzieć, jak robi się to w klasycznych „brykach”, że Wokulski był na zesłaniu, Zbyszko walczył pod Grunwaldem, a borowy postrzelił Kubę w nogę i wywiązała się gangrena. O ile w przypadku *Lalki* dałoby się jeszcze mówić o zastosowanych eufemizmach (nazwanie zesłania „urlopem”) jako stylizacji na mowę ezopową, która pojawia się w powieściach pozytywistycznych, to już frazy dotyczące Zbyszka czy Kuby pełnią funkcje czysto zabawowe, udziwniają i łagodzą wymowę przywołanych scen.

Ten ostatni przykład pokazuje zresztą jeszcze jedną właściwość komentowanych streszczeń – niecodzienny sposób konstruowania rymów. Nawet jeśli są one gramatyczne (defekt – efekt, granicę – zakonnicę, scenerii – Syberii), a często nie są (oczywistych – Zygfryd, Iza – poniża), to łączą wyrazy odległe znaczeniowo, pochodzące z różnych rejestrów i kodów języka, wyrazy, których byśmy nie podejrzewali o kooperację semantyczną. Jeszcze inny chwyt pojawia się w przypadku rymów, które zachowują strukturę paroksytoniczną (są półtorazgłoskowe), choć jeden człon składa się z wyrazów jednosylabowych: pisze Prus tak – pusta, sprzedał – Izce je dał. Jest to możliwe dzięki inwersji („pisze Prus tak” zamiast np. „tak pisze Prus”) oraz wymuszonej przez rym transakcentacji: „sprzedał – Izce **je** dał” zamiast „Izce je **dał**” lub jeszcze poprawniej: „**dał** je Izce”.

Jak widać, „żerowanie” na wzorcach literackich łączy się tu z dużą domieszką własnej inwencji stylistycznej i choćbyśmy się krzywili na ewentualne szkodnictwo

³ http://www.tekstowo.pl/piosenka,t_raperzy_znad_wisly,lalka.html [dostęp 02.07.2015].

edukacyjne (serwowanie młodzieży gotowych streszczeń), to trudno powstrzymać uśmiech podczas lektury tekstów T-Raperów⁴.

Nie sposób również odmówić kreatywności i komizmu innym przedsięwzięciom parodystycznym. Wzorcowy, choć ze zrozumiałych względów skrócony i uproszczony wykład tego rodzaju praktyk, ilustrowany precyzyjnie dobranymi przykładami, znajdziemy w *Poetyce stosowanej* Bożeny Chrzęstowskiej i Seweryny Wysłouchowej⁵. Zwykle od niego właśnie zaczynam swoje zajęcia z parodii. Autorki w sposób klarowny rozdzielają i definiują zjawiska pastiszu (naśladownictwo, żartobliwe lub aprobatywne imitowanie wzorca), parodii (ośmieszenie wzorca przez wyjaskrawienie jego cech i wprowadzenie elementów obcych) i trawestacji (parafraza wzorca jako narzędzie społecznej satyry, humoru czy reklamy). Jak wiadomo jednak, zarówno w tradycji badawczej, jak i w praktyce artystycznej te rozróżnienia i definicje nie zawsze dają się w tak jednoznaczny i wyrazisty sposób stosować. Jakkolwiek więc nie zamierzam rozstrzygać skomplikowanych zagadnień teoretycznych, ku czemu brak mi i siły, i kompetencji, pragnę zagadnienie szeroko rozumianej parodii literackiej – idąc za przykładem znawców zjawiska – nieco skomplikować i spopularyzować.

Niewierni muza...

Autorki *Poetyki stosowanej* celnie sygnalizują rozległy obszar zagadnień, w które wpisuje się zjawisko parodii – zależność danego tekstu od tradycji literackiej: „Dzieło literackie nie jest samotną wyspą, nie jest osobne ani samowystarczalne, żyje dzięki innym i – dla innych. Nawiązuje dialog z utworami, które je poprzedzają (albo z cudzym sposobem mówienia) i samo projektuje kontekst literacki, w którym chce być czytane. Jest «mozaiką cytatów», przedmiotem odwołań i polemik”⁶. Tym samym fenomen parodii wpisuje się w rozległy obszar badań podejmowanych chętnie w minionym wieku – dialogiczności, intertekstualności, międzytekstowości i międzystylowości, postmodernizmu jako „literatury wyczerpania” itp.⁷.

⁴ Inne szkolne propozycje pracy z parodią literacką (i nie tylko) – zob. E. Chołojczyk, *Oryginał i falsyfikaty*, „Polonistyka” 1993, nr 8; S. Łozińska, *Pastisze i parodie w edukacji literackiej*, „Polonistyka” 1993, nr 8; J. Waligóra, *Wojna na śmiech przełożona. Metaforyka batalistyczna w twórczości J. Barana*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1996, nr 3; K. Bomba, *Czy Syzyfa wypada zaprosić do reklamy?*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 4.

⁵ B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, wyd. III zmienione, Warszawa [b. d. w.], s. 151–160.

⁶ Tamże, s. 160.

⁷ M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’ego a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A. i A. Goreniewie, oprac., wstęp, komentarze i weryfikacja przekładu S. Balbus, Kraków 1975; H. Bloom, *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, tłum. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Kraków 2002; J. Kristeva, *Słowo, dialog i powieść*, tłum. W. Grajewski, [w:] M. Bachtin, *Dialog – język – literatura*, red. E. Czaplejewicz i E. Kasperski, Warszawa 1983; M. Riffaterre, *Semiotyka intertekstualna: interpretant*, tłum. K.J. Faliccy, „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 1; J. Barthes, *Literatura wyczerpania*, tłum. J. Wiśniewski, [w:] *Nowa proza amerykańska. Szkice krytyczne*,

Czy dla twórcy ten sposób rozumienia, jak działa literatura, to powód do radości – zagłębić się w labirynty wielkiej biblioteki świata i radośnie dokazywać pośród stylów, gatunków i konwencji – czy też źródło nieustającego niepokoju: jak dorównać literackim olbrzymom z przeszłości?

Znany amerykański krytyk literacki, Harold Bloom, odwołując się do *Raju utraconego* Milтона, akcentuje ten drugi trop i przedstawia sytuację poety (twórcy) w obliczu potężnej siły – zniewalającego Boga. „Tym Bogiem – tłumaczy Bloom – jest historia kultury, martwi poeci, przygniatające brzemień tradycji, zbyt bogatej, by potrzebowała uzupełnienia”⁸. Jeśli zatem twórca ma tę świadomość, a chyba tylko skończeni grafomani jej nie mają, z goryczą musi odkrywać upokarzającą prawdę: „Jego słowo nie jest wyłącznie jego słowem, jego muza puszczała się z wieloma innymi”⁹. Dlatego poeta, zwłaszcza romantyczny, jest jak neurotyczne Freudowskie dziecko – chce stać się ojcem samego siebie, chce ponownie spłodzić siebie samego¹⁰.

„Antynomie świadomości romantycznej”, jak pisze Agata Bielik-Robson, komentując tekst Blooma, dochodzą do głosu w postaci Miltonowskiego Szatana, zbuntowanego Anioła¹¹. Na czym one polegają? Przede wszystkim na tym, że owa świadomość oszukuje samą siebie: „jej deklarowana autonomia i niezależność to strategia ochronnej *hybris* przeciw pełniejszemu i doskonalszemu światu prekursorów, którego jedyną wadą jest to, że jest już *pełen*, a więc brak w nim miejsca na żadne swej części chwały nowe indywiduum” (212).

Na takie właśnie obezwładniające wypełnienie, brak wolnego miejsca i dogodnego czasu dla nowego poety, skarży się Cyprian Norwid, najmłodszy z naszych wielkich romantyków:

Było w Ojczyźnie laurowo i ciemno
I już ni miejsca dawano, ni godzin
Dla nieczekanych powiś i narodzin¹².

red. Z. Lewicki, Warszawa 1983; G. Genette, *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, tłum. T. Stróżyński i A. Milecki, Gdańsk 2014; M. Głowiński, *O intertekstualności*, [w:] Tenże, *Intertekstualność, groteska, parabola: szkice ogólne i interpretacje*, Kraków 2000; H. Markiewicz, *Parodia a inne gatunki literackie*, [w:] Tenże, *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe. Rozprawy i szkice z wiedzy o literaturze*, Warszawa 1976; J. Ziomek, *Parodia jako problem retoryki*, [w:] Tenże, *Powinowactwa literatury. Studia i szkice*, Warszawa 1980; L. Hutcheon, *Teoria parodii. Lekcja sztuki XX wieku*, tłum. A. Wojtanowska i W. Wojtowicz, Wrocław 2007; R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000; W. Bolecki, *Pre-teksty i teksty*, Warszawa 1998; S. Balbus, *Między stylami*, Kraków 1996.

⁸ H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, s. 65.

⁹ Tamże, s. 104.

¹⁰ Tamże, s. 107.

¹¹ A. Bielik-Robson, *Sześć dni stworzenia. Haralda Blooma mitologia twórczości*, [w:] H. Bloom, *Lęk przed wpływem*, tłum. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Kraków 2002, s. 212.

¹² C. Norwid, *Vade-mecum*, [w:] Tenże, *Vade-mecum*, oprac. J. Fert, Wrocław-Warszawa – Kraków 1999, s. 15–18.

Odkrywając tę przygniatającą prawdę, *port-parole* autora *Vade-mecum* próbuje jednocześnie jej nie ulec i udaje się na „pustynię żywota”, a jeśli coś dziedziczy po „wielkoludach”, to tylko cierpienie, troskę i tułaczy los. Redukowanie dziedzictwa, spór, który rozgrywa się między „nic” („nie wziąłem”) a „prócz” („cieniu chłodnego nad czołem” oraz „Prócz dróg zarosłych w piołun, mech i szalej,/ Prócz ziemi, kłatwą spalonej, i nudy”, co jednak, jak przekonuje głos „spóźnionego”, przynależy bardziej światu samemu niż poezji wieszczów) przypomina *askesis*¹³, jedną ze strategii – opisywanych przez Harolda Blooma – radzenia sobie z prekursorami przytłaczającymi „zbyt późno urodzonego”. Jej składniki to właśnie oczyszczenie („żyć w żywota pustyni”), samotność („Samotny wszedłem i sam błędę dalej”) i solipsyzm: „[...] piszę – pamiętnik artysty,/ Ogryzmołony i w siebie pochylon –/ Obłądny! ależ – wielce rzeczywisty!”.

Komiczno-tragiczny wariant skutków presji wielkiego poprzednika (a właściwie „konkurenta”, bo tym razem mowa o równoległości czasowej) przedstawił swego czasu Stefan Kawyn, opowiadając anegdotę o domorosłym autorze ballad, który w szale bezsilnej złości postanowił nieodwołalnie zniszczyć swoje literackie plody, gdy tylko przeczytał balladowe arcydzieła Mickiewicza¹⁴.

W tym kontekście parodia wydaje się jednym ze sposobów radzenia sobie z przytłaczającym dziedzictwem, zwłaszcza jeśli przyjmuje postać subtelnej estetyczno-światopoglądowej gry i godzi się z faktem, że już dawno utraciliśmy niewinność – czyli możliwość mówienia rzeczy dawno wypowiedzianych, jakbyśmy robili to pierwsi na świecie. Dowcipnie i obrazowo tłumaczy to Umberto Eco w *Dopiskach do Imienia róży* (która to powieść sama w sobie jest realizacją założeń postmodernizmu), kiedy zastanawia się, jak dziś można jeszcze mówić o miłości¹⁵.

Ostatecznie dialogiczność słowa literackiego (Michaił Bachtin) nie musi być i w tym sensie przekleństwem, że pozwala na fascynujący dialog z tradycją, multiplikuje sensy, jest warunkiem istnienia literatury, zaś parodia – jeśli powtórzyć rozpoznania rosyjskiego uczonego dotyczące kultury karnawału – rozsadza spetryfikowane formy życia literackiego (i nie tylko), odświeża i uwalnia, rodzi ozdrowieńczy śmiech. Wyrazistą ilustracją jest tu nie tylko powieść Rablais’ego, brawurowo interpretowana przez Bachtina, ale też choćby słynna średniowieczna parodia *Pisma Świętego, Uczta Cypriana* (*Cena Cypriani* lub w innym zapisie *Coena Cypriani*), którą na marginesie *Gargantui i Pantagruela* badacz streszcza i komentuje. Przypomnijmy w skrócie, co się tam dzieje:

¹³ H. Bloom, *Lęk przed wpływem...*, s. 155–177.

¹⁴ S. Kawyn, *Mickiewicz – zabójcą poetów*, [w:] Tenże, *Mickiewicz w oczach swoich współczesnych. Studia i szkice*, Warszawa 2001, s. 183–187. Bohaterem przywoływanego szkicu jest Stanisław Doliwa Starzyński.

¹⁵ U. Eco, *Dopiski na marginesie „Imienia róży”*, [w:] Tenże, *Imię róży*, tłum. A. Szymanowski, Kolekcja „Gazety Wyborczej” [b.m.d.w.], s. 526–527.

Na wspaniałą ucztę schodzą się, jako współbiesiadnicy, wszystkie postaci *Starego i Nowego Testamentu* – od Adama i Ewy do Chrystusa. Miejsce na uczcie zajmują zgodnie z *Pismem Świętym*, które jest tu wykorzystywane w najprzedziwniejszy sposób: Adam siada pośrodku, Ewa na listku figowym, Kain na pługu, Abel na dzbanie mleka, Noe na Arce, Absalom na gałęzi, Judasz na skrzynce z pieniędzmi itp. Wedle tej samej zasady dobrane są dania i napoje podawane uczestnikom biesiady: Chrystusowi np. podaje się wino rodzynekowe, gdyż nazywa się ono *passus*, a Chrystus cierpiał przecież *passio* – mękę. Według tej samej groteskowej zasady skonstruowane są i wszystkie pozostałe momenty. Po jedzeniu (tzn. po pierwszej części antycznej uczty) Piłat przynosi wodę do mycia rąk, Marta służy przy stole, Dawid gra na harfie, Herodiada tańczy, Judasz rozdaje wszystkim pocałunki. Noe jest oczywiście pijany, Piotrowi (po uczcie) nie daje zasnąć kogut itp. [...]. Następnie zostaje wprowadzony motyw kradzieży: okazuje się, że w czasie uczty rozkradziono mnóstwo rzeczy, zaczynają się poszukiwania, przy czym wszyscy goście traktowani są jak złodzieje; ale potem dla odkupienia wspólnej winy zabijają i grzebią tylko jedną Hagar¹⁶.

Parodia – ze wszystkich stron...

Jak widać, parodia nie cofa się przed żadną świętością ani wzniosłością. Wydaje się też szczególnie popularna dzisiaj, zarówno w wysokim obiegu literackim, jak i popkulturze¹⁷.

W pierwszym przypadku znawcy przyznają jej rangę „reprezentatywnej formy modernistycznej i postmodernistycznej sztuki”¹⁸. Dotyczy to również rodzimej kultury literackiej:

Stosowana do rozmaitych celów, pełniąca różnorodne funkcje parodyjna stylizacja należy we współczesnej polskiej literaturze do najpowszechniej stosowanych artystycznych technik. I to nie tylko w sferze twórczości poszczególnych pisarzy, gdzie czasem – jak w pisarstwie Lema – ma znaczenie także kategoriaalne, lecz również w ramach poetyk różnych prądów i kierunków literackich. Przykładem – teatr absurdu, poezja lingwistyczna, literatura groteskowa, proza autotematyczna, ale także niefikcyjna i metafikcyjna¹⁹.

Jeśli zaś chodzi o drugi wymiar – obecność parodii w popkulturze – można by wyliczyć całe serie filmowe składające się na parodie głośnych dzieł kina, liczne programy kabaretowe i satyryczno-rozrywkowe czy parodie popularnych teledysków.

Parodiuje się właściwie wszystko, co staje się w danym momencie znane i na tyle wyraziste, że łatwe do komiczno-satyrycznego (bo te aspekty dominują) przetworzenia. Przy czym proces nabrał niebываłego przyspieszenia i zasięgu za sprawą

¹⁶ M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'ego a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, s. 402–403.

¹⁷ M. Hendrykowski, *Parodia filmowa*, „Images”, vol. XIV, Poznań 2014, file:///C:/Users/dell/Desktop/925-1607-1-PB.pdf [dostęp: 05.07.2015], s. 10 i nast.

¹⁸ R. Nycz, *Parodia i pastisz. Z dziejów pojęć artystycznych w świadomości literackiej XX wieku*, [w:] tenże, *Tekstowy świat...*, s. 200; L. Hutcheon, *Teoria parodii*, s. 19 i nast.

¹⁹ R. Nycz, *Parodia i pastisz...*, s. 215.

cyfrowych technologii, czego dowodzi popularność internetowych memów²⁰, które trafiają często nawet do mediów głównego nurtu. Ta dynamiczna amatorska działalność, wpisująca się w „kulturę remiksu”²¹, obejmuje cały szereg zjawisk, stając się reakcją na rzeczy doniosłe i cenione, jak i te z miejsca godne dezaprobaty, wydarzenia sportowe i polityczne, wizerunki najznakomitszych przedstawicieli kultury i jednosezonowych celebrytów. W ten sposób – czego jeszcze dotąd nie było – cała rzeczywistość przegląda się w krzywym zwierciadle. Może nawet więcej, podlega ona przekształceniu, które zamienia obraz stabilnej struktury w grę zdeformowanych symulacji i odbić: „Z perspektywy antropokulturowej w parodii mamy do czynienia z operacją symbolicznego poniżenia parodiowanego przedmiotu. On sam nie przestaje istnieć, rozpada się natomiast jego dotychczasowy społeczny obraz”²².

Ponieważ żywotność rozmaitych *eventów*, ale też wszelkich popkulturowych produkcji staje się coraz krótsza, reakcja parodysty musi być szybka, natychmiastowa. Kto będzie pamiętał za kilka lat parodiowane „dzieło” czy wydarzenie? Osiągamy więc powoli coś w rodzaju efektu równoległości i dany artefakt lub socjofakt (tak nazywam wydarzenie społeczne) ukazuje się naszym oczom niemal równocześnie ze swym wykoślawionym cieniem.

Pasożytnictwo czy renowacja?

Rodzi się pytanie, czy ta kultura grymasu, kultura zdeformowanego powtórzenia, jak złośliwie można by określać kondycję współczesności (zwłaszcza w wydaniu popkulturowym), jest autentycznie płodna i twórcza? Czy też skazuje nas na odwieczne „grzebanie” w tych samych wytworach lub też zamianę wartościowych produktów w tanie i prymitywne falsyfikaty? Henryk Markiewicz przypomina, że pytania o wartość kulturową parodii, jej funkcje etyczne i estetyczne, nie są nowe: „Czy i o ile komizm ten [parodii, trawestacji, burleski, poematu heroikomicznego – JW] dyskredytuje trawestowany utwór, czy też system środków artystycznych wysokich gatunków literackich [...]?”²³. Uczony przytacza też sprzeczne opinie osiemnastowiecznego francuskiego pisarza, Jean-Francois Marmontela na ten temat. Godna uwagi jest zwłaszcza ta krytyczna wobec parodii, przypominająca stanowisko Jorgego w sporze z Wilhemem w *Imieniu róży* (dotyczącym śmiechu w kontekście średniowiecznego podejścia do wiary, ale z wyraźną aluzją do współczesności):

²⁰ Wydaje się, że nazwa została zapożyczona od Richarda Dawkinsa (zob. R. Dawkins, *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Warszawa 2007), ale sens pojęcia uległ znaczącej modyfikacji.

²¹ *Memy – co to takiego? Parodia i pastisz*, <http://www.deon.pl/po-godzinach/rozrywka--relaks/media-i-internet/art,261,memy-co-to-takiego-parodia-i-pastisz.html> (dostęp: 13.07.2015).

²² M. Hendrykowski, *Parodia filmowa...*, s. 14. Trzeba jednak zaznaczyć, być może nieco wbrew przytoczonemu fragmentowi, że wydźwięk całej wypowiedzi autora jest apologetyczny względem parodii.

²³ H. Markiewicz, *Parodia a inne gatunki literackie...*, s. 116.

Parodia, która tylko trawestuje poważne piękności jakiegoś utworu, skłania i przyzwyczajają umysły do kpin ze wszystkiego, a to jeszcze gorzej niż je wypaczać; umniejsza ona także przyjemność z poważnego i szlachetnego przedstawienia, gdyż oglądając sytuację, która była parodiowana, trudno nie przypomnieć sobie parodii, a wspomnienie to psuje i iluzję, i wrażenie patetyczności²⁴.

Z drugiej strony – może jednak rację ma Linda Hutcheon, kiedy ostrzega, że to parodia „potrzebuje obrońców”, ponieważ zarzuca się jej często – w domyśle: niesłusznie – że jest „pasożytnicza i wtórna”²⁵? Ma też swoich sojuszników. W roli obrońcy wystąpił między innymi cytowany już Marek Hendrykowski, wypowiadając się o parodii jako głosie prawdy, odnowy i wolności, weryfikacji i oczyszczenia:

Przywilej parodii, przyzwolenie na nią i prawo do niej stanowią ważny probierz i sygnał tolerancji danego społeczeństwa i ustroju, w jakim ono żyje. Właściwy parodii śmiech w jego funkcji katartycznej uwalnia i w konsekwencji ocala ludzkie myślenie. Nieprzypadkowo parodia pojawia się i rozkwita wszędzie tam, gdzie zamiera swobodna myśl i występuje ograniczenie prawa do głoszenia nieskrępowanej opinii. Staje się ona wówczas medium wolności, dzięki któremu możliwa jest krytyka tego, co krępuje i zniewala rozum²⁶.

Sama Linda Hutcheon zaproponowała wysoce kulturotwórcze i pozytywne postrzeganie parodii, podkreślając aspekt twórczej różnicy, samozwrotności w sztuce i satyrycznego komentarza do współczesności, ale niekoniecznie ośmieszenie wzorca. W jej ujęciu parodia jest

formą imitacji, ale charakterystyczna dla tej imitacji jest ironiczna inwersja. Nie zawsze odbywa się to kosztem parodiowanego tekstu. *Pieta* Maksa Ernsta jest edypalną inwersją rzeźby Michała Anioła. Zamiast Matki Bożej i martwego Chrystusa mamy tu skamieniałego ze strachu ojca trzymającego w ramionach żywego syna. Parodia jest, wyrażając to w inny sposób, powtórzeniem z krytycznym dystansem, które podkreśla raczej różnicę niż podobieństwo²⁷.

Dodajmy, że różnice znaczeń i figur w tym surrealistycznym przedstawieniu (nie tylko wymiana matki na ojca; martwego Jezusa na żywego, młodego człowieka; nagości na współczesny artystę strój itd.) wynikają tu również z akcentów biograficznych. Autor sportretował samego siebie wraz z klęczącym ojcem, który trzyma

²⁴ Cyt. za: tamże, s. 117.

²⁵ L. Hutcheon, *Teoria parodii...*, s. 22.

²⁶ M. Hendrykowski, *Parodia filmowa...*, s. 11. Pojawiają się tu wprowadzanie tony aseku-racyjne, ale dominuje wymowa aprobatywna, także wtedy, kiedy autor sytuuje różne akty parodystyczne na osi chuligaństwo – ocalenie: „Gdy w grę wchodzi parodia, która w naszej obecności demoluje subtelny i pełny niuansów strukturę poetycką parodiowanego utworu, ma się wrażenie czynu chuligańskiego, nieliczącego się z niczym ataku wandalą. Kiedy indziej obiektem parodii staje się zjawisko tarasujące drogę wolności, uniemożliwiające swobodny przepływ myśli i tym samym zagrażające dalszemu rozwojowi kultury” (s. 14).

²⁷ L. Hutcheon, *Teoria parodii...*, s. 26.

go na rękach. Jak czytamy na stronie internetowej Tate Modern: *A staunch Catholic, Ernst's father had denounced his son's work, and the painting is often seen as rising out of their troubled relationship, although – like dreams – It resists precise analysis* („Ojciec Ernsta, zagorzały katolik, potępiał prace syna i obraz często jest postrzegany jako dzieło wyrastające z trudnych relacji między nimi, choć – jak sny – opiera się precyzyjnej analizie”)²⁸.

Wątek imitacji, która zdaniem autorki „przypomina – pod względem strukturalnym – formalną organizację parodii”, wraca w książce Hutcheon wielokrotnie. Można odnieść wrażenie, że według kanadyjskiej badaczki z upływem czasu imitacja „ześliznęła się” w parodię: „Jednak ironiczny dystans współczesnej parodii może równie dobrze pochodzić z utraty tej wcześniejszej, humanistycznej wiary w kulturową ciągłość i stabilność”²⁹.

Dzisiejszy zwrot ku parodii wiąże badaczka z „kryzysem podmiotu”³⁰. Składa się nań między innymi rezygnacja z pewnych prerogatyw twórcy i odsłanianie źródeł pochodzenia tekstu (na przykład mechanizmy bezwładności języka, form i struktury). Dobrze ilustruje to, jeśli wolno sięgnąć do rodzimej tradycji literackiej i zastrzymać się przy niej trochę dłużej, genialna *Radość pisania* Wisławy Szymborskiej, wiersz, który można odbierać jako autoparodię aktu twórczego³¹. Historia „napisanej sarny” w wierszu zdaje się układać bowiem wbrew intencjom autora-kreatora, a właściwie „pseudo-kreatora”, który szybko przechodzi od radosnego zdziwienia łatwością i swobodą kreacji do poważnego niepokoju o los sarenki i jakość fabularno-estetyczną opowieści.

Okazuje się, że artysta (tu: artystka) tyleż kreuje świat i panuje nad nim, co sama doświadcza zdumień i niepokojów z nim związanych (szereg pytań w pierwszej części wiersza, lęk przed myśliwymi, którzy „są gotowi [...] złożyć się do strzału”). Dość mizernie też przedstawiają się parametry powołanego przez nią do życia bytu – jak niewyszukany landszaft (o ile landszaft może być wyszukany), obrazek na ścianę w drobnomieszczańskim salonie – to zaledwie jedna sarenka na tle banalnej, stereotypowej i swojskiej natury (las, woda, trawa).

Ten autoparodystyczny ton pojawia się również w zakończeniu wiersza, które podkreśla sprzeczności i paradoksy aktu twórczego. Radosna („radość pisania”) mścicielka („zemsta ręki śmiertelnej”) utrwała ocalenie sarenki, na którą kłopotyściąścią sam fakt powołania jej do życia. Kim jest współczesny artysta? Czy to ktoś, kto rozwiązuje problemy, które sam stwarza? I jeszcze wierzy, że zagrał losowi (czytaj: różnym koniecznościom) na nosie...?

W ten sposób, za sprawą autoreferencjalnej orientacji tekstu, parodia (autoparodia) staje się „formą wewnętrznego samowiedzy literatury i krytyką literackiego

²⁸ <http://www.tate.org.uk/art/artworks/ernst-pieta-or-revolution-by-night-t03252> [dostęp 3.07.2015].

²⁹ L. Hutcheon, *Teoria parodii...*, s. 32.

³⁰ Tamże, s. 24.

³¹ W. Szymborska, *Radość pisania*, [w:] *taże, Wiersze wybrane*, s. 113–114.

poznanie”³². Jednym ze stale powracających, lecz nigdy dość zadziwiających, elementów tej samowiedzy jest fakt, że literatura działa poprzez język, pracę skojarzeń, wyobrażenia i prefabrykaty bytu – „pożycza” z prawdy to i owo, ulega bezwładności mechanizmów formalno-strukturalnych, a chcąc bronić swych marzeń („jeśli zechcę...”), musi naruszać reguły bezwzględnej rzeczywistości („inne czarno na białym panują tu prawa”).

Dlatego tak ważna jest świadomość współpracy odbiorcy z autorem tekstu. Papierowy świat dopiero w kooperacji reprezentantów obu tych instancji nabiera barw, konsystencji, dźwięków, ruchu, emocji... Dzieje się to za pośrednictwem słów, które ujawniają swoją performatywną moc – w szczególnym rozumieniu językowego sprawstwa – „powodują”, wywołują skojarzenia i obrazy, odsyłają do znaczeń i innych znaków, jak słowo las „powoduje” gałęzie. Odbiorca uczestniczy w nadawaniu sensu „językowi, który jest wspólny dla nich obu”³³, pod warunkiem, że operuje zbliżonym kodem językowo-kulturowym do kodu autora. To znaczy – powtórzmy prawdy stare jak świat – język poprzedza akt twórczy i niesie w sobie potencje znaczeniowe (do końca nieprzewidywalne), które wyzwala akt odbioru, w zależności od aktywności i uposażenia kulturowego czytelnika...³⁴.

Wiersz Szymborskiej może też służyć jako przykład parodii konstruktywnej³⁵. Nawiązania do pogoni poety za „sarenką Horacjańską” (Julian Tuwim, *Na ulicy*; wcześniej Horacy, oda 23: *Vitas inuleo me similis, Chloe*; w międzyczasie także Jan Kochanowski, pieśń XI z *Ksiąg pierwszych*: ****Stronisz przede mną, Neto nietykana*) zderzają się z fascynacją autorki kiczem, przez co wyłania się w *Radości pisania* nowa jakość estetyczna – wysokie zespala się z niskim, sentymentalne z refleksyjnym, kliwne z ironicznym. Wartością dodaną pozostaje jeszcze i chwyt wypracowany w obliczu etycznej i artystycznej troski o kreowany świat – pełne napięcia „zatrzymanie”:

Okamgnienie trwać będzie tak długo, jak zechcę,
pozwoli się podzielić na małe wieczności
pełne wstrzymanych w locie kul.

Cały byt zawisł na włosku decyzji jego stwórcy. Tu chwyt ten ma wartość ocalającą, w innym wierszu Szymborskiej, w *Ludziach na moście*, przy podobnym rozwiązaniu dochodzi jeszcze próba uchwycenia sekretu i uroku życia, chwili objawionej. Jest to epifania o podwójnym wymiarze – sensualna, jednostkowo dosłowna, kiedy

³² R. Nycz, *Parodia i pastisz...*, s. 224.

³³ L. Hutcheon, *Teoria parodii...*, s. 24.

³⁴ Choć warto pamiętać, że ze zbyt radykalnie pojmowaną „orientacją na czytelnika” w krytyce literackiej polemizował (dowcipnie) swego czasu Umberto Eco: *Interpretacja i historia*, [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brookes-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, tłum. T. Bieroń, red. Stefan Collini, Kraków 1996, s. 26.

³⁵ M. Głowiński, *Parodia konstruktywna (O „Pornografii” Gombrowicza)*, [w:] tenże, *Gry powieściowe. Szkice z teorii i historii form narracyjnych*, Warszawa 1973.

wielbiciele obrazu japońskiego mistrza odczuwają to, co ludzie na obrazie, zatrzymani w momencie ucieczki przed deszczem („Słyszają nawet szum deszczu,/ czują chłód kropel na karkach i plecach”), ale też epifania egzystencjalna, figura ludzkiego istnienia jako takiego, którą ci sami odbiorcy uwewnętrzniają w naiwnym (mimo wszystko) zuchwalstwie:

patrzą na most i ludzi,
jakby widzieli tam siebie,
w tym samym biegu nigdy nie dobiegającym
drogą bez końca, wiecznie do odbycia
i wierzą w swoim zuchwalstwie,
że tak jest rzeczywiście³⁶.

No więc czym jest parodia?

W kontekście poczynionych rozpoznań da się chyba zauważyć, że definiowanie parodii nie jest rzeczą tak oczywistą i jednoznaczną, jak mogłyby sugerować podręcznikowe czy słownikowe propozycje. Wiele utworów balansuje na granicy pokrewnych terminów: parodii, trawestacji, pastiszu, burleski... Teoretycy parodii (czy szerzej – intertekstualności) próbują uporządkować zagadnienie, odwołując się do różnych kryteriów: relacji między stylem a tematem³⁷, kryterium funkcjonalności (np. satyryczne – niesatyryczne), „trybu” (ludyczny, satyryczny, poważny) czy wyznaczników strukturalnych: transformacja – naśladowanie³⁸. Dobłą ilustracją tych praktyk są rozmaite schematy i tabele, jak na przykład jedna z propozycji Gérarda Genetta³⁹:

podział funkcjonalny (potoczny)				
funkcje	satyryczna (parodia)			niesatyryczna („pastisz”)
gatunki	PARODIA	TRAWESTACJA	SZARŻA	PASTISZ
relacje	transformacja		naśladowanie	
podział strukturalny				

Pewnym ułatwieniem jest również propozycja Henryka Markiewicza, który zaproponował dwuzakresowe stosowanie pojęcia parodii. I tak oto parodia w sensie *largo* to „komiczne naśladowanie lub przeróbka wzorca literackiego przy pomocy dowolnych środków. Wzorcem może być zarówno konkretny utwór, jak zespół cech charakterystycznych twórczości określonego pisarza czy poetyka gatunku

³⁶ W. Szymborska, *Ludzie na moście*, [w:] *taże*, *Wiersze wybrane*, s. 281–282.

³⁷ O klasycznej doktrynie rozgraniczania trzech stylów zob. H. Markiewicz, *Parodia a inne gatunki literackie*, s. 116.

³⁸ G. Genette, *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia...*, s. 29–34.

³⁹ Tamże, s. 32.

literackiego”⁴⁰. Natomiast parodia w węższym sensie (*sensu stricto*) to po prostu „komiczne wyjaskrawienie i zgęszczenie cech wzorca”⁴¹.

Przy czym komizm, wzorzec i jakiś wymiar parafrazy to – jak się wydaje – składniki konieczne. Dlatego, zdaniem Markiewicza, nie należy do parodii *sensu largo* burleska, jeśli nie nawiązuje do wzorca (np. *Romulus Wielki* Dürrenmatta), ani trawestacja, jeśli nie jest komiczna (np. *Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego* Mickiewicza, nawiązujące do Biblii)⁴².

Jak łatwo się domyślać, znaczącą korektę do tych rozstrzygnięć zgłasza Linda Hutcheon. Kanadyjska badaczka podważa zasadniczą cechę łączącą parodię *sensu largo* i parodię *sensu stricto*: „Jednak obydwie zależą ponownie od tego, co *komiczne*, zamiast od tego, jak wolałabym, co *ironiczne*”⁴³. Zostawia w ten sposób miejsce na ambiwalencję wobec wzorca, który nie musi być tylko przewyciężany, ale też z respektem i estetyczno-filozoficzną zadumą traktowany jako świetny, ale przebrzmiały artystyczny reprezentant (wyraziciel) dawnej epoki, kiedy współczesność zmusza do poszukiwań własnych, choć zakorzenionych w przeszłości, modeli i ujęć. „Czy ty nie wiesz o tym, że tragedia jest już dzisiaj niemożliwa? – pyta retorycznie Stomil w *Tangu* (parodystycznie zorientowanym wobec tradycji), odmawiając wzięcia udziału w intrydze Artura, chcącego ująć rozlazłą rodzinną rzeczywistość w śmiertelny węzeł antycznej tragedii. – Rzeczywistość przeżre każdą formę, nawet taką [...]. Dzisiaj tylko farsa jest możliwa”⁴⁴.

Mówiąc innymi słowy – „wiele współczesnych parodii nie ośmiesza pierwotnych tekstów, ale wykorzystuje je jako standardy, poprzez które przygląda się krytycznie współczesnym”⁴⁵.

Paradoksy i ambiwalencje współczesnej parodii idą jednak jeszcze dalej, twierdzi Hutcheon, ponieważ nawet gdy parodia wyśmiewa i „detronizuje”, to przecież jednocześnie zachowuje i utrwała: „Niemniej jednak naruszeniom parodii udziela się ostatecznie koncesji – za sprawą tej właśnie normy, którą próbuje ona wywrócić. Parodia wzmacnia, nawet poprzez szyderstwo. W kategoriach formalnych wpisuje ona wyszydzone konwencje w siebie, a tym samym gwarantuje ich trwałą egzystencję. To w tym właśnie sensie parodia jest kustoszem dziedzictwa artystycznego, określając nie tylko miejsce sztuki, ale też jej pochodzenie”⁴⁶.

Wydaje się, że dobrnęliśmy tu do całkowitego odwrócenia znaczeń – leksyka muzealna (kustosz) sugeruje wszak znieruchomienie i zapatrzenie w przeszłość. Autorka domyka więc rozumowanie finalnym paradoksem: „Pozycja kustosza

⁴⁰ H. Markiewicz, *Parodia a inne gatunki literackie...*, s. 122.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże, s. 123.

⁴³ L. Hutcheon, *Teoria parodii...*, s. 94. Genette pisze wręcz w odniesieniu do utworów takich jak *Doktor Faustus* Manna czy *Ulysses* Joyce’a o „parodii poważnej” (*Palimpsesty...*, s. 33).

⁴⁴ S. Mrozek, *Tango*, Warszawa 2000, s. 64.

⁴⁵ L. Hutcheon, *Teoria parodii...*, s. 102.

⁴⁶ Tamże, s. 126.

jednak, co ujawnia architektura postmodernistyczna, może być rewolucyjna. Sedno tkwi w tym, że nie *musi* taka być⁴⁷.

Przykłady – do szczegółowych analiz

Dysponując w tym momencie dość bogatą aparaturą pojęciową, sporym łańdunkiem rozmaitych przykładów parodii literackiej (i nie tylko) i jeszcze większym mętlikiem w głowie (ta niepewność poznawcza uczy pokory i ostrożności), możemy przystąpić do praktycznych działań warsztatowych. Obserwacje szczegółowe koncentrują się na tekstach zawartych w *Poetyce stosowanej*, o której była mowa wcześniej, oraz innych przykładach parodii, których w polskiej tradycji literackiej, zwłaszcza dwudziestowiecznej, naprawdę nie brakuje.

Na początek więc określamy gatunek i autorstwo tekstu *Paw i słowik*:

Paw i słowik

Dumny z swego ogona, gdy go otwarł świetnie,
Paw również gardło rozwarł i zawrzasał szpetnie.
Na to rzekł słowik, w bliskiej ukryty gęstwinie:
„Głupi, kto pragnie więcej nad to, z czego słynie”.

Zazwyczaj pewną niespodzianką dla studentów okazuje się fakt, że to nie bajka Ignacego Krasickiego, ale pastisz w wykonaniu Kazimierza Wyki⁴⁸. Przywołujemy dla porównania dwie epigramatyczne bajki oświeceniowego mistrza: *Ptaszki w klatce* oraz *Jagnię i wilcy*. Teraz widać, że mimo zręcznej stylizacji i dobrze podpatrzonego wzorca, Wyka nie dorównuje Krasickiemu. Bohaterowie jego bajki nie wchodzi w bezpośrednie interakcje, brak dramaturgii, dosadność słownictwa („zawrzasał”) przekracza nieco normę stylistyczną dobrego smaku, a i ciężar gatunkowy puenty zdaje się poniżej mądrych i gorzkich rozpoznań Krasickiego.

Zgoła odmienną formę parafrazy bajek Krasickiego wybrał Stanisław Barańczak. W jego parodiach, opartych na wykorzystaniu jako motywu przewodniego... słonia (bo przecież „Słoń, a sprawa polska...”), dominuje ujęcie groteskowe, absurd w czystej postaci:

Słonie w klatce

„Czemuż ryczysz?” – staremu powiadał Słoń młody.
„Masz dzisiaj lepsze w klatce niż w buszu wygody”.
„Tyś w niej zrodzon”, rzekł stary, „lecz wprost ci wyrąbię:
Jam był wolny, dziś w klatce, i dlatego trąbię”.

Banan i słonie

Zawsze znajdzie przyczynę bestia, jeśli cwana.
Dwaj słonie samotnego zdybali Banana.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ K. Wyka, *Duchy poetów podłuchane*, Kraków 1959, s. 19.

Już go mieli rozerwać, gdy rzekł: „Jakim prawem?”
„Smacznyś, słaby i w dżungli”. Zjedli niezabawem⁴⁹.

Komizm rodzi się tu z zabawnej transformacji realiów świata przedstawionego, a konkretnie z wprowadzenia substytutu w postaci słonia (oraz jednorazowo – banana) w miejsce ptaszków (*Słonie w klatce*) oraz jagnięcia i wilków (*Banan i słonie*). Także lokalną przyrodę zastępuje tu egzotyczny pejzaż: busz, dżungla... Mając w pamięci klatkę dla ptaków, uśmiejemy się, próbując upchać w niej w wyobraźni dwa osobniki z afrykańskiego buszu, z kolei drapieżna scena pożerania jagnięcia przez wilki nabiera zgoła niegroźnego charakteru konsumowania przez Słonie rozgoryczonego niesprawiedliwością losu Banana. Zmienia się także styl, choć w sposób nieprzesadnie eksponowany – pojawiają się dosadne, współczesne kolokwializmy: „wyrąbię”, „bestia cwana”.

Następny wątek zajęć skupiony jest wokół popularnej ballady Mickiewicza *Lilije*. Zestawiamy ją najpierw z trawestacją Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (jeszcze raz korzystamy z *Poetyki stosowanej*) – *Lilije albo kwiatki prohibicyjne. Ballada ostrzegająca*. Dostrzegamy przesunięcie tematyczne (problem prohibicji) i zmianę języka, przy zachowaniu tytułu (rozwinętego w dowcipny i zaskakujący sposób), rytmu, niektórych konstrukcji słownych czy efektów onomatopiecznych⁵⁰. Porównujemy również dramatyzm pierwowzoru z komicznym wydźwiękiem parafrazy. Bawi nas przyziemność, dokładność i konkretność realiów: wiadomość pozostawiona „na biurku”, „zupa w butelce”, podróż żony „przez Kielce”; doceniamy urodę niedokładnych, „naciąganych” rymów (nieszczęście – pięście; paradoksy – włókł się), dowcipne słownictwo („koniec spirytualii”, „niecny paradoksy”) oraz zabawę z rozbijaniem wyrazu dla podkreślenia efektu eksklamacyjnego („O, hydo”).

Dla porównania jeszcze raz sięgamy do Barańczaka i czytamy jego parodię – *Lilije: elefantazja gminna*:

Lilije: elefantazja gminna

Strasza losu ironia:
Pani zabija Słonia;
Zabiwszy grzebie w gaju,
Na łączce przy ruczaju,
Grób liliją zasiewa,
Zasiewając tak śpiewa:
„Rośnij kwiecie wysoko;
Jak Słoń leży głęboko;
Jak Słoń leży głęboko;
Tak ty rośnij wysoko”.

⁴⁹ S. Barańczak, *Bóg, Trąba i Ojczyzna. Słoń a Sprawa Polska oczami poetów od Reja do Rymkiewicza*, Kraków 1995, s. 16.

⁵⁰ B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana...*, s. 157.

Potem cała skrwawiona
 Słonia zbójczyni żona:
 Ha! ha! zsiniałe usta,
 Oczy przewraca w słup.
 Drżąca, zbladła jak chusta:
 "Ha! Słoń, ha! trup!"

I staje, i myśli, i słucha,
 Słucha, zrywa się, bieży,
 Włos się na głowie jeży,
 W tył obejrzyć się lęka,
 Coś wciąż po krzakach stęka,
 Trąba rozsadza skroń:
 "To ja, twój Słoń, twój Słoń!"⁵¹

Jak w przypadku bajek, również tutaj słoń, a konkretnie jego zabicie, staje się wątkiem przewodnim. I tym razem dochodzi do wymiany istotnego składnika świata przedstawionego przy zachowaniu stylistyki i porządku fabularnego wzorca.

Kolejnym punktem zajęć jest analiza parodystycznego chwytu: „Jak X (znany twórca) napisałby Y (popularny, błahy utwór)”. Korzystamy z wypowiedzi Bożeny Chrzastowskiej i Seweryny Wysłouch i czytamy, jak – zdaniem Juliana Tuwima – Leśmian napisałby wierszyk *Wlazł kotek na płotek*:

Jak Bolesław Leśmian napisałby wierszyk *Wlazł kotek na płotek*

Na płot, co własnym swoim płótnem przerażony,
 Wyziorne szczerzy dziury w sen o niedopłocie,
 Kot, kocurzak miauczurny, wlazł w psocie-łakocie
 I podwójnym niekotem ściga cień zielony.

A ty płotem, kociugo, chwiej,
 A ty kotem, płociugo, hej!

Bezślepia, których nie ma, mrużąc w nieistowia
 Wikłające się w płątwe śpiewnego mruczywa,
 Dziewczyne-rozbiodrzną pod pierzynę wzywa
 Na bezdosyt całunków i mękę ustowia.

A ty płotem, kociugo, chwiej,
 A ty kotem, płociugo, hej!⁵²

Jak na dłoni widać zagęszczenie cech wzorca, a także karykaturalne połączenie Leśmianowskiej metafizyki przyrody i istnienia (ujawniającej się poprzez oryginalny język autora *Ballady bezludnej*, pełen neologizmów i antropomorfizacji)

⁵¹ S. Barańczak, *Bóg, Trąba i Ojczyzna...*, s. 22–23.

⁵² B. Chrzastowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana...*, s. 153.

z banalnością tematu wyjściowego. Chwyt z piosenką *Włazł kotek na płótek* podjął Witold Zechenter, naśladując z kolei zręcznie styl Gałczyńskiego:

Konstanty Ildefons Gałczyński

Oto kot.
Popatrz, żono,
Natalio: kot na płocie.
A gwiazdy wysoko płoną,
otwarte jak usta na oścież.
Czemu mruga ten zwierz?
Kto wie, co jeszcze się stanie?
Przedziwna piosenki tej treść?
Zaczarowany płot,
zaczarowany kot.
zaczarowane mruganie...⁵³

Nietrudno w żarcie Zechentera wytropić wiersze Gałczyńskiego, którymi się inspirował (utwory dla Natalii i o Natalii, *Polskie gwiazdy*, *Zaczarowana dorożka*), ale zabawnemu naśladowaniu podlega tutaj właściwie, jak w poprzednim przypadku, nie tyle konkretny utwór, co styl znakomitego poety, a co za tym idzie – jego wyobraźnia poetycka, obrazowanie, sposób budowania atmosfery i nastroju.

Innym wariantem prezentowanej w tym miejscu zabawy jest cykl utworów Juliana Tuwima *Le style c'est l'homme. Czyli wierszyk o Andzi, co ukłuła się i płakała, w interpretacji rozmaitych poetów*. Żeby docenić dowcip i sprawność parodystyczną autora *Kwiatów polskich*, trzeba skonfrontować starą, pocziwą *Andzię* Stanisława Jachowicza z jej modernistyczną wersją w stylu Maurice'a Maeterlincka:

Stanisław Jachowicz

Andzia

„Nie rusz, Andziu, tego kwiatka,
Róża kole” rzekła matka.
Andzia mamy nie słuchała,
Ukłuła się i płakała.

Maurycy Maeterlinck

z cyklu: *Quinze chansons*

Matko, zakwitł blady kwiat...
Córko, jedzie ktoś z oddali...
Matko, pierścień w wodę wpadł...
Córko, światło się nie pali...

Matko, zerwę blady kwiat...
Córko, ktoś nas długo szuka...
Matko, czekam tyle lat...
Córko, ktoś do okna puka...

⁵³ W. Zechenter, *Trzecie parodie*, Kraków 1969, s. 257.

Córko, córko, kole krzew!
 Matko, kwiat ten zerwać muszę!
 Córko, na twych dłoniach krew!
 Matko, płaczą nasze dusze!"⁵⁴

Ta druga *Andzia* (rzekomego) autorstwa belgijskiego dramaturga – symbolisty znakomicie odzwierciedla charakter i ducha epoki *fin de siècle'u*. Przyjmuje kształt pełnego niepokoju i niedopowiedzeń dialogu matki z córką, przy czym dramatyzm sceny stopniowo narasta aż do punktu kulminacyjnego, w którym nieznosny przymus zerwania kwiatu („Matko, kwiat ten zerwać muszę!”) skutkuje pojawianiem się krwi na rękach dziewczyny, o czym informuje nas wstrząsający okrzyk matki: „Córko, na twych dłoniach krew!”. Wykrzyknienie to w zderzeniu z prostym „ukłuła się” Jachowicza sugeruje jakieś głębsze, tragiczne treści, co zdaje się potwierdzać i uwypuklać metafizyczno-melancholijny wątek płaczących dusz.

Ostatnia propozycja w całym cyklu obserwacji i analiz to wiersz Adama Włodka:

Tadeusz Różewicz – Prośba

Zwracam się do was najmłodszy
 z Krakowa Warszawy Łodzi
 debiutanci z „Twórczości” z „Życia”
 oraz wszyscy inni podobni
 Wysłuchajcie mnie

Nie jestem stary
 niech was moja powaga
 nie zwodzi
 ani książek mych kilkanaście
 ani order u mojej klapy
 ani laur drugiego stopnia
 nie jestem stary
 niech was moja klasyczność
 nie kusi
 ani moja poczytność
 ani odwilż na moje wiersze

Szukajcie przyjaciół i krytyków
 niech przywrócą wam wzrok słuch i mowę
 niech wam wskażą rzeczy i pojęcia
 bez wyraźnych ze mnie zapożyczeń

Mam trzydzieści cztery lata
 nie jestem stary
 chciałbym jeszcze sam niejedno zrobić

⁵⁴ *Cudze piórka. Pastisz, persyflaż, parodia*, wyb. i oprac. L. Przemski, Warszawa 1970, s. 206–210.

moją drogę zostawcie
dla mnie⁵⁵.

Włodek podszywa się tu pod Tadeusza Różewicza, mówiąc całymi konstrukcjami i zdaniami zapożyczonymi ze słynnych powojennych wierszy autora *Niepokoju* – *Ocalonego* i *Lamentu*. Dochodzi jednak w tym poetyckim apelu do znaczących odwróceń i transformacji – Różewicz, który zdążył w latach pięćdziesiątych już nieco sklasycyznić i stać się źródłem inspiracji dla wielu młodszych, pomniejszych twórców, musi teraz dowodzić, że nie jest stary, że ma tylko trzydzieści cztery lata, gdy w *Lamencie* usilnie przekonywał: „nie jestem młody”⁵⁶, a w *Ocalonym* wyznawał: „mam dwadzieścia cztery lata”. Także wyliczenie znaczących elementów wyglądu, który mógł ludzi postronnych wdziękiem i niewinnością („niech was smukłość mego ciała/ nie zwodzi/ ani tkliwa biel mojej szyi/ ani jasność otwartego czoła/ ani puch nad słodką wargą/ ni śmiech cherubiński/ ni krok elastyczny”), zostało zastąpione zgoła odmienną enumeracją, w której poeta zaprzecza pozorom powagi: „niech was moja powaga/ nie zwodzi/ ani książek mych kilkanaście/ ani order u mojej klapy/ ani laur drugiego stopnia [...] niech was moja klasyczność/ nie kusi/ ani moja poczytność/ ani odwilż na moje wiersze”.

Dramatyzm okupacyjnych przeżyć, potwierdzany w powojennych wierszach osobistym uczestnictwem i udziałem (choćby przez użycie czasowników w pierwszej osobie: „widziałem”, „głodziłem”, „zamordowałem”, „ocalałem”...), stanowił o odrębności i wyjątkowości indywidualnego oraz pokoleniowego doświadczenia. Skutkowało zagubieniem („szukam nauczyciela i mistrza”), skłaniało do zamykania się w sobie, odcinania się od życia wspólnoty, jak w wierszu *Zostawcie nas*: „zapomnijcie o nas/ nie pytajcie o naszą młodość/ zostawcie nas”. W trawestacji Włodka Różewicz – już jako uznany, ceniony poeta – doradza młodszemu pokoleniu twórców, które o ten przytłaczający, a zarazem (paradoksalnie) wywyższający bagaż psychiczny są uboższe, by kierowały się własnym „wzrokiem” i „słuchem”, wypracowały własną „mowę” (jak dodaje: „bez wyraźnych ze mnie zapożyczeń”). I prosi na koniec o uszanowanie swojej odrębności, jakby opędzał się od niechcianych towarzyszy poetyckiej podróży: „chciałbym jeszcze sam niejedno zrobić/ moją drogę zostawcie/ dla mnie”.

Do pracy!

Zainspirowani bogactwem i niewyczerpanymi możliwościami parodystycznych parafraz przystępujemy do własnych działań twórczych. Polecenia koncentrują się na dwóch wzorcach (*Lilije* oraz powojenna twórczość Różewicza), które dość

⁵⁵ A. Włodek, *Tadeusz Różewicz – Prośba*, [w:] *Księga parodii*, wyb. D. Sykucka, wstęp S. Zieliński, Warszawa 1986, s. 70–71.

⁵⁶ T. Różewicz, *Lament*, [w:] Tenże, *Poezja. Utwory zebrane*, t. 1, Wrocław 2005, s. 10–11. Z tego wydania także *Ocalony* (s. 21–22), natomiast wiersz *Zostawcie nas* – t. 2, s. 49.

szczegółowo przeanalizowaliśmy, omawiając teksty skupione wokół wspomnianej ballady oraz wiersza Adama Włodka, i mają charakter nienachalnej inspiracji:

1. Czyniąc punktem odniesienia *Lilije* Adama Mickiewicza i wybierając jeden z proponowanych niżej początków (lub wymyślając od podstaw coś własnego), dokonaj parodystycznej parafrazy wzorca:

a.) Skandal to niesłychany!
W Polsce dotąd nieznany!
I w was przerażenie wznieci –
Z lekcji uciekły dzieci!

b.) Zbrodnia to niesłychana;
Coś niby stanu zamach,
Który przeraził wszystkich:
Tusk ogłosił podwyżki!

c.) „Sensacja niesłychana!” –
Donosi prasa z rana.
Polacy zaskoczeni:
Kaczyński się ożenił...

2. Czyniąc punktem odniesienia styl poezji powojennej Tadeusza Różewicza (zwłaszcza wiersze *Ocalony*, *Lament*, *Zostawcie nas*) i wybierając jeden z proponowanych niżej początków (lub wymyślając od podstaw coś własnego), dokonaj parodystycznej parafrazy wzorca:

a.) Nie jestem głupia... [apel do natarczywych podrywaczy]

b.) Zadłużony... [wyznanie spłacającego kredyt mieszkaniowy we frankach]

Praca nad parodiami Mickiewiczowskich *Lili* wiodła najczęściej, zgodnie z sugestiami i inspiracjami prowadzącego, w kierunku satyry społecznej. Studenci często wybierali i rozwijali któryś z proponowanych początków. Tak właśnie powstał jeden z bardziej udanych tekstów (na którym pewnym cieniem położyła się późniejsza katastrofa smoleńska) na temat ożenku znanego polityka (znanego także z faktu bycia „starym kawalerem”), prezesa Jarosława Kaczyńskiego:

„Sensacja niesłychana!” –
Donosi prasa z rana.
Polacy zaskoczeni;
Kaczyński się ożenił...
Oj dana, dana, oj dana!

Stojąc na ślubnym kobiercu,
Zszokował również Niemców,

Bo w tę szczęśliwą niedzielę,
Poślubił Merkel Angelę.
Oj dana, dana, oj dana!

Alik się w grobie przewraca,
Gdy Prezes w tańcu obraca
Poważną dotąd Angelę
W tę szczęśliwą niedzielę.
Premier⁵⁷ uwierzyć nie może,
Że rywal zajmie mu łożo.
Oj dana, dana, oj dana!

W TV relacja na żywo:
Ziobrzyści patrzą krzywo,
Szczypińska z trudem dech łapie⁵⁸,
Cucona na swej kanapie.
Oj dana, dana, oj dana!

Ksiądz Rydzyk bieży strudzony,
Pogratulować żony,
Z serca pobłogosławić,
Słuchaczy dobrze nastawić.
Oj dana, dana, oj dana!

Jarosław rzecze do żony,
Ogromnie już podniecony:
„Panno moja z Berlina,
Powijesz zdrowego syna!”
Oj dana, dana, oj dana!

(Kamil Kosowski, Justyna Kucharska)

Od początku do końca własny tekst – inny rodzaj satyrycznego komentarza do aktualnych wydarzeń, utrzymanego w dynamicznym rytmie siedmiozgłoskowca (choć z licznymi odstępstwami), niestroniącego od dosadnego, kolokwialnego słownictwa, z charakterystycznym refrenicznym zawołaniem – stworzyły studentki: Elżbieta Belska i Magdalena Maj:

Zbrodnia to niesłychana,
Legalna marihuana;
Palikot się postarał,
Będziesz legalnie jarał.

⁵⁷ W czasie gdy powstawał tekst (było to przed rokiem 2010), premierem był Donald Tusk.

⁵⁸ Jolanta Szczypińska, posłanka PIS, była znana ze swej sympatii dla prezesa Kaczyńskiego.

Jak ziele rośnie wysoko,
Tak się zaciągaj głęboko!
Tak się zaciągaj głęboko,
Jak rośnie ziele wysoko.

Jeden buch, drugi buch,
Życie zwalnia swój ruch;
Błogostan postępuje,
Umysł się resetuje.

Jak ziele rośnie wysoko,
Tak się zaciągaj głęboko!
Tak się zaciągaj głęboko,
Jak rośnie ziele wysoko.

Prawica lamentuje,
Marychy nie toleruje;
I wojnę rozpętuje,
Uprawy zewsząd szturmuję.

Jak ziele rośnie wysoko,
Tak się zaciągaj głęboko!
Tak się zaciągaj głęboko,
Jak rośnie ziele wysoko.

Ojciec Dyrektor dołącza,
Powstrzymać chce dzięki pnącza.
Wtem pada. „Nieczysta siło!
Co w tym kadzidle było?”

Jak ziele rośnie wysoko,
Tak się zaciągaj głęboko!
Tak się zaciągaj głęboko,
Jak rośnie ziele wysoko.

Z kolei dwie inne autorki poruszyły Mickiewiczowskim wierszem, napisanym w pierwszej osobie, problem uciążliwego sąsiedztwa:

Zbrodnia to niesłychana,
Sąsiad wierci od rana.
Spałam sobie spokojnie,
Nagle huk jak na wojnie!
Szósta rano, sobota,
A ten w ściany łomota.
Młotem, wiertłem napiera,
A mnie bierze cholera.

Wiec biegnę pod jego próg:
Stuk puk, stuk puk, stuk puk!
„Panie, musisz w sobotę
Wszczynać taką robotę?!
Gdy ja spałam głęboko?
A niechże ci kij w oko!”
A sąsiad wnet oczy w słup
I mnie po głowie łup! cup!
Zbrodnia to niesłychana,
Mam sąsiada barana!

(Dorota Koczor i Agnieszka Kuźma)

Studenckie parodie wykorzystujące wzorce poetyckie Różewicza, z racji sugestywnej pierwszoosobowej formy wypowiedzi przyjmowały charakter skargi, lamentu, autoprezentacji. Były jednocześnie ukierunkowane (po części poprzez inspiracje ze strony prowadzącego) na określone problemy – atrakcyjności seksualnej, relacji damsko-męskich, kłopotów małżeńskich czy tarapatów finansowych związanych z zaciągnięciem kredytu we frankach szwajcarskich (dziś temat jeszcze gorętszy niż kilka lat wstecz, kiedy wykonywaliśmy to ćwiczenie). Dwa ostatnie wątki (małżeństwo i finanse) połączone zostały zręcznie w jedno w tekście Anny Bronowskiej, Agnieszki Wrześniak i Haliny Klimek. Autorki dość wiernie odtworzyły strukturę *Ocalonego*, naśladując kompozycję i składnię tekstu Różewicza, a także wykorzystując poszczególne zwroty i wyrażenia:

Zadłużony

Mam 34 lata
zadłużyłem się
pytając: Wyjdziesz za mnie?

To są słowa kuszące i niebezpieczne:

tak czy nie
miłość czy przyjaźń
dziewczyna czy żona
wolność czy związek
[...]

Koszty nie są tylko wyrazami
wesele czy przyjęcie
dom czy mieszkanie
samochód czy autobus
jedynak czy gromadka

Jednakowo waży się kalkulacja i wydawanie
doświadczyłem:
kredytu który był we frankach
opłacalny i nieobliczalny

Szukam prawnika i doradcy
niech przywróci mi spokój i pieniądze
niech jeszcze raz zagwarantuje stabilizację
niech oddzieli komorników od gości

Mam 34 lata
osiwiałem
spłacając kredyt

Uwagę przyciąga zwłaszcza zakończenie wiersza, w którym ujawniają się z całą mocą skutki zaciągnięcia kredytu we frankach – z powodu narastających tarapatów finansowych osobę mówiącą nachodzi już tak wielu komorników i tak zrećźnie się oni maskują, że trzeba wytrawnego prawnika, żeby umiał ich „oddzielić od gości”, tak jak oddziela się ziarno od plew. Na dodatek kredytowe zmartwienia i udręki spowodowały, że trzydziestokilkuletni mężczyzna osiwiał.

Z kolei inni, anonimowi autorzy (studenci nie podpisali się na kartce z tekstem), wykorzystali konstrukcję *Lamentu*, tworząc *Apel natarczywego podrywacza*. Bohater tego wiersza jest prawie dwukrotnie starszy od osoby skarżącej się w poprzednim utworze, inny też charakter mają jego zmartwienia:

Zwracam się do was
Dziewczęta kobiety i babcie
Narzeczone żony i kochanki
I wy drogie matki
Nie jestem wybredny
Posłuchajcie mnie

Nie jestem taki stary
Niech was mój siwy włos
nie zwodzi
ani też garb na plecach moich
ani pajęczyna zmarszczek na twarzy mej
ani drewniana podpora zamiast nogi
ni też użębienie błyszczące nienaturalnie
ni oddech świszczący

mam sześćdziesiąt cztery lata
jestem kawalerem
jestem sam
jak samotnie sterczący na pustyni kaktus
[...]

W tej satyrze w „lubieżnym starcu”, który próbuje zaklinać rzeczywistość mimo ewidentnych mankamentów zdrowotnych i estetycznych, można doszukać się też autentycznej skargi człowieka samotnego i spragnionego bliskości drugiej osoby.

„Druga osoba” zaś może być tak kusząca i jednocześnie nieprzystępna, jak bohaterka wiersza Justyny Głowy i Agaty Skrzypczyk:

Zwracam się do was
chłopcy mężczyźni i starcy

Nie jestem łatwa
Niech was nie zwiedzie nagość mojego ciała
Widziana przez dziurkę od klucza mojego mieszkania
Ani krótka skórzana spódniczka
Ani koronkowe pończochy w grochy
Ani pierś kołysząca się na wietrze
Ni ożywienie w kroku

Widziałam:
tysiące lajków na Facebooku
Widziałam te zboczzone komentarze pod moimi zdjęciami
Widziałam starców którzy porzucali swoje laski i balkoniki
Widziałam młodzieńców
wyrzucających swoje laptopy przez okno na mój widok

Mam lat dwadzieścia
Nie szukaj u mnie szczęścia

Tekst nasycony rekwizytami teraźniejszości nabiera wyjątkowo aktualnego charakteru, co tylko potwierdza fakt, że problem kuszenia i pożądania jest jak najbardziej uniwersalny. Autorki zręcznie wyeksponowały walory wizualne swojej bohaterki, by wydobyć i uzasadnić gwałtowne reakcje facebookowych wielbicieli, młodzieńców czy nawet (zwłaszcza?) „starców, którzy porzucali swoje laski i balkoniki”.

Studenckim wykonaniom – według rozpoznawczych Chrzastowskiej i Wysłouchowej – najbliższej chyba do trawestacji, bowiem przeważa tu akcent satyryczny nad autotematycznym, co o tyle zrozumiałe i pożądane, że wypowiedź staje się formą reakcji na aktualną rzeczywistość, łączy kwestie warsztatowe (świadome operowanie cudzym stylem) z obserwacjami odnoszącymi się do świata i życia. Parodia – w szerokim rozumieniu – nie zamyka się tu na wewnątrzliteracką grę, nie pracuje „na jałowym biegu”, na pewno nie jest formą li tylko pasożytniczo-dekadentką, ale otwiera się na nowe treści, wykorzystuje nośną formę (gatunek, strukturę, poetykę, styl czy choćby tylko metrum) do wyrażenia aktualnych przekonań i emocji. Pewna archaiczność (ludowość w romantycznym wydaniu, jeśli chodzi o *Lilię* Mickiewicza) lub surowa stanowczość i deklaratywność (Różewicz) w zderzeniu z zaskakująco odległą od wzorca i trywialną (choć może tylko z pozoru) tematyką sprzyja uzyskaniu efektów komicznych. Jednocześnie treściom satyrycznym towarzyszy napięcie estetyczne, które może prowokować do refleksji nad statusem i funkcjami parodystycznych działań i wytworów. Co właściwie osiągnęliśmy? Dlaczego rozbawiły nas prace

czytane na zajęciach? Jakie jest źródło czytelniczej satysfakcji? Jakie są źródła komizmu? Jak ułożyły się relacje między aktualnym wykonaniem a wzorcem (zapośredniczonym przecież przez cudze parodie – Włodka, Gałczyńskiego i innych)?

Zakończenie

Moja trawestacja słów Wisławy Szymborskiej na początku tego tekstu zapowiadała nie tylko problematykę artykułu, ale też odnosiła się do kwestii metodycznych i – szerzej mówiąc – filozofii kształcenia. Podejmowane w ramach opisanych wyżej zajęć ze studentami różne złożone zagadnienia same w sobie stanowią poważne wyzwanie – intelektualne i dydaktyczne. Mam tu na myśli problemy takie jak: relacje między współczesnością a tradycją; ocena parodii jako jednego ze sposobów kontaktowania się z dawną kulturą literacką; ujmowanie współczesnych problemów za pomocą dawnych, wyrazistych konwencji literackich; niejednoznaczne kwestie związane z teoretycznoliteracką terminologią; intencje tego czy innego autora-parodysty; cechy charakterystyczne danego stylu (pojedynczego utworu lub w ogóle pisarza); właściwości formalne gatunku itp. Starłem się zatem „dokładać trudu” w obliczu ciężaru spraw, by mogły one „wydawać się lekkie”, by nie odstraszały i nie zniechęcały, a wręcz przeciwnie – stanowiły zachętę i inspirację do samodzielnych działań twórczych.

Bibliografia (wybór)

Literatura przedmiotu

- Bachtin M., *Twórczość Franciszka Rabelais'ego a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A. i A. Gorenio, oprac., wstęp, komentarze i weryfikacja przekładu S. Balbus, Kraków 1975.
- Balbus S., *Między stylami*, Kraków 1996.
- Bloom H., *Lęk przed wpływem*, tłum. A. Bielik-Robson, M. Szuster, Kraków 2002.
- Bolecki W., *Pre-teksty i teksty*, Warszawa 1998.
- Chołojczyk E., *Oryginał i falsyfikaty*, „Polonistyka” 1993, nr 8; S. Łozińska, *Pastisze i parodie w edukacji literackiej*, „Polonistyka” 1993, nr 8; J. Waligóra, *Wojna na śmiech przełożona. Metaforyka batalistyczna w twórczości J. Barana*, „Ojczyzna-Polszczyzna” 1996, nr 3; K. Bomba, *Czy Syzyfa wypada zaprosić do reklamy?*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 4.
- Chrzastowska B., Wysłouch S., *Poetyka stosowana*, wyd. III zmienione, Warszawa [b.d.w.].
- Dawkins R., *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Warszawa 2007.
- Eco U., *Dopiski na marginesie „Imienia róży”*, [w:] Tenże, *Imię róży*, tłum. A. Szymanowski, Kolekcja „Gazety Wyborczej” [b.m.d.w.], s. 526–527.
- Eco U., *Interpretacja i historia*, [w:] U. Eco, R. Rorty, J. Culler, Ch. Brookes-Rose, *Interpretacja i nadinterpretacja*, tłum. T. Bieroń, red. Stefan Collini, Kraków 1996.
- Genette G., *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, tłum. T. Stróżyński i A. Milecki, Gdańsk 2014.
- Głowiński M., *O intertekstualności*, [w:] Tenże, *Intertekstualność, groteska, parabola: szkice ogólne i interpretacje*, Kraków 2000.
- Hendrykowski M., *Parodia filmowa*, „Images”, vol. XIV, Poznań 2014, file:///C:/Users/dell/Desktop/925-1607-1-PB.pdf [dostęp: 05.07.2015].

Hutcheon L., *Teoria parodii. Lekcja sztuki XX wieku*, tłum. A. Wojtanowska i W. Wojtowicz, Wrocław 2007.

Jędrzychowska M., *O „godziwych” i „niegodziwych” sytuacjach obcowania ucznia z literaturą (w szkole i poza szkołą)*, „Nowa Poliszczyzna” 1997, nr 4.

Kawyn S., *Mickiewicz – zabójcą poetów*, [w:] Tenże, *Mickiewicz w oczach swoich współczesnych. Studia i szkice*, Warszawa 2001.

Kristeva J., *Słowo, dialog i powieść*, tłum. W. Grajewski, [w:] M. Bachtin, *Dialog – język – literatura*, red. E. Czaplejewicz i E. Kasperski, Warszawa 1983; M. Riffaterre, *Semiotyka intertekstualna: interpretant*, tłum. K.J. Faliccy, „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 1; J. Barthes, *Literatura wyczerpania*, tłum. J. Wiśniewski, [w:] *Nowa proza amerykańska. Szkice krytyczne*, red. Z. Lewicki, Warszawa 1983;

Markiewicz H., *Parodia a inne gatunki literackie*, [w:] Tenże, *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe. Rozprawy i szkice z wiedzy o literaturze*, Warszawa 1976.

Memy – co to takiego? Parodia i pastisz, <http://www.deon.pl/po-godzinach/rozrywka--relaks/mem-i-internet/art,261,memy-co-to-takiego-parodia-i-pastisz.html> (dostęp: 13.07.2015).

Nycz R., *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000.

Różewicz T., *Poezja. Utwory zebrane*, t. 1, t. 2, Wrocław 2005.

Szyborska W., *Wiersze wybrane*, Kraków 2000.

Ziomek J., *Parodia jako problem retoryki*, [w:] Tenże, *Powinowactwa literatury. Studia i szkice*, Warszawa 1980.

Zbiory parodii

Barańczak S., *Bóg, Trąba i Ojczyzna. Słoń a Sprawa Polska oczami poetów od Reja do Rymkiewicza*, Kraków 1995.

Cudze piórka, wyb. i oprac. L. Przemski, Warszawa 1970.

Księga parodii, wyb. D. Sykucka, wstęp S. Zieliński, Warszawa 1986.

Wyka K., *Duchy poetów podsłuchane*, Kraków 1959.

Zechenter W., *Trzecie parodie*, Kraków 1969.

http://www.tekstowo.pl/piosenka,t_raperzy_znad_wisly,lalka.html [dostęp 02.07.2015].

<http://www.tate.org.uk/art/artworks/ernst-pieta-or-revolution-by-night-t03252> [dostęp 3.07.2015].

An Inconceivable Crime – Legal Marijuana!

The Parody on Literary Workshops

Abstract

The author of the article focuses on parody as an aesthetic and cultural phenomenon in an educational context. Janusz Waligóra notes the popularity of parody in contemporary culture (and pop culture), he draws attention to the problems connected with defining this term and juxtaposes different attitudes to the parody.

The argument is illustrated with a large number of literary examples. Their analysis is a departure point for students to write their own literary works. Waligóra presents and comments on the most interesting of them.

Key words: writing workshop, parody, literature

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

KULTURA WIZUALNA

Piotr Kołodziej

Uniwersytet Pedagogiczny im KEN w Krakowie

Na powierzchni i w głąb. Interpretacja obrazu (Memlinga)

Wielkie dzieło wielkiego mistrza

Przedstawiciel banku Medyceuszy w Brugii, Angelo di Jacopo Tani, gdy już wiedział, że jego misja na odległej placówce dobiega końca, zamówił u jednego z miejscowych twórców wielki ołtarz przedstawiający scenę Sądu Ostatecznego. Praca nad tryptykiem tych rozmiarów (część środkowa: 222 x 161 cm; skrzydła: 2 x 222 x 88 cm) zajmowała wówczas od czterech do sześciu lat¹. Wiosną 1473 roku obraz załadowano na statek płynący do Florencji. Okręt nigdy tam jednak nie dotarł, jako że czasy były bardzo niespokojnie – drugi rok trwała wojna pomiędzy Anglią i Hanżą. Galeon został zdobyty przez karawelę niejakiego Paula Benecke, kapra na służbie gdańskich patrycjuszów. Cenny ładunek więc, zamiast zawisnąć w jednej ze świątyń Florencji, ostatecznie znalazł się w Gdańsku, w kościele Panny Marii. Prawowici właściciele oczywiście próbowali obraz odzyskać – interweniował nawet papież Sykstus IV. Na darmo. Wiele lat później, w ramach kontrybucji, tryptyk do swojej kolekcji pragnął włączyć car Piotr Wielki. Również bez skutku. Udało się wreszcie cesarzowi Francuzów – jego wysłannik, baron Dominique Vivant Denon, dyrektor Muzeum Napoleona w Paryżu, nie miał skrupułów. Dzieło wystawiono na widok publiczny w Luwrze, ale nie na długo. Po klęsce cesarza obraz, przez Berlin, wrócił do Gdańska. Potem zrabowali go jeszcze, jak wiele innych dzieł, hitlerowcy i ukryli w górach Turyngii. Odnaleziony przez wojsko radzieckie trafił do Leningradu, a dopiero w 1956 roku dotarł do Gdańska, gdzie, póki co, można go oglądać w tamtejszym Muzeum Narodowym.

Dziś tryptyk znany jest jako *Sąd Ostateczny* Hansa Memlinga, choć mało kto pamięta, że z atrybucją dzieła również były same kłopoty. Autorstwo przypisywano różnym znamienitym twórcom, by wspomnieć tylko Jana i Jerzego van Eyck czy Rogera van der Weyden. Nazwisko Memlinga pojawiło się w tym kontekście po raz pierwszy dopiero w 1843 roku, ale później wielokrotnie je kwestionowano. Do

¹ Informacje historyczne na temat tryptyku czerpię z publikacji Michała Walickiego *Hans Memling „Sąd Ostateczny”*, niedokończony rękopis opracował i uzupełnił Jan Białostocki, Warszawa 1981, s. 5–32.

chwili obecnej właściwie nie ma wśród historyków sztuki absolutnej jednomyślności, choć zdecydowana większość opowiada się za Memlingiem.

Po co? Dlaczego Memling?

Natomiast absolutna jednomyślność panuje w polskiej szkole. Zgodnie uznano, że dzieło warto omawiać w ramach lekcji języka polskiego w klasie pierwszej liceum, przy czym przewiduje się dla niego z reguły dwie lokalizacje, wynikające z chronologicznego układu treści kształcenia: w podręcznikowych rozdziałach poświęconych Biblii, gdzie funkcjonuje jako ilustracja fragmentów Apokalipsy św. Jana², ewentualnie w obrębie części poświęconych średniowieczu, gdy przedmiotem refleksji są zagadnienia eschatologiczne³. Przywołanie tryptyku Memlinga w obu kontekstach jest uzasadnione w tym sensie, że dzieło dotyczy wydarzeń opisanych w Biblii, jest jednym z największych osiągnięć malarstwa późnego średniowiecza i rzeczywiście odnosi się do spraw ostatecznych.

Głównym powodem omawiania gdańskiego *Sądu* podczas lekcji jest najczęściej ilustrowanie lub poszerzanie wiedzy o epokach literackich, co wynika z założeń ogólnych dominującego w naszej szkole średniej modelu kształcenia (układ chronologiczny lub historycznoliteracki). Wiedza taka, podkreślmy, z konieczności ograniczona i uproszczona, w praktyce często przeradza się w zbanalizowane odbicie dyskursu akademickiego, by nie powiedzieć mocniej⁴. To nie wszystko jednak. Dla młodego odbiorcy ilustrowanie arbitralnie dobranych fragmentów Pisma Świętego za pomocą arbitralnie dobranych dzieł sztuki⁵ jest w istocie czymś zupełnie bez znaczenia, gdyż w żaden sposób osobiście go nie dotyczy. Podobnie rzecz wygląda

² U. Jagiełło, R. Janicka-Szyszkó, M. Steblecka-Jankowska, *Język polski. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Starożytność, średniowiecze*, 1, seria *Odkrywamy na nowo*, Gdynia 2013, s. 84.

³ K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi. Język polski, liceum i technikum*, kl. 1, cz. 1, Warszawa 2012, s. 126.

⁴ Janusz Sławiński już w 1977 roku pisał bez ogródek o szkolnym nauczaniu literatury: „W gruncie rzeczy jest owo nauczanie – musi być! – parodystycznym zwierciadłem uniwersyteckiej polonistyki literackiej: wyzwala i doprowadza do postaci skrajnej tkwiące w niej możliwości schematyzmu, niweczy jakąkolwiek finezję dociekań, karykaturalnie wyolbrzymia banalność tez i rutynę działań, pozbawia dynamiki znaczeniowej użytkowaną terminologię. Doprowadza – ośmielam się twierdzić – literaturoznawstwo naukowe do stanu dziwacznej bezpożyteczności” (*Literatura w szkole: dziś i jutro* [w:] tegoż, *Teksty i teksty*, Kraków 2000, s. 90). Przekonującym dowodem na trafność słów Sławińskiego może być na przykład scenariusz lekcji poświęconej obrazowi Memlinga i wierszowi Zbigniewa Herberta *U wrót doliny*, rekomendowany na stronach internetowych Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (projekt pod tytułem: „Wizje Sądu Ostatecznego w literaturze i sztuce”). Analiza zwłaszcza „celów szczegółowych” przywołanych zajęć zachęca do użycia drastycznych formuł Sławińskiego. Zob.: http://gwo.pl/strony/2030/seo_link:scenariusze-lekcji-i-inne-pomoce-dydaktyczne-liceum-i-technikum-czesc-1 (dostęp: 30.06.2015)

⁵ Zob. U. Jagiełło, R. Janicka-Szyszkó, M. Steblecka-Jankowska, *Język polski. Podręcznik dla szkół...*

wówczas, gdy tryptyk jest traktowany jako kontekst do fragmentu *Boskiej komedii* Dantego⁶ lub jako ilustracja wykładu o średniowiecznych wyobrażeniach na temat śmierci⁷. Tego typu kontekstualne usytuowania pozostają w zgodzie z tradycją naszego przedmiotu, jednak generalnie nie uwzględniają one potrzeb młodego odbiorcy – ucznia wprawdzie, ale przede wszystkim człowieka, żyjącego w określonym tu i teraz, w konkretnej sytuacji egzystencjalnej i cywilizacyjnej. Przede wszystkim laika, a nigdy znawcy. Częściej kogoś, kto musi, niż kogoś, kto chce. Zawsze kogoś poddanego kształceniu powszechnemu i ogólnemu, a nie edukacji specjalistycznej. Z tego względu bardziej chyba uzasadnione w szkole byłyby ujęcia treści rzeczywiste antropocentryczne, a nie tekstocentryczne, ujęcia rzeczywiście podmiotowe, to znaczy takie, które w centrum zainteresowania sytuują człowieka i ludzkie sprawy, a nie proces historycznoliteracki, w których o kolejności omawianych materiałów nie decyduje kolejność ich powstawania, w których ponad kanon szkolnych lektur, ważnych przecież, przedkłada się jednak kanon problemów uniwersalnych⁸. Tego typu ujęcia są możliwe, choć bardzo trudne do zaakceptowania powszechnie, gdyż zupełnie odchodzą one od rozwiązań w szkole od lat dominujących.

Jak?

Dopiero rozstrzygnięcie kwestii: Po co? Dlaczego Memling? – pozwala przejść do następnego pytania: Jak? W jaki sposób zorganizować sytuację kontaktu z dziełem oraz sytuację odbioru dzieła, by zachować zarówno podmiotowość odbiorcy, młodego człowieka, jak i „podmiotowość” malarskiego obrazu⁹? Dzieła tego rodzaju bowiem, jeśli ich interpretacja ma być czymś więcej, niż tylko wysłuchaniem lub odczytaniem czyjegoś wykładu, stwarzają bariery odbioru czasem nie do pokonania w szkole. I nie tylko w szkole. Już wiele lat temu wybitny historyk sztuki, Ervin Panofsky, oceniając sytuację współczesnego odbiorcy malarstwa, nie miał żadnych złudzeń:

⁶ Zob. K. Biedrzycki, E. Jaskółowa, E. Nowak, *Świat do przeczytania. Kultura. Język...*

⁷ K. Mrowcewicz, *Przeszłość to dziś. Literatura. Język. Kultura, 1 klasa liceum i technikum*, cz. 1, Warszawa 2013, s. 117.

⁸ Według takich założeń zbudowana jest seria podręczników *To lubię!* pod redakcją Zofii Agnieszki Kłakówny. Wykładnia koncepcji zob.: Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV-VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.

⁹ Zob. P. Kołodziej, *Warunki odbioru dzieła malarskiego w szkole, czyli o strukturuwaniu sytuacji wytwarzania znaczeń*, „Studia at Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2010, I(71), s. 237–253; Zob. K. Olbrycht, *Wzory zachowań wobec sztuki a sytuacje, w jakich realizuje się kontakt ze sztuką*, [w:] *Podstawy teoretyczne badań nad odbiorem sztuki*, pod red. tejże, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1982, nr 369, s. 62–86.

W obliczu przedstawień tematów innych niż historie biblijne lub sceny historyczne czy mitologiczne, zazwyczaj znane przeciętnemu „człowiekowi wykształconemu”, wszyscy stajemy się australijskimi dzikusami¹⁰.

Ze słów badacza, łamiących chyba dzisiejsze standardy poprawności politycznej, wynikałoby, że wizja Sądu Ostatecznego Memlinga nie powinna „przeciętnemu” człowiekowi wykształconemu sprawiać wielkich kłopotów interpretacyjnych, to znaczy że „przeciętny” człowiek jest w stanie odczytywać treści tego przedstawienia z nieco większą kompetencją niż ów „australijski dzikus”, jakkolwiek brutalnie to brzmi. Kłopot w tym, że właściwie nie wiadomo, na czym polega dziś „przeciętne wykształcenie” i wątpliwe, czy rzeczywiście wystarcza ono do interpretacji dzieł o tematyce biblijnej i mitologicznej. Jedno wszak nie ulega kwestii: uczeń pierwszej klasy liceum z pewnością nie jest jeszcze „przeciętnym człowiekiem wykształconym”. Jest w trakcie edukacji ogólnej i – w założeniu – styka się w szkole z różnymi tekstami kultury w celach edukacyjnych.

Zadaniem szkoły byłoby zatem stworzenie takich warunków, by – po pierwsze – uczeń mógł zaistnieć wobec dzieła jako odbiorca sztuki szukający odpowiedzi na te pytania egzystencjalne, które sam sobie stawia albo do stawiania których owo dzieło zachęca, albo na które udziela odpowiedzi, choć nigdy te odpowiedzi nie będą przecież ostateczne. Przy czym wykonywanie pracy za ucznia, to znaczy rozmaite zapośredniczenia w formie gotowych interpretacji, nauczycielskich lub podręcznikowych wykładów i kryptowykładów, pseudodyskusji czy pseudoheurzy nie tylko zwalniają odbiorcę z trudu, ale przede wszystkim niszczą niepowtarzalną ofertę, jaką dzieło mu składa. Zatem, po drugie, ponieważ licealista ani nie jest jeszcze „przeciętnie wykształconym człowiekiem”, ani nie studiuje historii sztuki, stajemy przed koniecznością dostarczenia mu takich narzędzi odbioru, to znaczy takich kontekstów, by móc budować na lekcji sytuacje pozwalające, w największym możliwym zakresie, na samodzielne wytwarzanie znaczeń i tym samym na efektywne uczenie się¹¹.

Sytuacja kontaktu z dziełem

O sytuacji kontaktu z dziełem, to znaczy o zewnętrznych uwarunkowaniach odbioru, możemy decydować tylko do pewnego stopnia. Dla porządku warto przywołać pięć najważniejszych tego typu uwarunkowań, które, dodajmy, niemal zawsze wpływają na odbiór negatywnie. Są to zatem: 1) praca w klasie szkolnej, czyli grupie formalnej, składającej się z osób dobranych w jakimś sensie przypadkowo, o różnych predyspozycjach, oczekiwaniach, zainteresowaniach, o różnym stopniu motywacji itd., 2) szkolny przymus, 3) niekompetencja lub niefrasobliwość nauczyciela,

¹⁰ E. Panofsky, *Studia z historii sztuki*, wyb. oprac. i opat. posłowiem J. Białostocki, Warszawa 1971, s. 17.

¹¹ Na temat efektywności uczenia zob. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008. Zob. też J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Teleszkiewicz, Kraków 2006.

np. sprowadzającego malarski obraz do wymiaru prostej ilustracji lub elementu uatrakcyjniającego wywód, 4) presja czasu, wynikająca z chęci lub konieczności „realizacji materiału”, 5) sposób ekspozycji dzieła w klasie¹².

Od razu trzeba wyraźnie zaznaczyć, poczynając od ostatniego punktu (5), iż żadna mała, podręcznikowa czy albumowa reprodukcja tryptyku Memlinga, podobnie jak i żadnego innego obrazu malarskiego zresztą, nie wystarcza jako nośnik dzieła. Odbitka w książce może być jedynie wskazaniem, w którym miejscu klasowej refleksji prowadzonej w ramach języka polskiego warto dokonać interpretacji *Sądu*, w jakim kontekście warto to robić. Do fizycznej prezentacji dzieła natomiast lepiej nadaje się projektor multimedialny, zwłaszcza że w zasobach internetowych bez trudu można odnaleźć tryptyk w formacie jpg w bardzo dużej rozdzielczości, dzięki czemu mamy szansę oglądać go w klasie w skali 1:1, a także w dowolnych szczegółowych zbliżeniach. Krótko mówiąc, da się podczas lekcji stworzyć – jeżeli chodzi o sposób ekspozycji – optymalne w tej sytuacji warunki kontaktu z dziełem (choć nic nie zastąpi oryginału), a w pewnym sensie nawet lepsze niż w muzeum: możemy oglądać detale w większym rozmiarze niż w rzeczywistości. Poza tym w klasie nie musimy się spieszyć, jeżeli oczywiście nie uczynimy z tzw. realizacji materiału głównego celu swoich działań (4). Wiele w tej kwestii zależy od nauczyciela, który formułuje cele kształcenia i który decyduje ponadto, jaki status w klasowej refleksji nadaje się dziełom malarskim (3). W pewnym zakresie również możemy niwelować poczucie szkolnego przymusu (2), jeżeli uczeń będzie miał przekonanie, że omawiane zagadnienia przynajmniej w jakimś stopniu rzeczywiście go dotyczą (kanon problemów uniwersalnych). Z biegiem czasu również i klasa szkolna, jako grupa, stopniowo traci swój formalny charakter i może funkcjonować coraz efektywniej, jeśli jej członkowie mają szansę wykształcać w sobie pozytywne nawyki pracy i współpracy (1).

Sytuacja odbioru dzieła

Na sytuację odbioru dzieła wpływ mamy zasadniczy, przy założeniu, że sens nie istnieje poza kontekstem i że projektowanie sytuacji odbioru czegokolwiek polega na dobieraniu kontekstów właśnie¹³. Od doboru kontekstów, a także od momentu i sposobu ich zastosowania w dużej mierze zależy jakość interpretacji. Na czym znaczenie kontekstów w praktyce polega, najlepiej widać na przykładzie skomplikowanych losów ołtarza Memlinga. Znany historyk sztuki, Jan Białostocki, dowodzi, że gdyby obraz dotarł na miejsce swego pierwotnego przeznaczenia, odmieniłby włoski kontekst artystyczny, a tym samym charakter sztuki włoskiej, dziesięć lat wcześniej niż stało się to w rzeczywistości (wpływy malarstwa niderlandzkiego zaczęły się rozprzestrzeniać w Italii od roku 1483, gdy we Florencji znalazł się tryptyk

¹² Szczegółowo te sprawy zostały objaśnione w tekście: P. Kołodziej, *Warunki odbioru dzieła...*

¹³ Píše o tym Z.A. Kłakówna w książce *Przymus i wolność...*, s. 220–237. Zob. też P. Kołodziej, *Warunki odbioru dzieła...*

Hugona van der Goesa)¹⁴. Opis zawiłych dziejów gdańskiego *Sądu* Białostocki puentuje w sposób następujący:

Każdy kontekst, w którym ołtarz się pojawił, zmieniał jego rolę, ujawniał odmienne cechy, określał inne wartości, nadawał dziełu inne życie historyczne, choć w dziedzinie egzystencji materialnej, co jest godne uwagi, nie ulegał on, po tych wszystkich przygodach istotnym deformującym przekształceniom. Ale tekst dzieła, by użyć semiologicznej terminologii, każdorazowo zależał nie tylko od przedmiotu, lecz także od jego otoczenia, od kontekstu¹⁵.

W trochę podobnej sytuacji, *toutes proportions gardées*, są wszystkie dzieła malarskie proponowane do „lektury” w ramach edukacji szkolnej. Wędrują one po podręcznikach, rozmaitych nauczycielskich scenariuszach, od których roi się w Internecie, i zyskują w nowych, mniej lub bardziej przypadkowych kontekstach, różne znaczenia. Czasem jednak nie znaczą nic lub zamieniają się w ikoniczny szum. Często podlegają degradacji, do roli tła jakiejś epoki na przykład, do roli ozdobnika albo nawet wypełniacza pustych miejsc w książce. Niekiedy mają przekonujące usytuowanie, ale nie towarzyszy im przemyślana obudowa kontekstualna, pozwalająca na sensowną interpretację.

Bardzo ważne zadanie do wykonania ma zatem nauczyciel, odpowiedzialny za całościowe strukturowanie sytuacji odbioru dzieła malarskiego (i każdego innego) w szkole (projektowanie, realizacja, ewaluacja). Kapitałną rolę w tym zakresie może odegrać również podręcznik, którego autorzy, reprodukując określony obraz, proponują zarazem jego kontekstowe umiejscowienie – w obrębie konkretnego rozdziału, stanowiącego jakiś komponent całościowej refleksji przewidzianej dla danej klasy oraz dla danego etapu edukacyjnego. Zatem, wracając do początku niniejszych rozważań, *Sąd Ostateczny* Memlinga może być, na przykład, kontekstem do *Boskiej komedii* przy okazji prezentacji kultury średniowiecza, „ilustracją” do fragmentów Pisma Świętego przy omawianiu starożytności czy też „ilustracją” wykładu o śmierci.

Tak daleko, a tak blisko...

Może być jednak czymś więcej, jeżeli układ chronologiczny zastąpi się układem problemów uniwersalnych. Jeżeli zamiast „realizacji materiału” o epokach, o których uczeń ma mieć jakąś złudną kompletną wiedzę, zaproponuje się refleksję o tym, co dla człowieka najistotniejsze i co jest przedmiotem odwiecznych rozważań pisarzy, filozofów, naukowców. A także dzieci:

Zajęci naszymi codziennymi sprawami – pisze we wprowadzeniu do *Krótkiej historii czasu* Stephena Hawkinga Carl Sagan – nie rozumiemy niemal nic z otaczającego świata. [...] Z wyjątkiem dzieci (które nie nauczyły się jeszcze, że nie należy zadawać ważnych pytań) tylko nieliczni spośród nas poświęcają dużo czasu na rozważania, dlaczego przy-

¹⁴ J. Białostocki, *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1980, s. 125–128.

¹⁵ Tamże, s. 128.

roda jest taka, jaka jest, skąd się wziął kosmos i czy istniał zawsze, czy pewnego dnia kierunek czasu się odwróci i skutki będą wyprzedzać przyczyny oraz czy istnieją ostatecznie granice ludzkiej wiedzy. Spotkałem nawet takie dzieci, które chciały wiedzieć, jak wyglądają czarne dziury, jaki jest najmniejszy kawałek materii, dlaczego pamiętamy przeszłość, a nie przyszłość, jak obecny porządek mógł powstać z pierwotnego chaosu i dlaczego istnieje wszechświat¹⁶.

Z różnych powodów, czemu szkoła chcąc nie chcąc sprzyja, gdy nakazuje przyzwajanie odpowiednio spreparowanej wiedzy wygenerowanej w ramach poszczególnych dyscyplin naukowych, niewystarczająco dużo czasu poświęcamy na namysł nad kwestiami rzeczywiście fundamentalnymi i aktualnymi zawsze. Lekcje języka polskiego wydają się odpowiednim na to czasem, bo przecież wielcy artyści nie zajmują się właściwie niczym innym. W szukaniu odpowiedzi na najważniejsze pytania wydatnie może zatem pomagać sztuka, posługująca się językiem niezwykle pojemnym¹⁷. Również *Sąd Ostateczny* Hansa Memlinga – dzieło bardzo odległe, a zarazem, dzięki swej uniwersalności, w odpowiednim kontekście, bardzo bliskie.

Tożsamość i pamięć...

Te dwie kategorie wyrażają istotę problemów proponowanych do rozważenia w podręczniku z serii *To lubię!* dla klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych. Tym kwestiom podporządkowana została zawartość i struktura kolejnych rozdziałów i podrozdziałów¹⁸. Refleksja rozpoczyna się od spojrzenia na tożsamość człowieka niejako z zewnątrz, od tego, co powierzchowne, na podstawie czego powstaje pierwsze wrażenie, zanim jeszcze poznamy kogoś głębiej. Materiały zgromadzone w rozdziale pierwszym, pozwalają zatem mówić o człowieku poprzez analizę tego, co się nosi lub czego się nie nosi na sobie. Rozważa się więc semantykę stroju i semantykę nagości – najpierw sensory dosłowne, a później metaforyczne, symboliczne. Historia świata to zarówno historia ubierania się, jak i rozbierania. Nie przez przypadek za pomocą stroju i nagości moment utraty Raju opisuje Biblia. Oczywiście znaczenia

¹⁶ C. Sagan, *Wprowadzenie*, [w:] S. Hawking, *Krótką historii czasu*, tłum. P. Amsterdam-ski, Poznań 2015, s. 11.

¹⁷ Zob. J. Łotman, *Struktura tekstu artystycznego*, tłum. A. Tanalska, Warszawa 1984.

¹⁸ M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, E. Szudek, J. Waligóra, *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Kraków 2002. Objasnienie koncepcji i komentarze interpretacyjno-metodyczne do wszystkich tekstów znajdują się w książkach nauczyciela: Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Książka nauczyciela. Część 1*, Kraków 2002; P. Kołodziej, W. Martyniuk, I. Steczko, J. Waligóra, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Książka nauczyciela. Część 2*, Kraków 2003. Refleksja nad tożsamością ma swój logiczny porządek (kolejne rozdziały podręcznika): tożsamość określana poprzez wygląd zewnętrzny, dom, przynależność do ojczyzny prywatnej (mała ojczyzna), ideologicznej (Polska), do kręgu kultury śródziemnomorskiej (Europa) itd.

nadawane nagości bardzo zmieniały się w czasie, co najlepiej widać na podstawie historii aktu w sztuce. Stosowny fragment Pisma Świętego (upadek pierwszych ludzi i wygnanie; Rdz 3, 6-24) oraz przystępny szkic na temat nagości w sztuce (Deirdre Robson, *Akt*, tłum. A. Pajek, Warszawa 1997, s. 5-8; zob. ANEKS) to kontekstualne minimum dla tryptyku Memlinga, możliwy punkt wyjścia do rozważań, ponieważ nagość właśnie, widoczna w większej części obrazu i niekiedy bardzo ostentacyjna, często pierwsza zwraca uwagę uczniów oglądających ołtarz.

Poziomy odbiór dzieła malarskiego

Każde dzieło malarskie (i nie tylko malarskie) daje się odczytywać na różnych płaszczyznach. Wspomniany już E. Panofsky zaproponował wygodny, choć umowny przecież podział i wskazał trzy poziomy „lektury”: preikonograficzny, ikonograficzny oraz ikonologiczny (opis – analiza – interpretacja)¹⁹. Na przykład rozpoznanie, że postać na górze w centrum wizji Memlinga to zmartwychwstały Jezus Chrystus, ma charakter ikonograficzny (typowość, konwencja). Na poziomie preikonograficznym (pierwotnym, oczywistym, budowanym w oparciu o doświadczenia praktyczne odbiorcy) byłby to tylko mężczyzna w czerwonej szacie, z ranami na różnych częściach ciała. Poziom ikonologiczny natomiast (treść, znaczenie wewnętrzne) wymaga odczytywania znaczeń najgłębszych, symbolicznych (przejaw duchowości malarza; wyraz światopoglądu ludzi tamtego czasu etc.). Sensowne rozpoznania na poziomie drugim wymagają właściwego odczytania motywów na poziomie pierwszym. Sensowna interpretacja na poziomie trzecim z kolei wymaga przekonujących rozpoznań na poziomie drugim. Co oczywiste, wiele zależy od kompetencji odbiorcy, od jego kontekstu osobistego – prywatnych doświadczeń, lektury, od jego obrazów wewnętrznych²⁰, intuicji itd.

Wszystkie trzy poziomy odbiór dzieła w mniejszym lub większym zakresie mogą być dostępne dla ucznia, w zależności od tego, jakie proponujemy otoczenie kontekstualne dla tryptyku. Jedno nie ulega wątpliwości: reprodukcja wielkości pocztówki oraz seria pytań w podręczniku to za mało²¹. Już tytuł obrazu Memlinga powoduje, iż oprócz wskazanych wcześniej materiałów (akt w sztuce, starotestamentowa historia o upadku pierwszych ludzi), potrzebne będą jeszcze odpowiednio dobrane fragmenty Biblii, a ściślej Ewangelii św. Mateusza oraz Apokalipsy św. Jana, które dotyczą Sądu Ostatecznego i jednocześnie mogą ułatwić (umożliwić) rozumienie dzieła: Mt 25, 33–41; Ap 4, 1–11; 5,1; 7, 9–17; 8, 1–2; 11, 14–19; 14, 6–14; 20, 11–15; 21, 1–8, 19–21²². Podkreślimy przy tym, że wszelkie konteksty, zanim zosta-

¹⁹ E. Panofsky, *Studia z historii...*, s. 11–21.

²⁰ Zob. H. Belting, *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Kraków 2002.

²¹ Zob. przywołane na początku szkicu podręczniki dla szkół ponadgimnazjalnych.

²² Wszystkie wykorzystane w szkicu fragmenty Biblii według wydania: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, oprac. Zespół Benedyktynów Tynieckich, Poznań–Warszawa 1982.

ną wykorzystane jako narzędzie lekturowe, same wymagają interpretacji. Z pewnością w klasie nie obejdzie się również, przy identyfikacji poszczególnych motywów i detali, bez *Słownika symboli*, *Słownika mitów i tradycji kultury* oraz, ewentualnie, leksykonu *Symbole i alegorie*²³, a także internetowej wyszukiwarki. Dodatkową inspiracją do rozmowy mogą być także informacje na temat zawiłych losów gdańskiego tryptyku. Najlepiej umieścić je w obrębie biogramu Memlinga albo skorzystać z fragmentów przywoływanego już opracowania Jana Białostockiego, tak by unikać preparowania tekstów sztucznych (J. Białostocki, *Historia...*; zob. ANEKS).

Przebieg refleksji można i trzeba wcześniej planować, choć oczywiście nie wszystko da się przewidzieć. Podstawowe zadanie nauczyciela to elastyczne reagowanie na konkretną sytuację odbioru w danym zespole uczniowskim, co brzmi jak frazes, ale jest trudne do osiągnięcia w rzeczywistości. Porządek dalszych rozważań w niniejszym szkicu nie jest więc odtworzeniem ani tym bardziej próbą narzucenia jakiegoś schematu działań, lecz wynika raczej z chęci uzyskania klarowności wyводу. Każdy, kto prowadzi lekcje w szkole, wie, że wiele rzeczy dzieje się równocześnie i spontanicznie oraz że sztywne trzymanie się procedury (metody) bardzo często wręcz uniemożliwia jej stosowanie. Z tego powodu interpretacja zmienia się nierzadko w transmisję gotowej wiedzy, przy zachowaniu pozorów żywego dialogu. Podkreślmy ponadto raz jeszcze, że aby naprawę można było efektywnie „rozpatrywać” obraz, tzn. identyfikować motywy, osoby, przedmioty, potrzebna jest, oprócz wskazanych już kontekstów, cyfrowa reprodukcja dużej rozdzielczości.

W kontekście biblijnym – Sąd Ostateczny

Główny trop interpretacyjny wynika z tytułu dzieła *Sąd Ostateczny*. Z pewnością część elementów wizji będzie dla niektórych uczniów łatwiejsza do rozpoznania (kontekst osobisty). Przeczytanie fragmentów Ewangelii św. Mateusza oraz Apokalipsy od razu jednak ustawia dyskusję. Mateusz opowiada o Synu Człowieczym, który zasiądzie na „tronie pełnym chwały” i osądzi ludzi, to znaczy podzieli ich na dwie części. Ci po prawicy to „błogosławieni”, którzy wezmą „w posiadanie królestwo przygotowane [...] od założenia świata”. Ci po lewej zaś skazani zostaną na potępienie: „Idźcie precz ode Mnie, przeklęci, w ogień wieczny, przygotowany diabłu i jego aniołom”. Apokalipsa mówi ponadto o domknięciu historii zbawienia (Alfa i Omega, Koniec i Początek), o aniołach dmących w trąby i wzywających na nieuchronny sąd przed obliczem Pana, o powszechnym zmartwychpowstaniu, o „Bogu z Nami”, o Baranku na tronie otoczonym tęczę, o boskim gniewie i boskim miłosierdziu, o wiecznej radości i o wiecznej rozpacz, o wielkim tłumie zbawionych dzięki „krwi Baranka”, którzy wejdą do nieba, do Miasta Świętego, stojącego na fundamencie szlachetnych kamieni, gdzie rynek jest ze złota przeźroczystego jak

²³ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1991 (dalej skrót: SłS); W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków 1996 (dalej skrót: SMiTK); M. Battistini, *Symbole i alegorie*, tłum. K. Dyjas, Warszawa 2005.

szkło, oraz o tłumie grzeszników skazanych na piekielne męki, na wrzucenie do jeziora „gorejącego ogniem i siarką”.

Rekonstrukcja biblijnej wizji Sądu ułatwia „rozpatrywanie” dzieła Memlinga i dostarcza języka do rozmowy. Przede wszystkim ustala się podstawowa orientacja przestrzenna: po prawej, to znaczy po prawej ręce Jezusa, a nie widza. Po prawej zatem zbawieni wchodzą po szklanych schodach, pod którymi widać liczne szlachetne kamienie, do Miasta Świętego. Wejście wygląda jak portal świątyni, co jest logiczne, bo świątynia to miejsce, w którym przebywa Bóg. Niektórzy mogą rozpoznać, że portal ten jest „zbudowany” w stylu gotyckim (choć widać z tyłu również wieże raczej romańskie)²⁴ i przypomina najbardziej znane średniowieczne katedry. Nieliczni pewnie skojarzą, że tego typu przedstawienie bramy Raju było typowe dla ówczesnego malarstwa. Po lewej stronie potępienci spadają w czeluści „gorejącego ogniem i siarką”. Chrystus siedzi na tronie z tęczą. Jest Panem nieba i ziemi (ma u stóp złoty glob). Tęcza (SłS) to symbol obecności Boga i przymierza między Bogiem i człowiekiem – z woli Stwórcy pojawiła się na niebie jako znak po biblijnym potopie. Tęcza jest rodzajem mostu między niebem i ziemią (papież, nazywany po łacinie *pontifex*, to dosłownie ‘budowniczy mostów’) – rzeczywiście optycznie łączy ona obie te sfery. W starożytności wyobrażano sobie, że łuk, który widać nad ziemią, ma swój symetryczny odpowiednik w wodach podziemnych. Razem tworzą koło, całość, oznaczającą Jajo Świata, Kosmos-Porządek. To wyjaśnia, dlaczego u Memlinga widzimy cały niemal okrąg, również tę domniemaną część podziemną: nastąpiła pełnia czasów (Alfa i Omega, Koniec i Początek). To dlatego też tęcza pojawia się w Apokalipsie. Chrystus siedzący na takim tronie jest dla średniowiecznej ikonografii rozwiązaniem typowym. Tron (SłS) symbolizuje niebo, centrum mistyczne, nadziemski majestat.

Na ciele Zbawiciela wydać ślady męki, zatem widzimy Chrystusa zmartwychwstałego, w czerwonej wielkanocnej szacie, który wstąpił do nieba, a teraz powraca, by dokonać sądu. Dlatego prawą rękę wznosi ku górze, dokąd zmierzają zbawieni, a lewą w dół, w stronę piekieł. Dlatego też po prawej widzimy liliję (SłS), symbol niewinności, bożej łaski, niebiańskiej szczęśliwości, przebaczenia win, zmartwychwstania, a po lewej miecz (SłS) ognisty, gorejący, broniący dostępu do raju po wygnaniu, narzędzie boskiego gniewu, boskiej kary i boskiej sprawiedliwości. Ponad Chrystusem znajdują się czterej aniołowie trzymający narzędzia męki pańskiej (tzw. *Arma Christi*): słup i bicz, krzyż, koronę cierniową, włócznię, trzcinę z gąbką nasączoną octem, młotek i gwoździe. To oczywiście: bez ofiary krzyża („krew Baranka”) nie byłoby odkupienia, zatem cała scena przedstawiona przez Memlinga nie mogłaby się odbyć. W różnych miejscach na niebie widać również aniołów dmących w trąby i wzywających na Sąd. Aniołowie zajmują ponadto balkony portalu, skąd rozlega się niebiańska muzyka i słyszać śpiew. To również znamy z Biblii, z Księgi

²⁴ J. Białostocki zastanawia się, czy owo połączenie stylów i aluzja do dwu kolumn przed świątynią Salomona to nie sposób Memlinga na „podkreślenie obu tradycji, Starego i Nowego Testamentu w idei Raju” (M. Walicki, *Hans Memling...*, s. 31.).

Psalmów, z psalmu 149, a zwłaszcza 150, kończącego zbiór (Ps, 149, 1–9; 150, 1–6). Przywołanie przy tej okazji przynajmniej fragmentów obu utworów pozwoli zrozumieć sens pomysłu Memlinga.

Psalm 149:

1 Alleluja.

Śpiewajcie pieśń nową Panu;

chwała Jego [niech zabrzmí] w zgromadzeniu świętych. [...]

4 Bo Pan w ludzie swoim ma upodobanie

i zdobi pokornych zwycięstwem.

5 Niech się weselą święci wśród chwały [...]

Psalm 150:

1 Alleluja.

Chwalcie Boga w Jego świątyni,

chwalcie Go na wyniosłym Jego nieboskłonie!

2 Chwalcie Go za potężne Jego czyny,

chwalcie Go za wielką Jego potęgę!

3 Chwalcie Go dźwiękiem rogu,

chwalcie Go na harfie i cytrze!

4 Chwalcie Go bębniem i tańcem,

chwalcie Go na strunach i flecie!

5 Chwalcie Go na cymbałach dźwięcznych,

chwalcie Go na cymbałach brzęczących:

6 Wszystko, co żyje, niech chwali Pana!

Alleluja.

Muzyka (ŚłS) symbolizuje chwałę Pana, mowę aniołów. Muzyka płynąca z nieba to wyraz harmonii sfer niebieskich. Od czasów Pitagorasa uważano, iż owe sfery tworzą skomplikowany układ, uporządkowany według zasad numerycznych i muzycznych. Obecność anielskich muzykantów grających i śpiewających na niebiańskim portalu jest zatem głęboko uzasadniona.

Po obu stronach Chrystusa siedzi lub klęczy czternaście osób. Stosunkowo łatwo rozpoznać Maryję, bez dodatkowych kontekstów ikonograficznych. Podobnie jest z dwunastoma apostołami. Kłopot może sprawiać trzynasty mężczyzna naprzeciw Matki Jezusa. Z pewnością jest to postać szczególna, gdyż podobnie jak w przypadku Maryi i Chrystusa jego głowę otaczają złote promienie. Pewna wskazówka to szata ze skóry pokrytej sierścią. W spisach internetowych taki atrybut ma tylko jeden święty: Jan Chrzciciel. Można więc zajrzeć do stosownego fragmentu Pisma Świętego, gdzie jest mowa o stroju ostatniego biblijnego proroka (Mt 3, 4)²⁵, także by odnotować, że człowiek ten odegrał w historii zbawienia rolę szczególną: od chrztu w Jordanie Jezus rozpoczyna swą publiczną działalność. Maryja i Jan Chrzciciel

²⁵ „Sam Jan zaś nosił odzienie z sierści wielbłąda” ...

najwyraźniej orędują za grzesznikami. Trójca ta – Maryja, Jan, Jezus – tworzy popularną w ikonografii średniowiecznej ideę *Deesis*²⁶.

Z postaci najistotniejszych pozostają do identyfikacji jeszcze dwie. Święty na schodach do Niebieskiego Jeruzalem, z wielkim kluczem w dłoni, to oczywiście Piotr apostoł (SMiTK, hasło: 'klucz'), jako odzwierciedlenie u bram nieba, witający zbawionych. W samym centrum natomiast widzimy anioła (ozdobne skrzydła) w zbroi, który trzyma wagę oraz pastorał. Waga (SMiTK) jest atrybutem archanioła Michała, jednego z najważniejszych książąt anielskich, pogromcy szatana. Na obrazach Sądu Michał zawsze przedstawiany jest z wagą właśnie, za pomocą której waży dobre i złe uczynki zmarłych (*psychostasis*). W wizji Memlinga anioł w drugiej ręce trzyma pastorał, a ściślej ferulę papieską, zatem symboliczną laskę zakończoną krzyżem – to oznacza władzę nieograniczoną, w przeciwieństwie do pastorałów biskupich, na górze zakrzywionych (władza nadana na ziemi, ograniczona). Dolna część pastorału, z ostrą końcówką, tradycyjnie służyła do napominania ludzi. Archanioł Michał niejako wskazuje nią na postać (grzechy) po lewej stronie wagi. Pozostaje przy tym niewzruszony, jest doskonale piękny, stoi z gracją, zachowuje absolutny spokój i absolutny obiektywizm. Gdzieś za nim trwa jeszcze walka anioła i demona o duszę grzesznika (*psychomachia*), efekt ostateczny jednak wskaże opadająca szalka na prawą lub na lewą stronę... Przy okazji warto odnotować, że twórca potwierdza swój niezwykły kunszt malarski – duża część sceny sądu odbija się, niczym w zwierciadle, w zbroi anioła, a także w znajdującym się powyżej złotym globie (zabieg znany już z tak genialnych dzieł, jak *Portret małżonków Arnolfinich* Jana van Eycka). To potęguje tylko efekt doskonałości Jezusa trzymającego stopy na kuli oraz Michała odzianego w pobłyskujące złoto.

Ranga przedstawionych na obrazie postaci podkreślana jest na różne sposoby. Znacząca jest również wielkość poszczególnych osób. Do pierwszej kategorii (postaci największe, czyli najważniejsze) należą: Jezus, Archanioł Michał, św. Piotr, Maryja, św. Jan Chrzciciel. W drugiej grupie są apostołowie, w trzeciej – pozostali. O wiele głębsze sensy natomiast wiążą się z semantyką stroju i nagości.

W kontekście historii sztuki – nagość i strój

Wszystkie postaci daje się bowiem jeszcze podzielić w inny sposób. Są to ludzie nadzy, ludzie ubrani, oraz byty trzeciego rodzaju – budzące odragę demony, dziwaczne hybrydy, w ciemnym kolorze, bez ubrań, ale często porośnięte sierścią. Z tekstu poświęconemu znaczeniu aktu w sztuce wystarczy na tę chwilę przywołać taki przynajmniej fragment:

Dla starożytnych Greków akt stanowił odbicie doskonałego fizycznego piękna, niepodającego się niszczyielskiemu działaniu czasu, oznaczając zwycięstwo porządku nad kaprysami natury i symbolizując szlachetność ludzkiego ducha. Była to forma sztuki,

²⁶ Zob. R. Mazurkiewicz, *Deesis. Idea wstawienia Bogarodzicy i św. Jana Chrzciciela w kulturze średniowiecznej*, Kraków 2002.

którą posługiwano się zwykle dla ukazania bóstw, podczas gdy zwykłych ludzi przedstawiano na ogół ubranych.

I przeciwnie, w średniowieczu nagość identyfikowana była z pokusą i grzechem. W teologii chrześcijańskiej nacisk położony został nie na fizyczne piękno, lecz na nieuchronność jego rozkładu i wstyd z powodu nagości, którą Adam i Ewa uświadomili sobie po zjedzeniu owocu z Drzewa Dobrego i Złego: „A ich oczy otworzyły się i zobaczyli, że byli nadzy; i zszyli razem liście, by osłonić swą nagość”. Podobizny nagiego ciała były rzadkie i ograniczone do wyobrażeń przedstawiających Pokusę, Sąd Ostateczny czy męki piekielne²⁷.

Z opracowania na temat aktu płynie wniosek, iż sensy przydawane nagości zmieniały się w różnych epokach diametralnie, co w ogóle każe nam spojrzeć na style, konwencje, mody z dystansem²⁸. W starożytnej Grecji i Rzymie za pomocą nagości przedstawiano boski ideał, a w dobie średniowiecza odwrotnie – nagość oznaczała grzech, upadek i wstyd. Ma to oczywiście ścisły związek ze światopoglądem epoki, opartym na teologii.

Gdy spojrzymy w tym kontekście na obraz Memlinga, z łatwością dostrzeżemy, iż nadzy są tylko ludzie grzeszni, przebywający jeszcze na ziemi lub w piekle. Im bliżej piekła, tym bardziej jest to nagość ostentacyjna. Wygląd niektórych postaci wyjętych z kontekstu mógłby być nawet uznany przez osoby nieuprzedzone za pornograficzną prowokację. Z kolei przedstawienie kobiety wstającej z grobu po prawej na dole, przykrytej częściowo misternie udrapowaną białą tkaniną, to w ogóle piękny, klasyczny wręcz, akt, zupełnie jakby z innego obrazu²⁹. Im bliżej nieba, tym nagości jest mniej. Na schodach nie widać już żadnych miejsc intymnych, wszystkie są zręcznie pozasłaniane. Przy okazji dokładnej obserwacji tłumu ludzi nagich możemy odnotować jeszcze, iż są tam wszyscy: kobiety i mężczyźni, młodzi i starzy, piękni i zwyczajni, duchowni (specyficzne fryzury zakonników) i świeccy, przedstawiciele rasy białej i czarnej... Niektórzy dosłownie zmartwychpowstają. To zrozumiałe – Sąd Ostateczny dotyczy całej ludzkości, również tych, którzy dawno już pomarli.

Postaci świętych i aniołów natomiast są odziane w szaty. To nie wszystko jednak – na schodach trwa ubieranie. Im bliżej bramy nieba, tym strój jest bardziej kompletny. Nagość zbawionych jest starannie przykrywana, wchodzący do nieba dołączają do grona ubranych (świętych). Ta obserwacja wymaga pogłębienia.

W kontekście biblijnym – nagość i strój

Nagość i strój, grzech i wstyd – to słowa kluczowe w starotestamentowej scenie upadku pierwszych ludzi. Dalsza refleksja wymaga analizy stosownego fragmentu Pisma Świętego:

²⁷ D. Robson, *Akt*, tłum. A. Pajek, Warszawa 1997, s. 5.

²⁸ Tego dotyczy świetny wiersz W. Szymborskiej *Kobiety Rubensa*.

²⁹ Jan Białostocki wskazuje na podobieństwo do Nereid (znanych z urody nimf morskich) z rzymskich sarkofagów (M. Walicki, *Sąd Ostateczny...*, s. 31.).

Wtedy niewiasta spostrzegła, że drzewo to ma owoce dobre do jedzenia, że jest ono rozkoszą dla oczu i że owoce tego drzewa nadają się do zdobycia wiedzy. Zerwała zatem z niego owoc, skosztowała i dała swemu mężowi, który był z nią: a on zjadł. A wtedy otworzyły się im obojgu oczy i poznali, że są nadzy; splekli więc gałązki figowe i zrobili sobie przepaski. Gdy zaś mężczyzna i jego żona usłyszeli kroki Pana Boga przechadzającego się po ogrodzie, w porze kiedy był powiew wiatru, skryli się przed Panem Bogiem wśród drzew ogrodu. Pan Bóg zawołał na mężczyznę i zapytał go: „Gdzie jesteś?” On odpowiedział: „Usłyszałem Twój głos w ogrodzie, przestraszyłem się, bo jestem nagi, i ukryłem się”. Rzekł Bóg: „Któż ci powiedział, że jesteś nagi? Czy może zjadłeś z drzewa, z którego ci zakazałem jeść?” Mężczyzna odpowiedział: „Niewiasta, którą postawiłeś przy mnie, dała mi owoc z tego drzewa i zjadłem”. Wtedy Pan Bóg rzekł do niewiasty: „Dlaczego to uczyniłaś?” Niewiasta odpowiedziała: „Wąż mnie zwiódł i zjadłam”. Wtedy Pan Bóg rzekł do węża: „Ponieważ to uczyniłeś, bądź przeklęty wśród wszystkich zwierząt domowych i polnych; na brzuchu będziesz się czołgał i proch będziesz jadł po wszystkie dni twego istnienia. Wprowadzam nieprzyjaźń między ciebie i niewiastę, pomiędzy potomstwo twoje a potomstwo jej: ono zmiążdży ci głowę, a ty zmiążdżysz mu piętę”. Do niewiasty powiedział: „Obarczę cię niezmiernie wielkim trudem twej brzemienności, w bólu będziesz rodziła dzieci, ku twemu mężowi będziesz kierowała swe pragnienia, on zaś będzie panował nad tobą”. Do mężczyzny zaś [Bóg] rzekł: „Ponieważ posłuchałeś swej żony i zjadłeś z drzewa, co do którego dałem ci rozkaz w słowach: Nie będziesz z niego jeść – przekłeta niech będzie ziemia z twego powodu: w trudzie będziesz zdobywał od niej pożywienie dla siebie po wszystkie dni twego życia. Cierń i oset będzie ci ona rodziła, a przecież pokarmem twym są płody roli. W pocie więc oblicza twego będziesz musiał zdobywać pożywienie, póki nie wrócisz do ziemi, z której zostałeś wzięty; bo prochem jesteś i w proch się obrócisz!” Mężczyzna dał swej żonie imię Ewa, bo ona stała się matką wszystkich żyjących. Pan Bóg sporządził dla mężczyzny i dla jego żony odzienie ze skór i przyodział ich (Rdz 3, 6–21).

Ludzie doświadczyli nagości w momencie złamania zakazu. Stała się ona oznaką bolesnej (samo-)wiedzy i jednocześnie utraty Raju. To dokładnie wtedy bowiem człowiek utracił szczęście, harmonię, bezpieczeństwo³⁰. Poczuł zaś wstyd, a więc poznał stan wcześniej (w Raju) mu obcy.

Byli nadzy – komentuje Tadeusz Żychiewicz – fizycznie i psychicznie, a nie odczuwali wstydu. Działo się tak nie z przyczyny bezwstydu, który wynika z prymitywizującego, obojętnego zapoznawania wszelkiego dobra i zła. Także i nie z powodu niedorośnięcia, z powodu nieświadomości możliwych lub potencjalnych zagrożeń – jak w wypadku dziecinnej niewinności. Działo się tak z powodu wielkiego, nieznanego nam szczęścia: sytuacji trwałego bezpieczeństwa, szczerości i prawdy; sytuacji harmonii z sobą samym, z drugim człowiekiem, z wszelkim stworzeniem i ze światem. W przymierzu i przyjaźni ze Stwórcą [...] Nie wiedzieli, że są nadzy, ponieważ nie była im dana żadna sytuacja

³⁰ Zob. T. Żychiewicz, *Stare Przymierze*, Kraków 2000, s. 35–38. Por. J. Waligóra, *Wstyd albo scena źródłowa*, [w:] tenże, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014, s. 145–178.

zagrożenia. Nie wiedzieli, że może istnieć inna rzeczywistość – choćby taka, jaka nam jest dana³¹.

Wstyd oznacza dyskomfort, potrzebę zasłaniania miejsc intymnych, potrzebę ukrywania się, lęk. Obcowanie z Bogiem twarzą w twarz – dotychczasowy sens ludzkiej egzystencji dający poczucie szczęścia – przestało być możliwe. Po złamaniu zakazu człowiek ucieka przed Stwórcą, szuka schronienia.

Reakcja Boga na zaistniałą sytuację może natomiast zastanawiać. Istota wszechmocna, a przede wszystkim wszechwiedząca pyta: „Gdzie jesteś?”. Przecież wie. A potem jeszcze: „Któż ci powiedział, że jesteś nagi? Czy może zjadłeś z drzewa, z którego ci zakazałem jeść?”. Zadawanie pytań, gdy zna się odpowiedzi, może wyglądać na dręczenie. Ale nic z tych rzeczy. To jedyna możliwa postawa Stworzyciela, wynikająca z uszanowania samodzielnej decyzji człowieka wolnego. Adam wybrał, bo był wolny, a teraz ponosi konsekwencje swojego wolnego wyboru. I Bóg tę wolność szanuje w najwyższym stopniu, człowiek natomiast musi odpowiedzieć, w sensie – udzielić odpowiedzi na pytania, tym samym doświadczyć naturalnego skutku decyzji, a zatem poczuć smak odpowiedzialności. Inna sytuacja byłaby nielogiczna. Wolność nierozdzielnie wiąże się z odpowiedzialnością i pierwsi ludzie, jak i wszyscy ludzie w ogóle, boleśnie się o tym przekonują. Nie chcą tej odpowiedzialności, zrzucają winę na innego.

W pytaniach, które musiały paść: „Czy może zjadłeś z drzewa, z którego ci zakazałem jeść?” oraz „Dlaczego to uczyniłeś?” – można usłyszeć reprimendę, ale można też wyczuć smutek kogoś głęboko zawiedzionego. Gdy ludzie nazwali swój czyn i w obliczu Stwórcy poczuli biedę swego stanu, Bóg rzucił przekleństwo – nie na nich jednak, ale na Szatana, i zapowiedział przyszły, pewny upadek kusiciela, a także ostateczne zwycięstwo dobra. Fragment ten w kościele katolickim nazywany jest Protoewangelią. W *Biblii Tysiąclecia*, w komentarzu do wersetu 15 (*Wprowadzam nieprzyjaźń...*), czytamy:

W walce szatana z ludzkością czeka go klęska: jakiś potomek niewiasty zada mu cios decydujący o przegranej. W proroctwie tym, zwanym Protoewangelią, czyli niejako brzaśkiem Dobrej Nowiny, mowa jest tylko o Mesjaszu i Jego Matce, z pełnym pominięciem pierwszego mężczyzny. Urzeczywistnia się ono w Maryi, która nie знаła męża (Łk 1, 34).

Później dopiero Bóg oznajmił, kierując swe słowa osobno do mężczyzny i osobno do kobiety (odpowiedzialność indywidualna), jaki od teraz, po utracie pierwotnego szczęścia w Raju, czeka ich na ziemi los. Najpierw jednak, podkreślmy, ludzie usłyszeli zapowiedź przyszłego zwycięstwa „potomstwa Niewiasty” nad złem, co oznacza, że mimo wszystko człowiek nie zostaje sam i nie jest przeklęty na zawsze. Potem natomiast Bóg wykonał dla mężczyzny i kobiety odzienie ze skór. To dość czytelny sygnał, jak obietnica. Stwórca pomaga ludziom na ludzką miarę. Nagość fizyczna została doraźnie okryta, znika zatem również odczuwany z jej powodu wstyd. Wstyd w sensie głębszym, metafizycznym, będzie pokonany na krzyżu.

³¹ T. Żychiewicz, *Stare...*, s. 37–38.

Dopiero w efekcie czynu na boską miarę, ofiary „Baranka”, człowiek zyska szansę powrotu do Raju, ostatecznego zakrycia swej nagości egzystencjalnej.

Świadomość głębszych sensów stroju i nagości pozwala nadać wizji Sądu Memlinga zupełnie nowe znaczenia. W tym kontekście wyjaśnia się, dlaczego Bóg, Maryja, wszyscy święci i aniołowie są w ubraniach i dlaczego wchodzenie do nieba poprzedzone jest uroczystym nakładaniem szat. Dlaczego również Jezus ma na sobie ślady męki krzyżowej i dlaczego tak mocno zostały wyeksponowane *Arma Christi*. Bogatsi o tę wiedzę możemy teraz przyjrzeć się dokładniej rzeźbom na niebiańskim portalu, by zobaczyć tam dwie ważne sceny.

Koniec i początek

Ponowne przywołanie fragmentu Apokalipsy (4, 1–11; 5, 1), pozwoli zauważyć, po pierwsze, że w tympanonie znajduje się *Maiestas Domini* – Bóg na tronie, w otoczeniu czterech symboli ewangelistów³², a dookoła na mniejszych tronach siedzą królowie i mędrcy Starego Testamentu (Apokalipsa mówi dokładnie o dwudziestu czterech Starcach). Przed Bogiem znajduje się otwarta księga (symbol bożych wyroków), a obok Baranek. Całość zatem można uznać za odtworzenie fragmentu sceny Sądu z Objawienia św. Jana. Fakt, że znalazła się ona na bramie Raju, tłumaczy się sam przez się.

Powyżej natomiast widzimy drugą istotną scenę (płaskorzeźba wpisana w koło): dosłownie przedstawione stworzenie Ewy przez Boga z żebra śpiącego Adama. Zatem na bramie nieba znaleźli się również pierwsi ludzie (obie postaci są oczywiście nagie). Historia zatoczyła koło, niejako wróciliśmy do punktu wyjścia: upadek Adama i Ewy oznaczał utratę Raju. Teraz każdy może tam powrócić, pod warunkiem, że na mocy wyroku Boga znajdzie się wśród ludzi odziewanych przez aniołów w szaty, więc ludzi prawych, godnych zbawienia.

Zatem Koniec i Początek. Pomiędzy jednak musiało się coś wydarzyć, co spowodowało, że brama niebios została otwarta. Spójrzmy jeszcze wyżej – nad sceną stworzenia kobiety dostrzec można jednego anioła, który w przeciwieństwie do pozostałych nie gra ani nie śpiewa, lecz... rzuca kwiaty, a konkretnie lilie. O symbolice tej rośliny była już okazja mówić. Sięgnijmy raz jeszcze do *Słownika symboli* ('lilia'): anioł trzyma lilię w ręce (druga z reguły stoi wazonie) zwykle w malarskich wyobrażeniach Zwiastowania, a więc momentu, gdy Słowo stało się Ciałem, gdy począł się potomek Maryi, potomek Niewiasty z Protoewangelii, który w przyszłości zmiażdży głowę węża, pokona zło i otworzy Drzwi. Śledząc spadające płatki, dotrzemy do jednego jeszcze, „brakującego” aktu historii zbawienia. Wysoko na schodach stoi tyłem duchowny, na którego szacie na plecach możemy zobaczyć pięknie „wyhaftowane” Zwiastowanie. To oczywiście nie przypadek, że na przedstawieniu końca świata widzimy również chwilę cudownego Poczęcia. Staje się jasne, że obraz Memlinga znaczy to, co znaczy, czyli o wiele więcej, niż można by sądzić na pierwszy rzut oka.

³² „Zwierzę pierwsze podobne do lwa, Zwierzę drugie podobne do wołu, Zwierzę trzecie mające twarz jakby ludzką i Zwierzę czwarte podobne do orła w locie” (Ap, 4, 7)

Są więc powody, by refleksję po raz kolejny pogłębić. Spójrzmy zatem na dzieło z innej jeszcze perspektywy.

Kompozycja

Gdański tryptyk w sposób oczywisty dzieli się na trzy części: część centralną oraz skrzydła³³. Najprościej można by powiedzieć, że na środku widzimy scenę Sądu i niebo, po prawej – schody do nieba i bramę, a po lewej piekło. W niebie panuje niebiański spokój – postaci siedzą majestatycznie. Podobnie majestatycznie wygląda Archanioł Michał. Ludzie po prawej bez paniki opuszczają groby, stoją spokojnie, zachowują godność, w ładzie i harmonii zmierzają powoli w stronę św. Piotra. Po lewej natomiast widzimy chaos – kłębowisko nagich, często powykręcanych ciał w dziwacznych pozach, grzeszników owładniętych żywiołem ognia i siarki, strącanych w piekielne czeluści, bezwzględnie szarpanych przez bestie i demony, całkowicie bezradnych i straszliwie przerażonych. Memling, mimo powszechnej wśród sądzonych nagości, indywidualizuje postaci i ich emocje. Po prawej możemy obserwować twarze o różnym stopniu skupienia, rozmodlenia, „rozanielenia” i „wniebowzięcia”. Po lewej natomiast widzimy zdziwienie, strach, przerażenie, grozę, rozpacz... Zbawieni milczą, modlą się, potępieńcy zaś krzyczą, płaczą, wyłamują palce, drapią się po policzkach, wyrrywają włosy z głowy, próbują uciekać... Nie ma dla nich jednak żadnej litości. Obie strony wizji są zatem zbudowane na zasadzie kontrastu. Efekt zostaje wzmocniony dodatkowo kolorystyką: po stronie piekielnej dominują barwy ciemne, strona prawa zaś jest rozświetlona. Gdyby obraz można było usłyszeć, z prawej strony dobiegłaby niczym niezakłócana, harmonijna muzyka aniołów, ewentualnie szept żarliwej modlitwy, lewa zaś byłaby raniącą ucho kakofonią przeraźliwych odgłosów cierpienia, rozpacz, spadających ciał, łamanych kończyn, piekielnego ognia, a nawet nieartykułowanych dźwięków wydawanych przez szatańskie bestie.

Podział wizji Memlinga na trzy części zgodnie z podziałem na trzy panele ołtarza to jednak duże uproszczenie, nieoddające istoty rzeczy. Skąd by się w piekło, a przykład, miał zagubić anioł z trąbą? O wiele bardziej istotna jest segmentacja na sfery sacrum i profanum, osiągnięta za pomocą dwóch podstawowych zabiegów, które jednocześnie scalają kosmiczną wizję. Sfery te zostały rozdzielone zatem, po pierwsze, smugą gęstych czarnych chmur, która przechodzi przez wszystkie trzy kwatery. Biały anioł na skrzydle lewym znajduje się właśnie na granicy dwóch sfer, a nie w piekło. Podobnie z drugiej strony – szklane schody nieba dotykają ziemi, ale otoczone są graniczną linią obłoków, która następnie biegnie dookoła niebiańskiej bramy. Funkcję kompozycyjną, po drugie, pełni również złote tło nieba, widoczne oczywiście najbardziej w części środkowej, ale też za bramą. Lekka poświata dociera nawet na panel lewy, na górze po prawej za aniołem. Fakt, że w niebie dominuje

³³ Na ich odwrocie Memling przedstawił donatorów dzieła; są to: Angelo Tani i jego żona, Caterina Tangali, którzy klęczą pod figurami – odpowiednio – Madonny z Dzieciątkiem i św. Michała walczącego ze smokiem.

złoty kolor, jest dość oczywisty. Złoto (ŚŚS) to symbol boskości, niebieskiej chwały, nieśmiertelności i niezniszczalności, majestatu, triumfującej wiary. Nawiasem mówiąc, wykorzystanie złotej barwy w tej funkcji jest typowe dla średniowiecznego malarstwa.

Najbardziej spektakularny zabieg kompozycyjny wiąże się ze złudzeniem ruchu po okręgu, a w zasadzie po elipsie (symetria). Figura ta obejmuje wszystkie trzy kwatery. Koniec i Początek już znamy, na portalu *Civitas Dei*, w postaciach Ewy, która zamknęła wrota Raju, oraz Maryi, Matki Odkupiciela. Kierunek ruchu wyznaczają ludzie wchodzący po schodach oraz opadający w piekielne czeluści. Ruch w górę od prawej ma swą kontynuację w siedzących wokół tęczy apostołach, potem w lewo w dół, wraz z ruchem potępionych. Elipsa domyka się na dole w postaciach osób zmartwychwstających. Płynie grobowej, spod której wychodzi kobieta na pierwszym planie po lewej, oraz przewracającemu się na niej grzesznikowi („równoległy” mężczyzna jest na wadze powyżej), odpowiada symetrycznie „antyczny” akt po prawej. Postaci znajdujące się na centralnym panelu po prawej zaś, choć stoją jeszcze, to kierują się już w stronę schodów.

Z kompozycyjną elipsą wiążą się najbardziej uniwersalne sensy Memlingowskiej kosmicznej wizji. Malarz opowiada całą historię zbawienia – od stworzenia pierwszych ludzi, przez ich upadek, przymierze Boga i człowieka (tęcza), Zwiastowanie, Ofiarę krzyża, Zmartwychwstanie, Sąd Ostateczny, aż do wiecznego potępienia grzeszników lub świętych obcowania.

Przestrzeń i miejsce

Z kompozycją dzieła wiąże się ponadto silnie semantycznie nacechowany i utrwalony w naszym kręgu kulturowym sposób organizacji przestrzeni, wykorzystany z całą świadomością przez autora *Sądu*. Była już okazja używać takich określeń, jak prawy, lewy, góra, dół, centrum. Możemy teraz uporządkować semantykę przestrzeni na podstawie dotychczasowych ustaleń.

Za obszary nacechowane pozytywnie zatem uznać należy stronę prawą, górę, centrum. Obszary nacechowane negatywnie zaś to strona lewa, dół, peryferie. W kompozycjach zwartych jak u Memlinga pewne miejsca niejako nakładają się na siebie, a przez to ich nacechowanie wzmacnia się lub osłabia. Najważniejszym punktem więc będzie góra-centrum, a więc tam, gdzie znajduje się Chrystus. Inne ważne obszary to góra na prawo (brama nieba), prawo, prawo-dół. Istotne jest również centrum, gdzie stoi Archanioł Michał, którego ranga została dodatkowo podkreślona wielkością względem innych postaci. Jest to centrum obrazu, ale nie należy zapominać, że główny punkt odniesienia, co wynika chociażby z przywoływanego już fragmentu Ewangelii, to rzecz jasna Jezus, w stosunku do którego archanioł został jednak usytuowany na dole, zatem w miejscu o mniejszym znaczeniu. Obszarem najbardziej nacechowanym negatywnie będzie oczywiście lewo-dół-peryferia. Tam właśnie znajdują się najgłębsze otchłanie piekła z „jeziorem ognia i siarki”. To miejsce ostatecznego upadku człowieka.

Wnioski na temat semantyki przestrzeni, jakiegokolwiek by one nie były, warto pogłębić i odnieść do szerszego, uniwersalnego tła, wykorzystując kolejny materiał kontekstualny: fragment książki *Przestrzeń i miejsce*, wybitnego geografa, prekursora geografii humanistycznej, Yi-Fu Tuana. Rozważania amerykańskiego profesora pozwolą również dostrzec, ewentualnie, aspekty dotąd pominięte (zob. ANEKS)³⁴.

Przestrzeń i czas

Malarz tym – między innymi – różni się od pisarza, iż nie może swojej „opowieści” rozwijać w czasie linearnym. Wizja malarska jest podana w całości, choć jej rozpatrywanie wymaga nierzadko długich godzin namysłu. Memling przedstawia jeden „kadr”, na którym dostrzec można różne etapy historii zbawienia. W kategoriach czasu ziemskiego to oczywiście nie mogłoby się nigdy wydarzyć. Pamiętajmy jednak, że oto właśnie oglądamy moment, gdy nastąpiła „pełnia czasów”. Z wymiaru ziemskiego, fizycznego przenosimy się zatem za sprawą Memlinga w wymiar pozaziemski, metafizyczny, w czas uniwersalny, mityczny³⁵. Z tego powodu, na przykład, niektóre osoby widzimy w części środkowej, obok św. Michała, a potem na skrzydle tryptyku, zgodnie z boskim wyrokiem. To dlatego również apokaliptyczna scena sądu odbywa się w centrum wizji oraz na tympanonie, gdzie rozgrywają się także wydarzenia opisane w *Genesis* itd.

Jest jeszcze jeden aspekt przestrzenny, o którym należy powiedzieć i z którym wiąże się zasadnicza funkcja dzieła. Jak dowodził Yi-Fu Tuan, każdy człowiek to „centrum własnego świata i otaczająca przestrzeń jest zróżnicowana zgodnie ze schematem jego ciała”³⁶. Przestrzeń obrazu zorganizowana została oczywiście ze względu na położenie tronu Jezusa, ale każdy malarz niejako projektuje również przestrzeń przed obrazem, w którą wpisuje widza. Odbiorca patrzy na malowidło z określonego miejsca i widzi przedstawione sceny, by tak rzec, z góry, z dołu, z boku, z daleka lub z bliska itd. W przypadku omawianego obrazu stoimy twarzą w twarz z Archaniołem Michałem, a więc z osobą ważącą uczynki. Oprócz relacji góra-dół, prawo-lewo, centrum-peryferie, artysta uruchamia jeszcze zależność tu i tam oraz przód-tył. My, odbiorcy dzieła ciągle jesteśmy jeszcze tu, a nie tam. „Tam” (Sąd Ostateczny) jest z przodu, a więc przed nami. To nasza nieunikniona przeszłość, do której zmierzamy „stąd”, z tego miejsca, z tego czasu, w czas pozaziemski. Tu jeszcze od nas zależy wszystko, możemy czynić dobro lub zło, tam już nie będziemy mieli wpływu na nic – szala wagi opadnie w jedyną możliwą stronę. Zostaniemy strąceni nadzy w piekielną czeluść (lewo-dół-peryferie) albo wstąpimy na szklane schody Raju i uzyskamy wiekuiste odzienie (prawo-góra, góra-centrum). Wszystko

³⁴ Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, wstęp K. Wojciechowski, Warszawa 1987, s. 51–52, 53, 58, 61–62.

³⁵ Por. M. Eliade, *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wyb. M. Czerwiński, tłum. A. Tatar-kiewicz, Warszawa 1974.

³⁶ Zob. ANEKS.

jest jeszcze w naszych rękach tu, w ziemskiej teraźniejszości, potem, w przyszłości, czyli tam, gdy „czas się wypełni”, będzie za późno.

Memento mori.

„W taki sposób nie zapowiada się kataklizmu!”

Tak oto doszliśmy do dydaktycznych i moralizatorskich funkcji dzieła Hansa Memlinga. Wizualizacje piekielnych mąk czy wzbudzanie lęku przed boskim gniewem i nieuchronnością wyroku na końcu świata to działania w średniowieczu dobrze znane i zrozumiałe. Czytane w ramach niniejszych rozważań fragmenty Apokalipsy św. Jana tylko potwierdzają ówczesne podejście do spraw ostatecznych. Trudno jednak, by tak jednostronna egzegeza wystarczała człowiekowi żyjącemu w wieku XXI. Poza tym, prowadząc zajęcia na temat *Sądu Ostatecznego*, utrwala się poniekąd przy okazji dominujące w kulturze wyobrażenie na temat sensu ostatniej księgi Pisma Świętego. Na szczęście, by wyjść poza uproszczenie, księgi tej nie musimy pisać na nowo. Wystarczy spojrzeć na nią z innej perspektywy, to znaczy z perspektywy kolejnego kontekstu, który (prawie) wszystko zmienia, a przynajmniej każe nam pewne sprawy ponownie przemyśleć. Dlatego na koniec zajęć warto poddać analizie krótki fragment książki Anny Świderkówny *Rozmów o Biblii ciąg dalszy* (zob. ANEKS). Badaczka objaśnia, skąd w ogóle wziął się taki gatunek literacki, apokalipsa, ale przede wszystkim każe nam jeszcze raz zastanowić się nad sensem nowotestamentowych zapowiedzi „końca dziejów”. W tym celu przywołuje Ewangelię św. Łukasza, a zwłaszcza radosną przypowieść-porównanie o drzewach wypuszczających pączki, i nie pozostawia złudzeń³⁷:

W taki sposób nie zapowiada się przecież kataklizmu! Przyjście królestwa porównane jest do przyjścia lata – w naszym klimacie powiedzielibyśmy zapewne: wiosny. Apokalipsa to wezwanie nie do rozpacz, ale wręcz przeciwnie, do niezłomnej nadziei. Sens właściwy pism należących do tego gatunku literackiego można by streścić słowami: „nabierzcie ducha i podnieście głowy”, bo Bóg na pewno zwycięży!

Dzieło otwarte

Puenta rozważań na temat przestrzeni i czasu w obrazie Memlinga (*memento mori*) odsyła nas wprost do światopoglądu średniowiecza, o którym to światopoglądzie uczniowie w ramach tak przeprowadzanej refleksji również sporo się mogą dowiedzieć. Wiedza tego typu ma wady, to znaczy jest, na przykład, niekompletna, ale przynajmniej nie sprowadza się do zbanalizowanych formuł typu: w średniowieczu wszyscy myśleli o śmierci. Poza tym, jeżeli ktoś żyje w szkole złudzeniami jakiejś kompletności wiedzy, ten w rzeczywistości działa nie tylko na szkodę wiedzy, ale zwłaszcza na szkodę uczniów. Wiedza „przekazywana” uczniom tym różni się od

³⁷ A. Świderkówna, *Rozmów o Biblii ciąg dalszy*, Warszawa 2001, s. 186.

wiedzy wytworzonej w akcie interpretacji, że pozostaje własnością przekazującego. Nie tak uczy się ludzki mózg³⁸.

Łamiące utrwalone schematy słowa Anny Świderkówny niczego nie kończą. Może nawet wprowadzają niepokój: jak to w końcu jest? Jak słowa badaczki mają się do średniowiecznej wizji Memlinga? Gdański tryptyk, choć z założenia miał być dla współczesnych jasną wykładnią sensu życia, ciągle dla potomnych pozostaje otwarty. Tak jak otwarta pozostaje również klasowa dyskusja. Sytuację odbioru dzieła może przecież nauczyciel o otwartym umyśle na różne sposoby strukturuwać, to znaczy że można dzieło otwierać na nowe znaczenia, wprowadzając w przestrzeń interpretacji inne teksty-konteksty, pozostające jednak w sensownej relacji z tekstem głównym oraz uniwersalną problematyką, od której wszystko się zaczyna.

Najważniejszy jednak jest otwarty umysł ucznia.

³⁸ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg...*

ANEKS**Deidre Robson, Akt**

Francuski poeta, Paul Valery, zauważył, że akt jest dla artysty tym, czym miłość dla poety i rzeczywiście stał się on w europejskiej sztuce tak powszechnym źródłem twórczego natchnienia, iż śledząc jego historię, można prześledzić jednocześnie dzieje całej sztuki Zachodu. Zawsze też służył jako wizualne ucieleśnienie poglądów i zapatrywań na jeden z odwiecznych przedmiotów ludzkiego zainteresowania – miłość, wszystko jedno, ziemską czy uświęconą.

Dla starożytnych Greków akt stanowił odbicie doskonałego fizycznego piękna, niepoddającego się niszczyielskiemu działaniu czasu, oznaczając zwycięstwo porządku nad kapryсами natury i symbolizując szlachetność ludzkiego ducha. Była to forma sztuki, którą posługiwano się zwykle dla ukazania bóstw, podczas gdy zwykłych ludzi przedstawiano na ogół ubranych.

I przeciwnie, w średniowieczu nagość identyfikowana była z pokusą i grzechem. W teologii chrześcijańskiej nacisk położony został nie na fizyczne piękno, lecz na nieuchronność jego rozkładu i wstyd z powodu nagości, którą Adam i Ewa uświadomili sobie po zjedzeniu owocu z Drzewa Dobrego i Złego: „A ich oczy otworzyły się i zobaczyli, że byli nadzy; i zszyli razem liście, by osłonić swą nagość”. Podobizny nagiego ciała były rzadkie i ograniczone do wyobrażeń przedstawiających Pokusę, Sąd Ostateczny czy męki piekielne.

Wiele klasycznych ideałów odkryto ponownie w okresie renesansu, kiedy to filozofia przybrała o wiele bardziej humanistyczny kierunek. Jeszcze raz nagość stała się wcieleniem doskonałego piękna oraz symbolem abstrakcyjnych pojęć w rodzaju Geniuszu, Przyjaźni, Prawdy, Świętej Miłości czy Piękna właśnie.

W praktyce zaś odkrycie w XV-wiecznym Rzymie antycznych rzeźb w rodzaju *Apolla Belwederskiego* czy *Wenus Medycejskiej* zapewniło współczesnym artystom modele dla ich sztuki, podczas gdy nowa tolerancja Kościoła wobec studiów anatomicznych dała możliwość zdobycia praktycznej wiedzy na temat budowy ludzkiego ciała. Od końca XVI stulecia rysunek z natury stał się podstawową częścią artystycznego wykształcenia.

Popularność aktu jako tematu utrzymywała się poprzez cały okres baroku aż po wiek XIX, choć w osiemnastym stuleciu pewną konkurencję dla niej zaczęło stanowić zwiększające się zainteresowanie pejzażami i scenkami rodzajowymi. Akt zachował jednak znaczenie, choćby z powodu swojej przydatności dla przedstawiania tematów o najwyższej randze kulturowej, takich jak religia, alegoria czy mitologia. A ponieważ tematyka tego rodzaju była preferowana głównie przez mecenasów, wywodzących się spośród arystokracji czy duchowieństwa, popularność aktu kształtowała się różnie w różnych krajach: łatwiej było go znaleźć w krajach katolickich, takich jak Włochy czy Flandria, lub krajach o silnej tradycji mecenatu państwowego, jak np. Francja, niż w burżuazyjnych państwach w rodzaju Anglii czy Holandii, gdzie publiczność zdawała się preferować portrety i malarstwo rodzajowe.

Określenie „akt” stało się dziś synonimem „aktu kobiecego”, gdyż jest on obecnie o wiele bardziej popularny, być może dlatego, iż większość artystów (a także mecenasów) była mężczyznami. Jednak w klasycznej Grecji to męski akt stanowił kluczowy temat artystycznej praktyki, zaś do III wieku p.n.e. akty kobiece, takie jak *Wenus z Milo*, stanowiły rzadkość. Przyczyną tego stanu rzeczy był prawdopodobnie nierówny status kobiety i mężczyzny w ateńskim społeczeństwie, gdzie miłość homoseksualna uważana była za szlachetniejszą i wyższą jej formę niż miłość do kobiety. Akty kobiece pojawiły się zatem dopiero wówczas, gdy status kobiety, a co za tym idzie, status miłości heteroseksualnej zyskał w społeczeństwie nieco wyższą rangę. W okresie renesansu uwaga artystów rozkładała się mniej więcej po równo na obie płcie, lecz już począwszy od XVI stulecia akty kobiece zaczęły zyskiwać na znaczeniu i tak jest po dziś dzień.

(Deidre Robson, *Akt*, tłum. A. Pajek, Warszawa 1997, s. 5–7).

Jan Białostocki, *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*

Zamówiony najpewniej około lub przed 1467 r. przez florenckiego kupca, rezydującego w Bruggi przedstawiciela domu Medyceuszów, Angelo Taniego, ołtarz został ukończony przed albo około 1473 roku. Domniemamy portret rywala Taniego, Tomasza Portinari, w postaci „sprawiedliwego” na wadze świętego Michała, domalowany w pewnym momencie pracy nad tym dziełem wskazuje na to, że w trakcie powstania ołtarza nastąpiła jakaś komplikacja, której jednak nie umiemy wyjaśnić.

W 1473 roku ołtarz załadowany został na włoski statek, płynący pod flagą burgundzką, który opuścił port w Bruggi, kierując się do Porto Pisano we Włoszech, mając jednak po drodze zatrzymać się w Southampton, w Anglii. Ze względu na wojnę, jaka toczyła się wówczas pomiędzy miastami hanzeatyckimi i Anglią, brzeg brytyjski był patrolowany i blokowany przez okręty hanzeatyckie. Statek, na którym transportowano ołtarz, kierujący się do portu angielskiego, został zaatakowany i zdobyty przez okręt gdański (Gdańsk należał do związku hanzeatyckiego, a od kilku lat – 1466 – podlegał już suwerenności Korony Polskiej); łup wzięty przez Gdańszczan podzielono pomiędzy właścicieli okrętu, marynarzy i dowódców, a ołtarz ofiarowany został Kościołowi Mariackiemu w Gdańsku.

I tak oto, zamiast znaleźć się we Włoszech, dokąd był przeznaczony, zamiast przyozdobić florencki kościół Santa Maria Nuova. Gdzie Angelo Tani zamierzał zapewne posłużyć się nim, jako obrazem dekorującym kaplicę grobową, ołtarz znalazł się na gotyckim filarze w nawie bogatego miasta Europy Północnej. I tam jego życie historyczne zatrzymało się na wiele stuleci. Znalazłszy się na obszarze o bardzo wysokiej, interesującej kulturze artystycznej, od dawna wystawionej na wpływy niderlandzkie, był on tam oczywiście dziełem zrozumiałym, był jednak artystycznie zbyt zaawansowany, ażeby wywrzeć bezpośredni wpływ. Gdyby znalazł się w 1473 r. we Florencji stanowiłby czynnik jakościowo odmienny: zmieniłby w bardzo istotny sposób włoski kontekst artystyczny. Trzeba było tam czekać aż do 1483 roku, a więc

dziesięć lat, ażeby przybył tam tryptyk, zamówiony przez Tommaso Portinari u malarza flamandzkiego Hugona van der Goesa dopiero pojawienie się tego dzieła stało się ważnym czynnikiem w rozprzestrzenianiu się wpływu malarstwa niderlandzkiego we Włoszech. Obecność ołtarza Memlinga we Florencji byłaby już wcześniej wzmocniła rolę północnych elementów w malarstwie tokańskim. Możemy sobie wyobrazić ołtarz Gdański zawieszony a na ścianach Uffizi niedaleko dzieła van der Goesa, ale również opodal obrazów Botticellego i Pollajuola, Ghirlandaja i Leonarda da Vinci.

W Gdańsku, mieście, które od XVI wieku stało się w dużej mierze protestanckie, tryptyk Memlinga pozostawał utworem o charakterze raczej religijnym niż artystycznym. Jakości tego dzieła były jednak tak istotne, że już w XVII i XVIII wieku prowokowało ono refleksje i wypowiedzi krytyczne, skądinąd niewystępujące na tym terenie. Można więc domyślać się, że to zawarta w tym dziele malarska potęga wyrazu pociągała uwagę obserwatorów, zachęcając do refleksji estetycznej. Podróżnicy i lokalni erudyci wyrażali się na temat tryptyku w sposób, który pozwala nam dziś jeszcze odczuć siłę, z jaką oddziaływał na ich wyobraźnię. I tak, ołtarz, importowany w sposób całkowicie przypadkowy, stał się zasadniczym, istotnym elementem dominującym w krajobrazie artystycznym swej nowej ojczyzny.

Podziwiany i będący przedmiotem zazdrości – uważany za dzieło braci Van Eyck – stał się też obiektem działań politycznych, mianowicie Piotr Wielki w czasie Wojny Północnej przybywszy do Gdańska w 1717 r. zapragnął wejść w posiadanie ołtarza, ale Gdańszczanie potrafili oprzeć się temu żądaniu. Nie potrafili już jednak przeciwstawić się życzeniu, które wyraził działający w imieniu cesarza Napoleon Bonaparte baron Vivant Denon. I wtedy, po wielu stuleciach, ołtarz Memlinga opuścił Gdańsk i został przewieziony do Paryża. W wielkim, największym bodajże kiedykolwiek stworzonym muzeum, jakim było Musée Napoléon, ołtarz Memlinga stał się elementem nowej struktury, jaką muzeum stanowiło. Odzyskał tam zresztą w pewnej mierze swój pierwotny, dawny kontekst. Obok niego były bowiem w Paryżu wystawione dzieła Van Eycka, jak gandawski ołtarz Baranka Mistycznego, tryptyk van der Goesa, tryptyki van der Weydena a także inne dzieła samego Memlinga.

Podziwiany i studiowany przez krytyków i erudyty romantyzmu, został zrewindykowany przez władze pruskie w 1815 r. i po krótkim pobycie w Berlinie pogrążył się znowu w ciszy historycznej w Gdańsku. W tym czasie należał do kontekstu skarbów artystycznych Królestwa, potem Cesarstwa Pruskiego; był badany przez uczonych niemieckich; heglista Hotho przypisał go Memlingowi (w 1843), a Warburg (w 1091–1902) zidentyfikował przedstawionych na odwrocie skrzydeł donatorów. Ewakuowany pod koniec ostatniej wojny, odnaleziony przez Armię Czerwoną, znalazł się w nowym zupełnie kontekście w Leningradzie, wśród skarbów artystycznych dawnej stolicy rosyjskiej, pomnożonych jeszcze w tym okresie przez znajdujące się tam obrazy Galerii Drezdeńskiej. Był wówczas badany przez uczonych rosyjskich, a w 1956 roku powrócił do Polski. Wystawiony w Moskwie przed tą podróżą, ponownie pokazany został w Warszawie. Badali go teraz uczeni

polscy i zaczął przynależeć do tej specyficznej struktury, jaką stanowi zespół skar-bów artystycznych naszego kraju. Jako do niej właśnie należący znalazł się w 1975 r. na monumentalnej wystawie w Zurychu. Tak tedy ostatecznie został zsekulary-zowany, utracił charakter religijny i tworzy teraz element zasobów artystycznych Muzeum Narodowego w Gdańsku, otoczony polskimi przede wszystkim dziełami sztuki, nad którymi dominuje swą potężną indywidualnością artystyczną.

Każdy kontekst, w którym mołtarz się pojawił, zmieniał jego rolę, ujawniał odmienne cechy, określał inne wartości, nadawał dziełu inne życie historyczne, choć w dziedzi-nie egzystencji materialnej, co jest godne uwagi, nie ulegał on, po tych wszystkich przy-godach istotnym deformującym przekształceniom. Ale tekst dzieła, by użyć semiolo-gicznej terminologii, każdorazowo zależał nie tylko od przedmiotu, lecz także od jego otoczenia, od kontekstu. (Jan Białostocki, *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Warszawa 1980, s. 125–128.)

Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*

Przestrzeń” to abstrakcyjny termin określający złożony zespół pojęć. Ludzie ży-jący w różnych kulturach różnią się między sobą sposobem, w jaki dzielą świat, war-tościami, jakie przypisują jego częściom i sposobami, w jakie je mierzą. [...] Istnieją jednak pewne zasadnicze podobieństwa, przekraczające granice kultur. Wynikają one z faktu, że człowiek jest miarą wszystkich rzeczy. [...]

Pośród ssaków ludzkie ciało jest wyjątkowe dlatego, że z łatwością utrzymu-je pionową pozycję. Człowiek wyprostowany jest gotów do działania. Przestrzeń otwiera się przed nim i natychmiast ulega zróżnicowaniu według osi przód-tył, pra-wo-lewo, w zgodzie ze strukturą ciała. Pion-poziom, góra-dół, przód-tył i prawo-le-wo to pozycje i koordynanty ciała, które przenosi się na przestrzeń. [...]

„Wysoko” i „nisko”, dwa bieguny osi pionowej, są słowami o bogatych znacze-niach w większości języków. Wszystko, co lepsze czy doskonałe, jest wyżej, kojarzy się z poczuciem fizycznej wysokości. Istotnie, ang. *superior* („lepszy”) pochodzi od łacińskiego słowa, które znaczy „wyższy”. *Excel (celcus)* to inne łacińskie słowo, któ-re znaczy „wysoki” (por. ang. *excellent* – „doskonały”). W sanskrycie *brahman* wy-wodzi się z terminu „wysokość”. „Stopień”, w znaczeniu dosłownym, jest schodkiem, po którym wchodzi się w górę lub schodzi w dół w przestrzeni. O pozycji społecznej mówi się „wysoka” lub „niska”, a nie „wielka” lub „mała”. Bóg przebywa w nie-bie. Tak w Starym, jak i w Nowym Testamencie, Bóg bywał czasem identyfikowany z niebem. Edwyn Bevan pisał: „Idea nieba jako siedziby najwyższej istoty, czy wręcz nieba będącego Najwyższą Istotą, jest tak powszechna wśród rodzaju ludzkiego, jak tylko powszechna może być wiara religijna”. [...] W kategoriach czasu, przestrzeń z przodu kojarzy się z przyszłością, przestrzeń z tyłu – z przeszłością. [...] Każdy jest centrum własnego świata i otaczająca przestrzeń jest zróżnicowana zgodnie ze schematem jego ciała. Zgodnie z tym, jak porusza się człowiek, układają się wokół niego rejony tył-przód i prawa-lewa strona. [...]

We wszystkich niemal kulturach, o których mamy informacje, prawą stronę ceni się wyżej niż lewą. Szczególnie bogate na to dowody znajdujemy w Europie, na Bliskim Wschodzie i w Afryce, ale zjawisko jest także dobrze udokumentowane w Indiach i południowo-wschodniej Azji. W zasadzie z prawą stroną wiąże się świętą siłę, zasadę wszelkiego ukierunkowanego działania i źródło wszystkiego, co dobre i uprawnione. Lewa strona jest antytezą: oznacza świeckie, nieczyste, niepewne i słabe, to, co jest złe i czego należy się bać. W przestrzeni towarzyskiej przestrzeń na prawo od gospodarza jest miejscem honorowym. W przestrzeni kosmologicznej, „strona prawa przedstawia to, co jest wysoko, świat wyższy i niebo; strona lewa zaś wiąże się ze światem wyższym i ziemią”. W obrazach sądu ostatecznego Chrystus unosi prawą rękę, wskazując na jasną stronę nieba. Lewą rękę ma opuszczoną ku ciemnemu piekłu. Podobne pojęcia kosmosu występują u prymitywnego ludu Toradja w centralnym Celebesie. Prawa strona jest stroną życia i światła, lewa to ciemny świat niższy i śmierć.

(Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, wstęp K. Wojciechowski, Warszawa 1987, s. 51–52, 53, 58, 61–62).

Anna Świderkówna, *Rozmów o Biblii ciąg dalszy*

„Apokalipsa” to słowo greckie, z lekka tylko spolszczone. Po grecku *apokalypsis* oznacza „objawienie”, a mówiąc dokładniej „odsłonięcie”, odsłonięcie jakiejś ukrytej tajemnicy. Stało się ono określeniem nowego gatunku literackiego, który narodził się w świecie biblijnym w trudnych czasach zagrożenia, walki o wierność Najwyższemu, prześladowania i męczeństwa.

W kanonie chrześcijańskim są dwie księgi apokalips: jedna to zamykająca Nowy Testament, a tym samym całą Biblię, Apokalipsa św. Jana (we współczesnych przekładach polskich na ogół nazywana Objawieniem św. Jana), drugą zaś jest Księga Daniela. Ponadto w Biblii hebrajskiej znajdziemy jeszcze parę tekstów o charakterze apokaliptycznym [...]. Również autorzy Nowego Testamentu nieraz przemawiają do nas językiem apokalips, przede wszystkim zaś odnajdujemy ów język w wielkich mowach Jezusa, w których zapowiada on zburzenie Świątyni jerozolimskiej i przyjscie u kresu wieków Syna Człowieczego (Mt 24, Mk 13, Łk 21).

Jeżeli jednak dzisiaj w potocznej rozmowie ktoś użyje słowa „apokalipsa”, nikt (lub prawie nikt) nie pomyśli wówczas o gatunku literackim. Słowo to wieje dla nas grozą, wiąże się z wyobrażeniem jakiejś katastrofy czy zgoła kataklizmu. Gdy coś takiego się dzieje, mówimy wtedy nieraz: to prawdziwa apokalipsa! Wynika to w znacznej mierze z niewłaściwego zrozumienia owych apokaliptycznych tekstów Ewangelii, jak również Objawienia św. Jana.

Przyjrzyjmy się zatem bliżej kilku wersetom z 21 rozdziału Ewangelii św. Łukasza, a na pewno pomoże to nam nieco lepiej zorientować się, o co tu naprawdę chodzi. Jezus zapowiada tam swoim uczniom kres, a może raczej wypełnienie wieków i mówi: „Będą znaki na słońcu, księżycu i gwiazdach, a na ziemi trwoga

narodów bezradnych wobec szumu morza i nawałnic. Ludzie mdleć będą ze strachu i oczekiwania wydarzeń zagrażających ziemi. Wtedy ujrzą Syna Człowieczego, nadchodzącego w obłoku, z wielką mocą i chwałą". Oczekujemy tutaj jakiegoś wezwania do ucieczki i szukania schronienia przed tym, co nadchodzi, albo przynajmniej do pokuty i opłakiwania własnych grzechów. Tymczasem czytamy: „A gdy to się dzieć zacznie, nabierzcie ducha i podnieście głowy [!], ponieważ zbliża się wasze odkupienie". Potem jeszcze piękna, króciutka przypowieść-porównanie: „Popatrzcie na drzewo figowe i na inne drzewa. Gdy widzicie, że wypuszczają pączki, sami poznajecie, że już blisko jest lato. Tak wy, gdy ujrzyecie, że to się dzieje, wiedźcie, że blisko jest królestwo Boże" (Łk 21, 25–31).

W taki sposób nie zapowiada się przecież kataklizmu! Przyjście królestwa porównane jest do przyjścia lata – w naszym klimacie powiedzielibyśmy zapewne: wiosny. Apokalipsa to wezwanie nie do rozpacz, ale wręcz przeciwnie, do niezłomnej nadziei. Sens właściwy pism należących do tego gatunku literackiego można by streścić słowami: nabierzcie ducha i podnieście głowy", bo Bóg na pewno zwycięży!

(Anna Świderkówna, *Rozmów o Biblii ciąg dalszy*,
Warszawa 2001, s. 185–186).

Bibliografia

- Battistini M., *Symbole i alegorie*, tłum. K. Dyjas, Warszawa 2005.
- Belting H., *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Kraków 2002.
- Białostocki J., *Historia sztuki wśród nauk humanistycznych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Eliade M., *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*, wyb. M. Czerwiński, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1974.
- Kłakówna Z. A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kołodziej P., *Warunki odbioru dzieła malarskiego w szkole, czyli o strukturuwaniu sytuacji wytworzenia znaczeń*, „Studia at Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae, Pertinentia” 2010, 1(71), s. 237–253.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 1991.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków 1996.
- Łotman J., *Struktura tekstu artystycznego*, tłum. A. Tanalska, Warszawa 1984.
- Mazurkiewicz R., *Deesis. Idea wstawienictwa Bogarodzicy i św. Jana Chrzciciela w kulturze średniowiecznej*, Kraków 2002.
- Olbrycht K., *Wzory zachowań wobec sztuki a sytuacje, w jakich realizuje się kontakt ze sztuką*, [w:] *Podstawy teoretyczne badań nad odbiorem sztuki*, pod red. tejże, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach” 1982, nr 369, s. 62–86.
- Panofsky E., *Studia z historii sztuki*, wyb., oprac. i opat. posłowiem J. Białostocki, Warszawa 1971.

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych, oprac. Zespół Benedyktynów Tynieckich, Poznań–Warszawa 1982.

Robson D., *Akt*, tłum. A. Pajek, Warszawa 1997.

Sagan C., *Wprowadzenie*, [w:] S. Hawking, *Krótką historii czasu*, tłum. P. Amsterdamski, Poznań 2015.

Sławiński J., *Teksty i teksty*, Kraków 2000.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.

Świderkówna A., *Rozmów o Biblii ciąg dalszy*, Warszawa 2001.

Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, wstęp K. Wojciechowski, Warszawa 1987.

Walicki M., *Hans Memling „Sąd Ostateczny”*, niedokończony rękopis opracował i uzupełnił Jan Białostocki, Warszawa 1981.

Waligóra J., *Wstyd albo scena źródłowa*, [w:] Tenże, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole (ponadgimnazjalnej): warunki – strategie – perspektywy*, Kraków 2014, s. 145–178.

Żychiewicz T., *Stare Przymierze*, Kraków 2000, s. 35–38.

Podręczniki ucznia i nauczyciela

Biedrzycki K., Jaskółowa E., Nowak E., *Świat do przeczytania. Kultura. Język. Dialogi, Język polski, liceum i technikum*, kl. 1, cz. 1, Warszawa 2012.

Jagiello U., Janicka-Szysko R., Steblecka-Jankowska M., *Język polski. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Zakres podstawowy i rozszerzony. Starożytność, średniowiecze*, 1, seria *Odkrywamy na nowo*, Gdynia 2013.

Jędrzychowska M., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Szudek E., Waligóra J., *To lubię! Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*, Kraków 2002.

Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Martyniuk W., Steczko I., Waligóra J., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Książka nauczyciela. Część 1*, Kraków 2002.

Kołodziej P., Martyniuk W., Steczko I., Waligóra J., *To lubię! Podręcznik do języka polskiego. Klasa I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum. Książka nauczyciela. Część 2*, Kraków 2003.

Mrowciewicz K., *Przeszłość to dziś. Literatura. Język. Kultura, 1 klasa liceum i technikum*, cz. 1, Warszawa 2013.

Źródła internetowe

http://gwo.pl/strony/2030/seo_link:scenariusze-lekcji-i-inne-pomoce-dydaktyczne-liceum-i-technikum-czesc-1.

On the Surface and Inside. Interpretation of a Picture (by Memling)

Abstract

The model of education dominating in Polish high schools (contents based on a chronological or historical-literary scheme) is a reason that works of art like *The Last Judgement* by Hans Memling are a medium to mainly illustrate and broaden knowledge about literary periods. This outline involves an offer to “read” the triptych of Gdańsk from a perspective of a totally different context – an anthropocentric context, that is a framework in which instead of a simplified course on the history of literature, students are offered a profound reflection on topics which are the most important for human beings (so called canon of universal problems). The author performs a complex interpretation of *The Last Judgement* in a certain contextual configuration (fragments from the Bible, anthropological texts, works on the history of art etc.) and based on this example the author also explains how to construct a situation of being in contact with a work of art and a situation of interpreting a certain work of art so that a student is enabled to project the meanings independently and as a consequence, he is enabled to learn effectively.

Key words: Hans Memling, *The Last Judgement*, work of art interpretation, humanistic education in high school

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Katarzyna Maria Pławecka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Fotografia i „mała ojczyzna” – wykorzystanie fotografii dokumentalnej we współczesnej edukacji humanistycznej...

Potrzebę pogłębionej refleksji nad rolą obrazu fotograficznego we współczesnej edukacji humanistycznej można by za Barbarą Dyduch uzasadnić następująco: „Wzrastające u progu XXI wieku oddziaływanie przekazów audiowizualnych wraz ze znaczącymi relacjami między słowem a obrazem oraz wzajemne przenikanie sztuk wymuszają kulturowy, a nie filologiczny charakter polonistyki szkolnej. [...] Mówić zatem trzeba o [...] konieczności uczenia lektury obrazu, który podlega analizie, interpretacji, odczytaniu, komentowaniu i ocenie. Buduje to nowy model kształcenia kompetencji komunikacyjnej, u którego podstaw sytuować trzeba triadę: mówienie – pisanie – obraz”¹. Zgrabne sformułowanie „czas na obraz”² dobrze ujmuje miejsce i rolę obrazu, nie tylko malarskiego, we współczesnej edukacji. Specyficznej pracy z obrazem nieruchomym, do którego zaliczymy fotografię, nie sposób oddzielić od warstwy słownej, wymaga ona „rozmowy z przedmiotem”, dopraszając się „czytania” go. Kształcenie kompetencji wizualnej³ uczniów, ściślej rzecz ujmując – wykorzystanie obrazu fotograficznego jako tekstu kultury – zobowiązuje nauczycieli do rzetelnego przygotowania z zakresu edukacji przez obraz.

¹ B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007, s. 6–7. Zob. także: A. Ślósarz, *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008.

² Por. P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013.

³ Pojęcie „kompetencja wizualna” objaśnia Piotr Sztompka następująco: „Zdjęcie fotograficzne jest obrazem wieloznacznym (polisemicznym), niesie w sobie wielość potencjalnych znaczeń. To, czy w ogóle zostaną one dostrzeżone i jakie wrażenie wywrą na odbiorcy, zależy w pewnym stopniu od jego indywidualnych cech psychologicznych, które można sumarycznie określić jako **wrażliwość wizualną**. Po części jest to także umiejętność wyuczona, wpojona przez swoistą dla odbiorcy kulturę. Można tu mówić o **kompetencji wizualnej**. Niezależnie od ogólnej zdolności odczytywania przekazów wizualnych to, które ze znaczeń się zaktualizują, zależy w dużej mierze od nastawienia, oczekiwań, uprzedzeń odbiorcy”. Por. P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2012 [podkr. K. P.].

Dostępne dziś pojedyncze fotografie, niekiedy pięknie wydane albumy „małych ojczyzn”⁴, sprzyjają możliwościom włączenia obrazu fotograficznego do działań edukacyjnych. Obecność tekstów ikonicznych na lekcjach (np. języka polskiego, historii, sztuki) lub też w formie zajęć pozalekcyjnych (np. konkursów fotograficznych) jest istotna co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze – wpływa korzystnie na ważny proces wychowania i formowania się tożsamości osobowej młodzieży. Po drugie – dobrze łączy się z duchem czasów współczesnych, narzucających potrzebę zmian w badaniu i postrzeganiu obrazu „małych ojczyzn”. Trudno nie zgodzić się z opinią znanego antropologa kultury, który konstatuje: „Realności społeczne «małych ojczyzn» przychodzi dziś badać inaczej, czyli uznawać, doświadczać, dialogować z artykułującymi się w nich podmiotowościami. Przychodzi traktować je jako obrazy (znaki), a więc wyobrażenia o sobie i Innych [...]. Badać należy zatem semiotyczne praktyki dysponentów czy użytkowników wyobrażeń małej ojczyzny”⁵. Roch Sulima zauważa dostępność obrazów „małych ojczyzn”, konkretyzujących się w „wypowiedzeniach” (tekstach) wcielonych w dyskursy. Jako przykłady tekstów podaje: mówione (np. przynależne do tradycji folklorystycznej), pisane (teksty literackie, prasowe, regionalne broszury), ikoniczne (pocztówki, albumy fotografii lub malarstwa, plakaty, telewizyjne obrazy).

Dla jasności wyводу ustalmy dwa główne, a niekiedy wzajemnie przenikające się, bądź uzupełniające porządki wypowiedzi: **fotografia i „mała ojczyzna”**, które pozostaną w centrum dalszych rozważań.

Fotografia jako ważny tekst kultury

Fotografia stanowi jedną z form obrazowych przedstawień tworzonych w kulturze ludzkiej, prócz malarstwa, grafiki, rzeźby, reklamy, kina, wideo, gier komputerowych, itp., nic więc dziwnego, że badacze kultury czynią ją swoim przedmiotem zainteresowania. Podkreślmy dobitnie – zainteresowanie fotografią stanowi odpowiedź na wymogi współczesnej kultury wizualnej, która wręcz domaga się refleksyjnego, a nawet krytycznego obcowania z obrazem, w tym fotograficznym.

Z kolei wykorzystywanie dzieł sztuki (do nich zalicza się fotografię) podczas lekcji języka polskiego wpisuje się w znaną na gruncie humanistycznym koncepcję

⁴ Śmiało można rzec o pewnej modzie na promowanie „małej ojczyzny” poprzez fotografię. Po pierwsze – podczas rozmów z włodarzami różnych miast i gmin Małopolski mogłam osobiście przekonać się, że bardzo często ich ambicją jest posiadanie reprezentacyjnego albumu fotograficznego miejscowości lub też słyszałam o ich staraniach w tym zakresie. Po drugie – pobieżny tylko przegląd stron internetowych poszczególnych lokalnych ośrodków kultury prowadzi do przekonania, że konkursy fotograficzne już się odbyły, wkrótce się odbędą albo organizowane są cyklicznie. W tej współczesnej modzie odczytuję zaszyfrowaną ideę mityzacji „małej ojczyzny”, wykorzystującą znakowe nośniki, włączającą się w lokalną i ponadlokalną komunikację symboliczną.

⁵ R. Sulima, *Głosy tradycji*, Warszawa 2001, s. 133.

„wychowania przez sztukę” spopularyzowaną przez Irenę Wojnar⁶. Zgłoszona przeze mnie sugestia dydaktyczna koresponduje z dość ogólnymi zapisami podstawy programowej, które obligują nauczycieli języka polskiego, zwłaszcza na III etapie edukacyjnym (gimnazjum), do wychowania „kompetentnego, świadomego odbiorcy kultury”, stąd też proponuje się m.in.: kształcenie umiejętności odbioru i krytycznej oceny zawartości komunikatów werbalnych oraz zawartych w dźwięku i obrazie, a także „uwzględnianie w analizie specyfiki tekstów kultury przynależnych do następujących rodzajów sztuki: literatura, teatr, film, muzyka, sztuki plastyczne, sztuki audio-wizualne”⁷. Brak zapisu traktującego fotografię jako ważny tekst kultury nie oznacza jeszcze zupełnego jej pominięcia. Lukę w dokumencie ministerialnym warto byłoby uzupełnić, a tymczasem próbować objaśnić specyficzny, również interdyscyplinarny charakter fotografii (gr. *phos* – światło, *grapho* – piszę), która będąc sztuką niezależną, pokrewną malarstwu, także teatrowi⁸, stanowi istotny składnik dzisiejszego świata mediów, opierających się na filozofii obrazu (np. telewizja, film, Internet).

Obraz fotograficzny zasługuje na szczególne potraktowanie w kształceniu humanistycznym i domaga się dowartościowania. Zdaniem znawców, fotografia posiada liczne zalety edukacyjne, jak i społeczno-emocjonalne. Wśród funkcji, które może pełnić fotografia najczęściej wymienia się: 1) świadectwo czasów, 2) rejestracja aktualnych światowych wydarzeń, 3) obrazowe przedstawienie dobrze służące analizie, 4) źródło samokształcenia – element kształcenia inteligencji emocjonalnej, umiejętności empatycznych, wrażliwości (na doświadczenie drugiego człowieka i sztukę). Na korzyść fotografii przemawia fakt, że obecnie jest ona przedmiotem rosnącego zainteresowania badaczy kultury: humanistów, antropologów, socjologów,

⁶ Zob. I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1995. Znaczący problematyki „wychowania przez sztukę” tak oto zarysowała swoją koncepcję badawczą: „Teoria wychowania estetycznego obejmuje refleksję o sztuce i refleksję o człowieku, stanowi skromną próbę uzasadnienia sensu i **treści kształcenia i samokształcenia istoty ludzkiej**, dzięki bogactwu wartości zawartych w różnych dziełach czy wytworach artystycznych, pobudzających doznania estetyczne, a także dzięki różnym rodzajom indywidualnej, swobodnej aktywności twórczej ludzi nie będących artystami. Spojrzenie na treść przesłania sztuki wszech czasów przez pryzmat współczesnego „zamówienia edukacyjnego”, rozwoju i wzbogacania człowieka, i zobaczenie procesów edukacyjnych w świetle możliwości wychowawczych sztuki – to intencja tak pomyślanej teorii, która z pewnością może być dziś określona jako polska koncepcja wychowania estetycznego”. (Tamże, s. II [podkr. K. P.]). Zob. także: *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, pod red. I. Wojnar, W. Pielasińskiej, Warszawa 1990.

⁷ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z 2008 roku*, [www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/ zał. nr 4](http://www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/zał_nr_4) [dostęp: marzec 2015r.].

⁸ Roland Barthes dostrzega bliskie związki fotografii i teatru, gdy przywołując moment narodzin zdjęcia, wymienia teatr panoram ożywiony za pomocą ruchu i gry światła. „*Camera obscura* dała jednocześnie obraz z perspektywą, Fotografię i Dioramę; wszystkie trzy należą do sztuki scenicznej” – argumentuje. Badacz dostrzega również dość zaskakujące połączenie zdjęcia i teatru ze względu na szczególnego pośrednika – Śmierć (bierze pod uwagę pierwotny związek teatru i kultu zmarłych). Por. R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przeł. J. Trznadel, Warszawa 2008, s. 59.

historyków, etnologów, licznych ekspertów od fotografii⁹. Mniej liczne są opracowania z zakresu metodyki języka polskiego, stąd wolno mieć nadzieję, że niniejszy artykuł powiększy nieco ten dorobek¹⁰.

Przyjmując założenie, że fotografia dokumentalna jest atrakcyjnym sposobem poznawania rzeczywistości oraz ciekawym medium (środkiem poznawania rzeczywistości, formą wyrazu), warto zastanowić się – jak z tej oferty mogą skorzystać młodzi ludzie zamieszkujący określoną, rzeczywistą przestrzeń¹¹? Jak zainteresować uczniów mało „krzykliwą” (np. w porównaniu z reportażową) fotografią dokumentalną? – to pytania wymagające głębszej refleksji dydaktycznej.

Fotograficzne obrazy „małej ojczyzny” jako medium służące odnajdywaniu własnej tożsamości

Wśród licznych zadań przypisywanych fotografii, medium definiowanego jako *pisanie światłem*, wymienia się utrwalanie chwili, rejestrowanie zjawisk, ale też szeroko rozumianego piękna. Zapis światłem, pełniący niekiedy rolę dokumentu, tym sposobem nasuwa podobieństwa między fotografią dokumentalną a literaturą faktu¹². Szukanie prawdy poprzez zatrzymanie chwili i jej przekazywanie za pomocą zmysłu wzroku wydaje się dzisiaj najbardziej przekonujące. Posłużmy się argumentacją Rolanda Barthesa: „To pojawienie się Fotografii – a nie jak się uwa-

⁹ Wśród licznych publikacji na temat fotografii warto wymienić kanoniczne opracowania książkowe Rolanda Barthesa, Susan Sontag, Piotra Sztompki, ale także publikacje zamieszczone na stronie internetowej studiadecultura.up.krakow.pl pod tytułem: „Studia de Cultura 2(103)”. Tamże: J. Hajduk-Nijakowska, *Wykorzystanie fotografii we współczesnych badaniach folklorystycznych*; M. Michałowska, *Foto-teksty? W poszukiwaniu narzędzia analizy współczesnej artystycznej fotografii dokumentalnej*; R. Koschany, „Trzeci sens” – pomiędzy potencją znaczenia a teorią interpretacji; R. Wawer, M. Wawer, *Wykorzystanie nowoczesnych technik komputerowych do pomiaru emocji na podstawie badania fotografii oraz „Studia de Cultura 3(112)”*. Tamże: M. Sienko, *Fotografia w regionalnej edukacji polonistycznej. Przypadek szczególnie: Nowa Huta*; K. Wądołny-Tatar, *Fotografia i historia w narracji Piotra Szarugi (powieść „Zdjęcie”)*.

¹⁰ Doświadczając w ostatnim czasie „ukłucia” obrazami fotograficznymi wygłosiłam we wrześniu 2014 r. referat w częstochowskiej AJD na temat: *Fotografie Klementyny Zubrzyckiej-Bączkowskiej jako doświadczenie regionu (na przykładzie wystawy – „Światło-czułe świadectwo. Skarb z Limanowej”)*. Publikacja w druku.

¹¹ Nawiązuję tutaj do badań Krzysztofa Olechnickiego nad miejscem i rolą fotografii w antropologii społeczno-kulturowej, który wskazał na potrójną funkcję fotografii: „jako metody, czyli sposobu poznawania rzeczywistości, jako medium – środka wyrazu, jako przedmiotu – materii badań”. Zob. tegoż, *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa 2003, s. 7.

¹² Na wzajemne związki literatury i fotografii zwraca uwagę m. in. Wojciech Strokowski. Por. tegoż, „*Polonista fotogeniczny*”, czyli o fotografii w edukacji polonistycznej [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2004, s. 211-234. Zob. też. M. Wójcik-Dudek, *Fotografie okolic dzieciństwa (na przykładzie wybranych tekstów literackich o zagładzie)*, [w:] *Historia – pamięć – tożsamość w edukacji humanistycznej*, T. 2, *Literatura i kultura*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, s. 315-325.

za, Kina – stanowi cezurę w dziejach świata”¹³. Francuski humanista zdaje sobie sprawę z ograniczenia medium, wynikającego z jego materialności, gdy stwierdza: „Fotografia, powiadają, to nie *analogon* świata. To, co przedstawia, zostało jakoby sfabrykowane, gdyż optyka fotograficzna jest podporządkowana perspektywie albertyńskiej (całkowicie historycznej), zaś wpisanie na kliszę przemienia przedmiot trójwymiarowy w wizerunek dwuwymiarowy”¹⁴. Wskazane niedoskonałości nie przysłaniają jednak mocy fotografii – tzw. „siły potwierdzania”. W rozumieniu Barthesowskim: „Ważne jest, że zdjęcie ma siłę potwierdzania i że potwierdzenie Fotografii odnosi się nie do przedmiotu, lecz do czasu. Z fenomenologicznego punktu widzenia zdolność poświadczania autentyczności bierze w Fotografii górę nad zdolnością przedstawiania”¹⁵. Stanowisko realistyczne każe traktować każde zdjęcie jako odzwierciedlenie obiektu, znajdującego się przed obiektywem, czego dowodzi kolejna wypowiedź Barthesa: „W przypadku fotografii nie możemy nigdy zaprzeczyć, że ta rzecz tam była”¹⁶.

Nie wdając się w szczegółowe rozważania na temat specyfiki obrazu fotograficznego i pomijając w dalszym ciągu zastrzeżenia, co do obiektywizmu i prawdy wizerunku (ten kierunek rozważań domaga się osobnego namysłu), zwróćmy uwagę na fotografię dokumentalną, zwłaszcza jej niezwykłą rolę w utrwalaniu, a także kreowaniu obrazu „małej ojczyzny”. Przyjrzyjmy się zwłaszcza możliwości dokumentowania przez „poświadczanie” i „zatrzymanie”. Jeśli przyjmiemy założenie, że obrazowi fotograficznemu zawdzięczamy wiedzę o miejscach „zakorzenienia”, w których przebywamy „tu i teraz”, to niewątpliwie zdjęcia, jakie zainteresowały młodzież szkół podstawowych i gimnazjów uczestniczącą w konkursie: „Historia Gminy Laskowa i jej mieszkańców zapisana na starych fotografiach”¹⁷ zyskują status

¹³ R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przeł. J. Trznadel, Warszawa 2008, s. 157.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ P. Sztompka, *Socjologia wizualna...*, s. 48. Cytat za R. Barthes.

¹⁷ Konkurs ten odbył się w ramach cyklicznego, bo już XVII Gminnego Konkursu zorganizowanego przez GOKSiT w Laskowej, dnia 27 listopada 2014 roku. Warto zaznaczyć, że wzięły w nim udział reprezentacje wszystkich szkół z terenu gminy Laskowa. Ogólnie sformułowanemu celowi konkursu: „poszerzenie wiedzy o historii i czasach współczesnych gminy”, podporządkowano dwa etapy. W pierwszym z nich uczestnicy prezentowali przygotowany wcześniej album fotograficzny, w drugim zaś rozwiązywali test dotyczący ważnych dat z historii gminy, zasłużonych dla regionu postaci, znaczenia słów gwarowych, symboliki herbu gminy, autorów opracowań poświęconych „małej ojczyźnie”. Warto podkreślić, że uczniowie przygotowujący obrazy fotograficzne swoich miejscowości nabywali również wiedzę historyczno-kulturową, co niewątpliwie sprzyjało pogłębionemu „czytaniu” miejsca. Prezentowane w dalszym ciągu prace zawdzięczam opiekunom i młodzieży, która podjęła się dodatkowego zobowiązania. W grupie nagrodzonych wyróżniali się: D. Jonik, J. Gołąb, J. Kocoń, M. Krawczyk, A. Król, M. Bobowska, J. Kołodziej, J. Pławecki, P. Filipek, Sz. Pajor, J. Rosiek, M. Filipek, K. Joniec, N. Stachoń-Bukowiec, P. Rozum, K. Gołąb, E. Augustyn, A. Joniec. Por. „Protokół z przebiegu XVII Gminnego Konkursu pt. „Wczoraj i dziś Gminy Laskowa» zorganizowanego przez GOKSiT w Laskowej w dniu 27 listopada 2014 w Laskowej” (wydruk komputerowy).

„świadcstwa”. Materiał fotograficzny przygotowany w formie niedużych albumów eksponujących odsłony „małej ojczyzny” stanowi interesujący obraz czasu i miejsca.

Pozwala jednocześnie odpowiedzieć na pytania: Jak było? Jak jest obecnie?

Próba odpowiedzi wiązała się z koniecznością zdobycia zdjęć archiwalnych oraz dokumentowania miejsc rzeczywistych. Uczniowie pozyskiwali materiały z różnych źródeł, najczęściej domowych zbiorów fotograficznych. Korzystali z albumów rodzinnych lub sąsiedzkich, następnie dokonywali odpowiedniego doboru materiałów oraz ich selekcji. Skompletowane zdjęcia były najczęściej dziełem amatorów, a nie profesjonalistów, stąd trudno niekiedy wskazać czas powstania zdjęcia, określić jego autora. Brak ścisłego datowania utrudnia prace badawcze (historyczne), ale nie umniejsza rangi fotografii, które poświadczają istnienie czegoś, czego już nie ma, zaświadcza o przeszłości¹⁸. Pozyskane przez uczniów odbitki przenoszą uwagę współczesnych do czasów „retro”, zdają się same mówić – „to było”. Trudność, z którą zmierzli się uczniowie, polegała również na sporządzeniu opisu zebranych fotografii. Wszyscy wykonali to zadanie, z tym że niektóre grupy ograniczyły zapis jedynie do wskazania nazwy miejsca/obiektu i ewentualnie daty powstania zdjęcia, inne zaś (większość) miały formę bardziej rozbudowanej wypowiedzi i one niekiedy posłużą za przykładowe próby uczniowskiego sposobu „czytania” fotografii. Zebrana dokumentacja (fotografie oraz opisy) świadczy o zaangażowaniu uczniów i obrazuje nakład wykonanej przez nich pracy. Oto wybrane materiały źródłowe.

Pierwszą egzemplifikacją niech będzie fotograficzny obraz **miejsca-widma**, zarejestrowanego w miejscowości Laskowa.



Fot. 1. Laskowa, dom-widmo (istniał do 1986 r.), obecnie park. Odbitka czarno-biała

Źródło: GOKSiT Laskowa



Fot. 2. Park w Laskowej, 2014 r.
Odbitka kolorowa

Źródło: GOKSiT Laskowa

¹⁸ Brak danych faktograficznych warto byłoby uzupełnić innymi metodami, np. obserwacją, analizą treści, wywiadem. Szerzej na temat różnych metod zastosowania fotografii oraz uzupełnienia standardowych metod badawczych socjologii pisze Piotr Sztompka. Zob. tegoż, *Socjologia wizualna...*

Obiekt widoczny na zdjęciu nr 1 uczniowie Szkoły Podstawowej w Laskowej opisywali jako budynek należący niegdyś do właścicieli dworu szlacheckiego w Laskowej. Zaznaczyli, że podobno mieściła się tu oranżeria, a później aż do 1986 roku, dom zamieszkiwał miejscowy kościelny wraz z rodziną. Współcześnie (fot. nr 2) miejsce to ulokowane w pobliżu centrum Laskowej niczym nie przypomina starego obiektu popadającego w ruinę. Pełni ono funkcję wizytówki gminnej miejscowości, to obszar rekreacyjny z fontanną i placem zabaw dla dzieci, zadbany, niezwykle fotogeniczny (często fotografują się tu pary ślubne, a turyści odpoczywają). Ciekawa lokalizacja – pomiędzy starym, siedemnastowiecznym dworem szlacheckim i młodszym kościołem parafialnym (z początku XX wieku) sprzyja kontemplacji i na długo zapada w pamięć. Walory rodzimego krajobrazu doceniają uczniowie. Podczas opisywania obiektu stosują słownictwo wartościujące: „piękny park z fontanną, alejkami i piękną zielenią”; „miło spędzić czas”¹⁹.

Osobną uwagę poświęcili uczniowie **obiektom zabytkowym „małej ojczyzny”**. Wśród nich można wyróżnić zabytki świeckie (dwór w Laskowej) oraz sakralne (drewniany kościół w Kamionce Małej i kościół murowany w Ujanowicach). Oto przykłady dwóch odśłon fotograficznych dworu z lat 1935 i 2014.



Fot. 3. Zabytkowy dwór szlachecki w Laskowej, 1935 r.

Źródło: GOKSiT Laskowa



Fot. 4. Zabytkowy dwór szlachecki w Laskowej, 2014 r.

Źródło: GOKSiT Laskowa

Młodzież laskowska uświadamia sobie dokumentacyjny charakter zdjęć, ponieważ w krótkim, ogólnym opisie zawiera charakterystykę historyczno-architektoniczną dworu. Uczniowie odnotowują: „Fotografia przedstawia centralną część dworu Rodziny Laskowskich (od której powstała nazwa miejscowości). Należy on do zabytków. Wzniesiono go ok. 1667 roku”. Kolejne zdjęcie (fot. nr 4) opatrzone następującym komentarzem: „Zdjęcie zrobione w 2014 r. Wygląd dworku minimalnie

¹⁹ Cytowane wypowiedzi uczniowskie pozostawiłam w wersji niezmiennionej. Ujawniają one językowy obraz świata młodzieży. Pełnią ważną rolę dokumentu, nawet jeśli czasami pojawiają się drobne nieporadności stylistyczne.

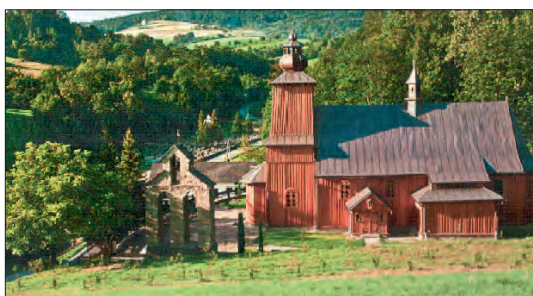
się zmienił, a mianowicie zniknęła weranda, plac przed budynkiem jest trochę inny. Obok dworu powstał park”.

Uczestnicy konkursu zebrali najwięcej zdjęć, z którymi i dzisiaj chcą się utożsamiać. Są to najczęściej stare fotografie „**miejsc uświęconych**” tj.: **zabytkowych świątyń, cmentarzy**. Jako przykład niech posłużą fotografie kościoła z Kamionki Małej zrobione około czterdzieści lat temu i współcześnie.



Fot. 5. Zabytkowy kościół w Kamionce Małej, 1978 r.

Źródło: GOKSiT Laskowa



Fot. 6. Zabytkowy kościół w Kamionce Małej, 2014 r.

Źródło: GOKSiT Laskowa

Zdjęcia zostały dobrane tak, aby wyeksponować piękno miejscowości w czasach współczesnych. Potwierdzają tę obserwację opisy fotografii, wyróżniające się znaczną szczegółowością w porównaniu z pozostałymi. Uczniowie ukazują kościół na tle panoramy całej miejscowości, posługują się przy tym gwarowymi nazwami przysiółków i osiedli. Nie unikając słownictwa oceniającego, zwracają uwagę na stan techniczny obiektu sakralnego, ale i zmieniające się uwarunkowania socjalno-bytowe mieszkańców wioski. Sposób patrzenia na fotograficzny obraz „małej ojczyzny” ilustrują następujące wypowiedzi:

Na tej fotografii pochodzącej z 1978 r. widać kościół parafialny św. Katarzyny oraz panoramę Kamionki. Drewniane poszycie kościoła jest w nie najlepszym stanie, podobnie dach. W tle mało zabudowane jeszcze osiedla: Orzełkówka, Końców, Za Górą i Barnasiówka. Brak drogi do tych osiedli.

A tak wygląda dziś to miejsce. Kościół pięknie odnowiony: ma efektowną drewnianą elewację, wymienione okna, drzwi i nowy dach kryty drewnianą blachą. Zmieniła się również panorama tej części Kamionki. Powstały nowe domy, w tym także plebania, niemal do każdego domu w wymienionych osiedlach prowadzi droga asfaltowa.

Osobną grupę stanowią **zdjęcia miejsc realnych – bliskich doświadczeniu uczniów, czyli szkół**, do których niegdyś uczęszczali ich rodzice, dziadkowie. Interesująca historia szkoły w Żmiącej, z miejscami-domami, w których odbywało się tajne nauczanie w okresie drugiej wojny światowej, domaga się tutaj specjalnej

odsłony. W kolorowym materiale przypominającym folder miejscowości, uczniowie eksponują zwłaszcza rodzinny dom niezwykle polonistki Zofii Oleksy (załączają cztery fotografie z lat: 1926, 1933, dwie z 1943 r.). Pragną nakierować podążających szlakiem tajnego nauczania w stronę tego właśnie niezwykle obiektu: „Naprzeciwko szkoły, przechodząc przez most dochodzimy do Osiedla «U Sośnioka» [...] domu, w którym Zofia Oleksy utworzyła pierwszą placówkę i główny ośrodek tajnego nauczania podczas drugiej wojny światowej”. Osobną uwagę poświęcają wyglądowi zewnętrznemu oraz znajdującym się w nim pomieszczeniom: „Dom jest własnością Stanisława Krzyżaka. Dom budowany w roku 1932. Materiałem budulcowym jest drewno. Budowany jest na zrąb. Obora znajduje się pod jednym dachem z mieszkaniem. Przejście do obory wprost z kuchni. Dom kryty blachą, z zewnątrz obity deskami”.



Fot. 7. Dom „u Sośnioka”, główny ośrodek tajnego nauczania w czasie II wojny światowej. Odbitka kolorowa z 2014 r.

Źródło: GOKSiT Laskowa

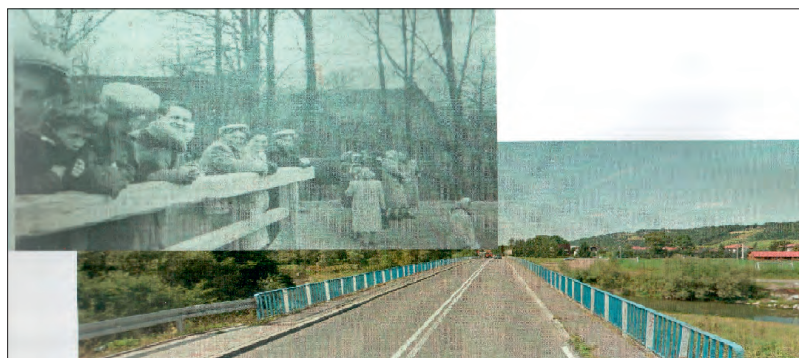


Fot. 8. Szkoła Podstawowa w Żmiącej, wygląd współczesny. Odbitka kolorowa

Źródło: GOKSiT Laskowa

Nieruchome obrazy zdają się silniej przemawiać do wyobraźni nastolatków, gdy przeszłość ich najbliższych zestawiana jest z teraźniejszością, bliską ich doświadczeniu. Wydawać by się mogło, że obraz domu rodzinnego i najbliższego otoczenia z przeszłości i teraźniejszości (w regionie zamieszkują wielopokoleniowe rodziny) pozostanie w centrum zainteresowania młodych ludzi. Tak się jednak nie stało i właściwie trudno jednoznacznie wyjaśnić ten stan rzeczy. Nasuwa się przypuszczenie, że być może pamięć o „ojczyźnie prywatnej” chcą zachować wyłącznie dla siebie.

Młodzi ludzie odpowiednio dobierali zdjęcia, stosując układ chronologiczny, aby uwiarygodnić, wręcz „unaocznic” współczesnym prezentowane obiekty i miejsca. Nasuwa się tutaj analogia do literackich zapisów współczesnego świata, w których: „miejsce” staje się dziś ekspozycją jakiegoś wzoru pamięci kulturowej, miejsce jest jak ekran, przez który przepływają „obrazy” czasu²⁰. Prezentowane zestawienia fotograficzne dobrze służą analizie porównawczej, a wychwytywanie detali ćwiczy koncentrację i umiejętność spostrzegania. Kształcenie uczniowskich spostrzeżeń i wyobrażeń sprzyja ponadto procesom myślenia i zapamiętywania. Oto przykładowe zestawienia fotografii Ujanowic w perspektywie – dawniej i dziś²¹.



Fot. 9. Most w Ujanowicach. Odbitka czarno-biała (1950 r.) i kolorowa (2014 r.)

Źródło: GOKSiT Laskowa.

Ostatnie, ale za to wyjątkowe, bo panoramiczne ujęcie obrazu miejscowości, zaproponowali uczniowie ujanowickiej szkoły. Perspektywa z lotu ptaka „daje wgląd” z góry i wyraźnie dynamizuje odbiór zdjęcia.



Fot. 10. Widok z lotu ptaka na Ujanowice, 2014. Odbitka kolorowa

Źródło: GOKSiT Laskowa

²⁰ Por. R. Sulima, *Głosy...*, s. 130.

²¹ Warto tutaj wspomnieć o inicjatywie „Gazety Wyborczej”, która podjęła się publikacji fotografii – pocztówek niezwykłych miejsc Polski w perspektywie dawniej i dziś. Zob. www.wyborcza.pl.

Zaledwie skrótowy (w wyborze) przegląd fotografii „małej ojczyzny” upoważnia do stwierdzenia, że konkursy mają swoją edukacyjno-wychowawczą moc²². Uczniowie poszukując archiwalnych zdjęć i próbując dokonać ich opisu, tak naprawdę docierali do własnych „korzeni” dzięki medium fotograficznemu. Niektórzy z nich po raz pierwszy świadomie próbowali „czytać” i opisywać fotografię, co w pewien sposób łączy ich zmagania z przeżyciami wieszczki narodowej, który, tęskniąc za swoją ojczyzną, przywoływał w pamięci serdeczne obrazy: „widzę i opisuję”...

Uczniowie nie tyle zastanawiali się nad rzeczywistością fotografowaną/kreowaną, ile przypisywali jej znaczenie przekazywania informacji o rzeczywistości. Można postawić tezę, że odczytywany przez nich obraz traktowali jako sposób zaświadczenia o materialnej rzeczywistości. Fotografia jawi się dla nich najczęściej jako „depozytariusz prawdy”, medium bliskie codzienności, w której żyją. Czym wytłumaczyć niemalże dosłowne potraktowanie fotograficznego obrazu świata? Jeśli przyznać rację diagnozie postaw użytkownikom mediów zaproponowanej przez Bogusława Skowronka, zauważymy dominujące współcześnie zmęczenie „ontologicznym kłamstwem cyfrowych symulacji oraz przygodnością nowomediálních wizerunków”²³. Dlatego, według medioznawcy, „nadal podświadomie traktujemy medium fotografii jako ostoję poznawczych możliwości obrazu. Podczas gdy telewizja i Internet funkcjonują [...] jako media kłamstwa i manipulacji”²⁴. Gra z fotografią, której podjęli się uczniowie, odwzorowuje elementy świata realnego, posiada zaletę dokumentowania rzeczywistości, unaocznienia informacji zawartej w źródłach historycznych. Można jednak przyjąć założenie, że młodzież nie dość dobrze zdaje sobie jeszcze sprawę z przejawiania się fotografii w roli mityzowania rzeczywistości. Charakter dokumentacyjny obrazów przeważa w odbiorze nad odsłanianiem złudzeń związanych ze zdjęciową odbitką. Młodzi ludzie oddają się owym złudzeniom obrazu, ponieważ nie do końca są świadomi, że fotografia jest znakiem i pewnego rodzaju „fetyszem”, który jedynie zastępuje elementy, udaje, że pozostaje z nimi tożsama, wywołuje wrażenie uczestnictwa w świecie²⁵.

Zdobyte doświadczenie pozwoliło, przynajmniej niektórym nastolatkom, odpowiedzieć na pytania o przeszłość własną i swoich bliskich. Fotografia występowała tutaj w roli atrakcyjnego medium pamięci.

²² Prócz konkursów fotograficznych uwagę zwraca interesujący program badawczo-edukacyjny krakowskiego Muzeum Historii Fotografii – „Szkoła widzenia”. Poświęcono go zjawiskom związanym z szeroko rozumianym widzeniem. Z jednej strony są to zagadnienia dotyczące widzenia i doświadczania rzeczywistości, z drugiej zaś strony – problemy tworzenia obrazów i ich interpretowania. Założeniem programu jest jego interdyscyplinarność łącząca optykę, psychologię, antropologię kultury oraz specjalistyczną wiedzę ze świata technologii. Zob. www.mhf.krakow.pl

²³ B. Skowronek, *Fotografia i jej filmowe reprezentacje*, „Studia de Cultura” 2011, 2(103), Kraków, s. 103.

²⁴ Tamże.

²⁵ Por. R. K. Przybylski, *Fotografia wobec simulacrum*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 398.

Konkluzje

Na koniec odwołajmy się do ustaleń językoznawców, którzy z właściwą sobie precyzją, „fotograficzną dokładność” definiują jako wierne zapamiętanie najdrobniejszego szczegółu²⁶. Specyfika obrazu fotograficznego polega właśnie na wiernym dokumentowaniu (uchwyceniu, przyszpileniu), naznaczonym niekiedy brakiem ruchu, biernością, unieruchomieniem, które z jednej strony unieśmiertelnia, ale z drugiej zadaje śmierć. Uzasadnione jest więc pytanie o to: jak ożywić trupa? Według Barthesa, fotografia „poświadcza, [...] iż trup jest ożywiony *jako trup*, jest żywym obrazem rzeczy martwej. Albowiem nieruchomość zdjęcia stanowi jakby rezultat przewrotnego pomieszania dwu pojęć: Rzeczywistego i Żyjącego. Poświadczając, że przedmiot był realny, zdjęcie każe podstępnie uwierzyć, że jest on żywy”²⁷. Kłopot z „czytaniem” fotografii dokumentalnej przywołuje na myśl stare, tchnące duchem przeszłości obrazy miejsc, obiektów, które nie istnieją lub radykalnie zmieniły swój wygląd. Jeśli przyjmiemy założenie, że dokument ludzki służy do podtrzymania więzi między teraźniejszością, przyszłością a przeszłością, z pewnością zdjęciom fotograficznym przypiszemy rolę dynamicznego łącznika czasu. Dokumentowanie przeszłości implikuje bowiem nowe podejście do teraźniejszości, oparte na obrazach psychicznych podobnych do obrazu przeszłości²⁸. W związku z powyższym, utrwalanie wizerunku „małych ojczyzn” dzięki fotografii wydaje się być istotnym doświadczeniem kulturowym. Fotografia sprawia, że uczniowie, „zapisując” w głowie i sercu obraz fotograficzny „małej ojczyzny”, tworzą jednocześnie obraz własny. Służebna rola fotografii objawia się jeszcze w ten sposób, że sprzyjając kształtowaniu tożsamości młodych osób, pomaga likwidować „przestrzeń zapomnienia”, utrwała pamięć o rodzimych miejscach. Sposób, w jaki uczniowie postrzegają świat, uzależniony od kultury, w której funkcjonują, ma przecież znaczący wpływ na ich przyszłe wybory i działania. Dokument fotograficzny, będąc zatem wyrazem kulturowo swoistego sposobu widzenia może służyć im pomocą tu i teraz oraz w przyszłości, o ile zechcą zdać sobie sprawę z silnego wpływu obrazu na kształtowanie wyobraźni, wrażliwości, potrzebnej w życiu umiejętności „ostrego” widzenia wizualnej rzeczywistości.

Uzmysłowią sobie być może także siłę wzajemnego powiązania fotografii i „małej ojczyzny”, szeroki potencjał tej zależności, co starałam się w toku całego wywodu udowodnić.

²⁶ Por. *Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 210–211.

²⁷ R. Barthes, *Światło obrazu...*, s. 141.

²⁸ Zdaniem Susan Sontag: „stare fotografie wypełniają nasz wewnętrzny obraz przeszłości, zdjęcia robione obecnie przekształcają teraźniejszość w obraz psychiczny podobny do obrazu przeszłości”. Por. S. Sontag, *O fotografii*, tłum. S. Magala, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1986, s. 153.

Bibliografia

- Barthes R., *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przeł. J. Trznadel, Warszawa 2008.
- Dyduch B., *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007.
- Olechnicki K., *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa 2003.
- Przybylski R.K., *Fotografia wobec simulacrum*, [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, Poznań 1998, s. 395–401.
- Skowronek B., *Fotografia i jej filmowe reprezentacje*, „Studia de Cultura”, 2010, 2(103), s. 103–112.
- Sontag S., *O fotografii*, tłum. S. Magala, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1986.
- Sulima R., *Głosy tradycji*, Warszawa 2001.
- Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2012.
- Ślósarz A., *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa 1995.
- Wojnar I., *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, pod red. I. Wojnar, W. Pielasińskiej, Warszawa 1990.

Źródła internetowe

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z 2008 roku, [www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/ zał. nr 4](http://www.bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/zał_nr_4) [dostęp: marzec 2015r.]

www.wyborcza.pl

www.mhf.krakow.pl

Photography and “the Small Homeland” – the Use of Documentary Photography in Contemporary Humanistic Education ...

Abstract

The paper *Photography and “the small homeland” – the use of documentary photography in contemporary humanistic education ...* must be seen as an attempt to enhance the importance of photography in the process of education and self-education. The two main, sometimes interpenetrating and complementary, adopted forms of expression: photography and „the small homeland”, remained in the centre of the discussions. Numerous cognitive and socio-emotional values of photographic images have been invoked, e.g. 1) bearing witness to the times, 2) the record of current world events, 3) pictorial presentation as a good means for analysis, 4) a source of self-education – a component of emotional intelligence training, emphatic skills and sensitivity (to experience other men and art) learning.

The use of iconic texts in the classroom (i.e. The Polish language, History, Art classes), or in the form of extra-curricular activities (i.e. photo contests) has been profusely justified. Firstly – a positive impact of photography on the important process of education and personal identity formation of the youth. Secondly - the requirements of modern times, imposing the need for change in the study and the perception of the image of „small homelands”. Furthermore, efforts have been made to prove that a human document, especially a documentary photography, serving to maintain links between the present, the future and the past, thus removes the „space of oblivion”.

Key words: photography, „the small homeland”, region, education, culture

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI

Przemysław E. Gębał

Uniwersytet Warszawski / Uniwersytet Jagielloński

Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego na tle glottodydaktycznych rozważań pedeutologicznych¹

Problematyka pedeutologiczna nie była przedmiotem zbyt wielu naukowych refleksji i dociekań badawczych podejmowanych przez specjalistów od nauczania polszczyzny jako języka obcego. Długo zresztą nie było na nią zapotrzebowania, gdyż polonistyczne kształcenie językowe cudzoziemców w zinstytucjonalizowanym wymiarze uniwersyteckim nie ma zbyt długiej tradycji². Pierwsze uniwersyteckie kursy polskiego w naszym kraju datujemy na rok 1931, a powołanie do życia pierwszych jednostek uniwersyteckich odpowiedzialnych za nauczanie polszczyzny cudzoziemców na lata 50. minionego stulecia. Niestety, ich uruchomieniu nie towarzyszyło opracowywanie koncepcji kształcenia nauczycieli i lektorów języka polskiego jako obcego. W ciągu kilku dziesięcioleci nauczaniem polszczyzny zajmowali się glottodydaktyczni amatorzy, posiadający wprawdzie solidne wykształcenie polonistyczne, ale niedysponujący niemal żadną wiedzą na temat przyswajania i nauczania języków obcych. Odbijało się to negatywnie na sposobie prowadzenia zajęć, zorientowanych przez lata na wypracowywanie reguł gramatycznych języka polskiego, również w dobie panującego już w przypadku nauczania tzw. języków światowych podejścia komunikacyjnego. Kursy polszczyzny przypominały realizację założeń metod i podejść do nauczania języków z tzw. okresu przednaukowego glottodydaktyki. Na zajęciach dominowały techniki pracy, stanowiące repertuar metody gramatyczno-tłumaczeniowej stworzonej dla potrzeb języków klasycznych i przejętej przez coraz prężniej rozwijające się nauczanie języków nowożytnych jeszcze w XIX wieku. Z biegiem czasu nowe generacje lektorów udoskonalały swój

¹ Niniejsze opracowanie stanowi uzupełnioną prezentację rozważań podjętych w tomie *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej* (Kraków 2013).

² Historia nauczania polszczyzny jako języka obcego poza zinstytucjonalizowanym wymiarem uniwersyteckim szczyci się dużo dłuższą tradycją. Pierwsze kursy języka polskiego dla cudzoziemców były realizowane już w XVI w. w ówczesnych wielonarodowościowych miastach Rzeczypospolitej (por. Dąbrowska 2007).

warsztat metodyczny, uzupełniając repertuar wykorzystywanych technik nauczania o rozwiązania dydaktyczne wypracowywane przez pierwszych polonistów – glottodydaktyków, których rezultaty dociekań naukowych zaczęto publikować. Od końca lat 70. minionego stulecia nauczanie języka polskiego jako obcego stało się dyscypliną akademicką, jego wymiar pedeutologiczny niestety nie. W chwili obecnej wciąż jeszcze kształcenie specjalistów od nauczania polszczyzny nie istnieje w świadomości decydentów odpowiedzialnych za tworzenie standardów kształcenia polskich nauczycieli. Sytuację tę w następujący sposób podsumowuje Władysław Miodunka w opublikowanym w 2010 roku artykule, zatytułowanym *Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego*:

Nowoczesne kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego stanowi duże wyzwanie już choćby z tego powodu, że wszystkie regulacje Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego odnoszące się do studiów polonistycznych biorą pod uwagę tylko jedną możliwość: nauczanie polszczyzny jako języka ojczystego w szkolnictwie polskim na trzech poziomach – w szkołach podstawowych, w gimnazjach i w liceach. [...] Odpowiedzialni pracownicy tego Ministerstwa nie wzięli dotychczas pod uwagę faktu, że polszczyzny można i trzeba także nauczać jako języka obcego i jako języka drugiego³.

W dalszej części swojego artykułu Miodunka zauważa, iż taki stan świadomości na szczeblu ministerialnym w żaden sposób nie przeszkadza uruchamianiu, w ostatnich latach przez kolejne ośrodki, glottodydaktycznych studiów polonistycznych.

Rozważania teoretyczne

Pierwsze próby stworzenia formalnego kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego pojawiły się z początkiem lat 60. minionego stulecia. W roku 1962 w warszawskim „Polonicum” – jak pisze Joanna Fabisiak w swoim artykule opublikowanym w 2005 roku, zatytułowanym *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego. Potrzeby, zadania, podstawy programowe, kompetencje absolwentów* – rozpoczęto systematyczne szkolenia i kwalifikację lektorów ubiegających się o wyjazdy do ośrodków zagranicznych. Początkowo były to hospitacje indywidualne odbywające się podczas roku akademickiego w grupach doświadczonych lektorów⁴. Przyjęty przez warszawskich specjalistów model kształcenia lektorów wyraźnie odzwierciedlał panujące ówczesnie w Europie tendencje tzw. czeladniczego modelu pedeutologicznego, w myśl którego doświadczeni nauczyciele (w naszym przypadku lektorzy) dzielili się wypracowanymi przez siebie rozwiązaniami dydaktyczno-metodycznymi z młodymi adeptami rzemiosła nauczycielskiego. Kształcenie lektorów

³ W.T. Miodunka, *Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego*, „Lingwistyka Stosowana” 2010, t. 3, s. 87.

⁴ J. Fabisiak, *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego. Potrzeby, zadania, podstawy programowe, kompetencje absolwentów*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 366.

innych języków obcych podbudowywano w owym czasie pierwszymi refleksjami natury naukowej. Specjaliści od języka polskiego jako obcego jedynie dzielili się swoimi doświadczeniami lektorskimi. Profesjonalizm ówczesnych działań pedeutologicznych, prowadzonych w wymiarze racjonalnego empiryzmu, uzależniony był od stopnia wycucia lektorskiego poszczególnych opiekunów nowych kadr lektorskich. Poza wspomnianą działalnością w warszawskim „Polonicum” próbowano także przeprowadzać pierwsze postępowania kwalifikacyjne dla kandydatów na lektorów w ośrodkach zagranicznych. Zakończyły się one, jak zauważa Fabisiak, niepowodzeniem ze względu na brak umocowania prawnego powoływanych weryfikatorów⁵. Podjęcie tego wyzwania przez związanych z warszawskim „Polonicum” specjalistów okazało się jednak ważnym głosem w kwestii potrzeby bardziej profesjonalnego kształcenia lektorów i zaowocowało w dłuższym przedziale czasu powołaniem pierwszej sformalizowanej formy pedeutologicznej. Z początkiem lat 80. minionego stulecia warszawskie „Polonicum” otrzymało zgodę na uruchomienie Podyplomowego Studium Nauczania Języka Polskiego jako Obcego.

W tym samym okresie drugi polski ośrodek podjął się organizacji form kształcenia lektorów. Krakowski Instytut Badań Polonijnych UJ rozpoczął cykliczne kursy i szkolenia z zakresu glottodydaktyki polonistycznej.

Warszawskie studium funkcjonowało nieprzerwanie niemal przez 20 lat do początku lat 90. Koncepcja zajęć studium wciąż odzwierciedlała czeladniczy model pedeutologiczny. Trudno również mówić o nadaniu ówczesnemu kształceniu glottodydaktycznemu wymiaru naukowego, gdyż glottodydaktyka polonistyczna znajdowała się dopiero w początkowej fazie swojego rozwoju. W programie studium dominowały zajęcia z zakresu języko-, literaturo- i kulturoznawstwa polonistycznego, na których zapewne musiały się pojawiać odniesienia do procesu glottodydaktycznego, ale nieobudowane refleksją naukową odzwierciedlały doświadczenia prowadzących poszczególne kursy. Dokonując prezentacji programu pierwszych edycji warszawskich studiów, Fabisiak pisze, iż „przewidywał [on] zajęcia z metodyki nauczania języka, literatury, historii i kultury, wykłady o współczesnych metodach i technikach dydaktycznych oraz wykłady poświęcone bieżącej sytuacji politycznej w krajach słowiańskich, zachodnioeuropejskich i Stanach Zjednoczonych”⁶. Proporcje między poszczególnymi modułami studiów przemawiały jednak wyraźnie na korzyść przedmiotów pozaglottodydaktycznych, których treści zdominowały cały proces kształcenia.

Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego stała się treścią jedynie trzech bloków kursowych spośród dwudziestu realizowanych w ciągu jednego semestru studiów podyplomowych. Pewnym usprawiedliwieniem dla tak nakreślonego

⁵ Pierwszą oficjalną komisję kwalifikacyjną ds. rekrutacji kandydatów na stanowisko lektora języka polskiego za granicą powołano stosownym zarządzeniem Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Techniki Międzyuczelnianej w roku 1972. Jej pierwszą przewodniczącą została ówczesna dyrektor warszawskiego Instytutu „Polonicum” Janina Kulczycka-Saloni.

⁶ J. Fabisiak, *Kształcenie nauczycieli...*, s. 367.

programu studiów może być fakt częstego prowadzenia również zajęć polonistycznych o charakterze języko-, literaturo- i kulturoznawczym przez wysyłanych za granicę lektorów. Rozwijanie ich kompetencji w tym zakresie musiało być częścią ich wykształcenia. Za oferowaną jednak proporcją zajęć glottodydaktycznych w stosunku do pozostałych kursów stała jednak specjalizacja naukowa poszczególnych prowadzących zajęcia, a nie oczekiwany profil sylwetki absolwenta studium.

Istotnym czynnikiem utrudniającym prowadzenie działalności pedeutologicznej był brak teoretycznych opracowań o charakterze podręcznikowym, odzwierciedlających ówczesną polonistyczną myśl glottodydaktyczną. Jedyna istniejąca taka praca – wydana w roku 1980 *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, pod redakcją Jana Lewandowskiego była zbiorem przestarzałych tekstów, które w momencie wydania publikacji traciły już swoją aktualność. Opublikowany w Lublinie *Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, pod redakcją Kazimierzy Krakowiak i Jana Mandziuka, mimo iż zawierał pierwsze głębsze refleksje naukowe także z zakresu naukowych lingwistycznych podstaw kształcenia językowego, ze względu na wskazanego w tytule odbiorcę nie zaistniał poważniej w kręgach szeroko pojmowanej glottodydaktyki polonistycznej. Na kolejne opracowanie tego typu przyszło czekać do początku lat 90. W roku 1992 ukazało się *Vademecum lektora języka polskiego*, przygotowane przez prowadzących zajęcia w warszawskim studium podyplomowym, a wydane pod redakcją Barbary Bartnickiej, Lidii Kacprzak i Elżbiety Rohozińskiej. Publikacja ta niestety nie okazała się zapowiedzią nowej generacji podręczników metodycznych, oddających choćby w pewnym stopniu ówczesny stan polonistycznej myśli glottodydaktycznej. Stanowiła zbiór tekstów pisanych w tonie racjonalnego empiryzmu, zbierających doświadczenia poszczególnych wykładowców w pracy z cudzoziemcami i nieobudowanych żadnymi teoriami naukowymi zweryfikowanymi empirycznie. Sposób opracowania vademecum zapewne odzwierciedlał ówczesny sposób kształcenia prowadzonego przez warszawskie studium. Można przyjąć, iż prowadzona przez nie działalność pedeutologiczna nie do końca uwzględniała ewolucję glottodydaktyki polskiej (także polonistycznej, postępującej w innych ośrodkach uniwersyteckich, głównie w krakowskim), stojąc na stanowisku, iż dzielenie się przez prowadzących zajęcia swoimi doświadczeniami dydaktycznymi wystarczy do realizowania skutecznego kształcenia lektorów.

Warszawska działalność pedeutologiczna w zakresie glottodydaktyki polonistycznej była istotnym bodźcem do opracowania przez związanego z Instytutem Lingwistyki Stosowanej UW Jana Lewandowskiego pierwszej glottodydaktycznej monografii polonistycznej, zatytułowanej *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce*. Wydana w roku 1985 praca zawiera także spostrzeżenia natury pedeutologicznej, zamieszczone m.in. w postaci katalogu cech osobowościowych nauczyciela języka polskiego jako obcego. Poza nim Lewandowski wprowadza pojęcie *modelu glottodydaktycznego nauczyciela języka polskiego jako obcego*, odwołując się do kreślonych przez twórców glottodydaktyki układów i modeli, konstytuujących pierwsze naukowe refleksje na temat sterowanego nauczania języków obcych.

Z perspektywy rozwoju pedeutologicznej myśli glottodydaktycznej w zakresie nauczania polszczyzny jako języka obcego koncepcje Lewandowskiego nie odegrały żadnej istotnej roli. Można je interpretować jako przesłanki do podjęcia dalszych dociekań, także natury empirycznej, których do chwili obecnej nie zrealizowano. Nie do przecenienia jest jednak sam fakt zainteresowania się kształceniem lektorów i nauczycieli przez specjalistę glottodydaktyka, co wprowadziło problematykę pedeutologiczną do repertuaru rozważań polonistów.

Zawieszenie funkcjonowania warszawskiego studium z początkiem lat 90. minionego stulecia na kilka lat wyciszyło dyskusje na temat kształcenia lektorów języka polskiego jako obcego. Fakt rezygnacji z prowadzenia tego typu działalności w bezpośrednim okresie po rekonstrukcji społeczno-politycznej Polski, w dobie wzrastającego zainteresowania naszym krajem w świecie, można dziś interpretować jako decyzję niezbyt fortunną. Pojawiające się na światowej mapie edukacyjnej nowe ośrodki polonistyczne zainteresowane zatrudnianiem lektorów z Polski musiały sięgać po polonistów nieprzygotowanych merytorycznie do prowadzenia zajęć glottodydaktycznych. W trakcie ich pracy wyłaniały się różne niedociągnięcia kompetencyjne, które uniemożliwiały polonistom zagranicznym prowadzenie zajęć językowych na nowoczesnym poziomie merytorycznym. Sytuacja ta wpływała też na sposób postrzegania całej krajowej glottodydaktyki polonistycznej, która – co niezrozumiale – z jednej strony coraz burzliwiej rozwijała się, z drugiej zaś nie gwarantowała sprawnego systemu kształcenia lektorów, będących poniekąd jej ambasadorami za granicą. Niezadowolenie z ówczesnego sposobu nauczania języka polskiego jako obcego widoczne jest m.in. w spisanych przez brytyjskiego polonistę Donalda Pirie'a dziesięciu przykazaniach dla nauczyciela języka polskiego jako obcego, stanowiących apel do nauczających naszego języka o unowocześnienie sposobu prowadzenia zajęć i dopasowanie wykorzystywanych metod i technik nauczania do współczesnej, naukowo zorientowanej glottodydaktyki europejskiej⁷. Przykazania te – opublikowane w roku 1997 w tomie *Nauczanie języka polskiego*, pod redakcją Władysława T. Miodunki – będącym pokłosiem pierwszej konferencji naukowej polonistów zagranicznych i krajowych skupionych w tzw. Grupie „Bristol”, stanowiącej załączek późniejszego stowarzyszenia nauczycieli i lektorów polszczyzny o tej samej nazwie – odzwierciedlają wszelkie niedociągnięcia dydaktyczno-metodyczne lektorów pracujących w owym czasie w zagranicznych ośrodkach.

W tym samym tomie opublikowano inny tekst o charakterze pedeutologicznym, podejmujący opisywaną przez nas problematykę z perspektywy lektora gościnnego, zatrudnionego w zagranicznym ośrodku akademickim. Materiał autorstwa Marii Sajenczuk, zatytułowany *O roli lektora gościnnego języka polskiego jako obcego i kultury polskiej jako obcej*, prezentuje wyniki badań ankietowych i dostarcza informacji między innymi na temat geografii pracy lektorów, powodów, dla których zdecydowali się na wyjazd do pracy za granicę, warunków realizacji kształcenia językowego,

⁷ D.P.A. Pirie, *Dziesięcioro przykazań dla nauczyciela języka polskiego jako obcego (JPJO)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków 1997, s. 16.

wkładu lektorów w dorobek lektoratu oraz korzyści własnych lektorów z prowadzenia działalności dydaktycznej za granicą. W odniesieniu do ostatniego z obszarów dociekań Sajenczuk pisze:

Korzyści własne to przede wszystkim rozwój własnej osobowości, rozwinięcie metod pracy w zakresie nauczania języka i kultury polskiej, pogłębienie znajomości języka obcego, dostęp do literatury naukowej i nieznanej w kraju, udział w zagranicznych konferencjach, poznanie stylu funkcjonowania zagranicznej uczelni poprzez udział w jej życiu akademickim i naukowym, możliwość sprawdzenia się w innych warunkach pracy i życia, nabycie wielokulturowego doświadczenia, obycie w świecie, poszerzenie wiedzy o innej kulturze i kraju, w którym się przebywało⁸.

Wymieniane przez ankietowanych korzyści własne wyraźnie przemawiają za podejmowaniem zatrudnienia za granicą przez polskich lektorów. Wszelkie ich niedociągnięcia kompetencyjne, na które w sposób pośredni zwracał uwagę Pirie, mogą zostać dzięki pracy w zagranicznej uczelni w szybkim czasie zniwelowane i przekute w cenne doświadczenia, procentujące przez lata. Kończąc swój artykuł, Sajenczuk domaga się przeprowadzenia szeregu badań w odniesieniu do pracy lektorów w ośrodkach zagranicznych, które traktuje jako swoiste *sine qua non* dla dalszego rozwoju glottodydaktyki polonistycznej w ogóle. Zdaniem Sajenczuk należało: rozpocząć badania nad rolą lektora języka polskiego jako obcego, stworzyć katalog informacji o lektoratach polszczyzny za granicą, rozpocząć badania potrzeb lektoratów i lektorów, utworzyć fundację wspierającą lektoraty za granicą, uruchomić specjalizacje glottodydaktyczne na polonistykach, zorganizować studia podyplomowe i szkolenia dla zainteresowanych wyjazdem na lektoraty oraz stworzyć system dofinansowań nauczycieli pracujących w krajach rozwijających się⁹.

Spośród siedmiu postulatów jedynie dwa (specjalizacje glottodydaktyczne i studia podyplomowe) zostały dotychczas w znacznym stopniu zrealizowane.

Rok po opublikowaniu przykazań Pirie'a i tekstu Sajenczuk warszawskie „Polonicum” powróciło do działalności pedeutologicznej na polu glottodydaktyki polonistycznej, wprowadzając zajęcia dla specjalizacji nauczycielskiej, rozszerzonej o treści glottodydaktyczne.

Podjęta przez warszawską polonistykę inicjatywa szybko znalazła swoich kontynuatorów. Znaczącym bodźcem dla kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego stało się przystąpienie Polski do Unii Europejskiej, powodujące wzrost zainteresowania naszą kulturą i językiem w wielu regionach świata. Działalność pedeutologiczna zagościła na wielu polonistykach, również tych, nieposiadających dużego doświadczenia w nauczaniu cudzoziemców. Uruchamiane w pierwszej kolejności studia podyplomowe – podążając za zapotrzebowaniem rynku edukacyjnego i panującą modą na zawód lektora języka polskiego jako obcego – koncepcyjnie

⁸ M.E. Sajenczuk, *O roli lektora gościnnego języka polskiego jako obcego i kultury polskiej jako obcej*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka Kraków 1997, s. 109.

⁹ Tamże, s.112.

stanowiły próbę połączenia obudowanych naukowo standardów kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce (w żadnym stopniu jednak nieprzygotowanych i nieuwzględniających nauczania polszczyzny cudzoziemców) z doświadczeniami dydaktyczno-metodycznymi i możliwościami kadrowymi ośrodków. Często jednak, zwykle w nowych ośrodkach, do prowadzenia poszczególnych zajęć angażowano (i wciąż angażuje się) specjalistów nieposiadających odpowiedniego doświadczenia w nauczaniu cudzoziemców, co znacząco wpłynęło na samą ofertę kursów, przypominającą niesprofilowane glottodydaktycznie studia polonistyczne. Znaczna część zajęć na tego typu studiach prowadzona jest przez osoby niezajmujące się naukowo glottodydaktyką polonistyczną. Wciąż mamy do czynienia z powszechnie akceptowaną rzeczywistością, w której każdy, kto ukończył kiedyś polonistyczne studia nauczycielskie, posiada akademicką legitymację do zajmowania się glottodydaktyką polonistyczną i kształceniem przyszłych specjalistów z tego zakresu. Profil kariery naukowej tej grupy specjalistów nie odgrywa istotnej roli. Również większego znaczenia nie nabiera fakt publikowania przez nich jedynie artykułów polemizujących z rozwiązaniami glottodydaktycznymi, a nie opracowywania materiałów *stricte* naukowych, uwzględniających obszerny dorobek współczesnej glottodydaktyki europejskiej i polskiej. Chciałoby się powiedzieć, iż kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego w pierwszej dekadzie XXI wieku nabrało zaskakującego wszystkich wymiaru, jeśli weźmiemy pod uwagę stopień zainteresowania tego typu działalnością. Realizacja kształcenia nauczycieli pozostawia jednak wiele do życzenia.

Reaktywowana w 1998 roku działalność pedeutologiczna warszawskiego „Polonicum” objęła w pierwszej kolejności, jak już wspomnieliśmy, kształcenie w ramach dodatkowej specjalizacji dla studentów polonistyki. U podłoża realizowanych studiów leżała koncepcja programowa definiująca cztery podstawowe cele kształcenia: nabycie wiedzy metodycznej w zakresie metod i technik nauczania, rozwinięcie umiejętności w zakresie planowania dydaktycznego, wypracowywanie postawy autorecenzji, pomocnej w dalszym samorozwoju i doskonaleniu warsztatu pracy oraz przygotowanie do samodzielnego opracowywania programów autorskich¹⁰.

Zakładane cele przewidywały rozwinięcie ważnych dla przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego umiejętności i kompetencji, w oparciu o wiedzę z zakresu nauczania języków obcych. Można się w nich również dopatrzeć (szczególnie w założeniach 3. i 4.) założeń tzw. refleksyjnego modelu kształcenia nauczycieli, wspierającego autonomię nauczających i przesuwającego na dalszy plan starszą, czeladniczą koncepcję pedeutologiczną. Opisywane cele wydają się również zakładać wypełnienie realizowanego kształcenia treściami zgodnymi z ówczesnym stanem świadomości glottodydaktycznej, to znaczy stawiają na nauczanie nowoczesne, prowadzone w duchu rozwijanej dydaktyki komunikacyjnej. Wdrażanie tak sformułowanych założeń do praktyki pedeutologicznej nie ma chyba jednak miejsca w pełni w przypadku warszawskich studiów. Szczegółowe opisy poszczególnych

¹⁰ J. Fabisiak, *Kształcenie nauczycieli...*, s. 372.

modułów studiów nie wskazują na fakt uprawiania przez ten ośrodek refleksyjnego modelu kształcenia lektorów. Wątpliwości pod względem nowoczesności mogą też budzić przewidywane do realizacji na poszczególnych zajęciach zagadnienia. J. Fabisiak, autorka warszawskiego programu studiów, w następujący sposób opisuje jedno z głównych założeń merytorycznych swojej koncepcji:

Program „Glottodydaktyka polonistyczna” stara się wyposażyć lektora w rzetelną wiedzę językoznawczą, niezbędną podstawę w pracy metodyka uczącego języka obcego¹¹.

Widać tu umiejscowienie kluczowych umiejętności lektorskich po stronie wiedzy językoznawczej, co wyraźnie odbiega od wcielanych ówczesnie do życia założeń kształcenia nauczycieli, przypisujący równie istotną rolę rozwijaniu kompetencji pedagogiczno-metodycznych. Omawiany program realizowany jest również na studiach podyplomowych, reaktywowanych w warszawskim „Polonicum” w pierwszej dekadzie XXI wieku.

Uruchamiane w kolejnych ośrodkach glottodydaktyczne specjalizacje studiów polonistycznych oraz formy kształcenia podyplomowego z perspektywy legislacyjnej zawieszone są w pewnego rodzaju próżni. Do chwili obecnej profesja nauczyciela / lektora języka polskiego jako obcego nie została wpisana na tzw. listę zawodów regulowanych. Nie opracowano również standardów kształcenia dla takiej specjalizacji studiów. Stąd programy glottodydaktycznych studiów polonistycznych starają się uwzględniać istniejące standardy kształcenia nauczycieli języków obcych dla polskich szkół, przygotowane dla polskich neofilologii kształcących przyszłych dydaktyków. Odniesienie się do nich zapewnia stosowną liczbę godzin zajęć w ramach różnych komponentów kształcenia nauczycielskiego. Ponieważ opisywane przez nas studia realizowane są w ramach filologii polskiej, twórcy programów glottodydaktycznych zobowiązani są uwzględniać w swoich koncepcjach minima programowe dla tego kierunku.

Studia podyplomowe, będące obecnie dominującą formą kształcenia przyszłych lektorów polszczyzny jako języka obcego, koncepcyjnie nie muszą odnosić się do żadnych standardów kształcenia. Ich założenia programowe i sposób realizacji treści pozostają w gestii poszczególnych ośrodków. Panująca w tej kwestii swoboda generuje rozwiązania różnej jakości i dlatego w przypadku studiów podyplomowych można mieć czasem wrażenie, iż kształcenie nauczycieli i lektorów nabrało nie do końca profesjonalnego formatu.

Proces uruchamiania nowych ścieżek kształcenia polonistów dla potrzeb nauczania cudzoziemców nie przełożył się niestety na wzrost zainteresowania prowadzeniem badań i dociekań pedeutologicznych w kręgu polonistów. Na rynku wydawniczym pojawiły się co prawda nowe publikacje metodyczne o charakterze podręczników akademickich, takie jak krakowska seria *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, w ramach której w latach 2004–2011 opublikowano 9 tomów, czy, również wydawana w Krakowie *Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka*,

¹¹ Tamże, s. 369.

w której do chwili obecnej ukazało się 8 tomów podejmujących kluczowe z perspektywy przyszłych nauczycieli zagadnienia dydaktyczno-metodyczne. Stanowią one ważne zaplecze merytoryczne dla kształcenia nauczycieli. Brak jednak pedeutologicznych opracowań naukowych rozważających istotę prowadzenia kształcenia nauczycieli oraz szczegółowych ram programowych, przenoszących założenia teoretyczne z wymiaru koncepcyjnego do konkretnej praktyki. Nie prowadzi się prawie żadnych badań empirycznych w tym zakresie. Tu i ówdzie znajdujemy nieliczne publikacje o charakterze pedeutologicznym, często pisane w duchu racjonalnego empiryzmu, w których autorzy dzielą się swoimi doświadczeniami, nabywanymi w trakcie realizowanego przez nich kształcenia przyszłych nauczycieli polszczyzny. Sytuacja ta odzwierciedla prezentowaną przez nas rzeczywistość w początkowym stadium rozwoju glottodydaktyki polonistycznej w latach 70. i 80. minionego stulecia.

Przykładem tego typu praktyk są teksty związanej z krakowskim Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Ewy Lipińskiej, która wydaje się postrzegać proces kształcenia nowych generacji nauczycieli jedynie w perspektywie modelu czeladniczego.

Wydać się, że ucząc języka polskiego jako obcego / drugiego zarówno w Polsce, jak i poza nią, należy jednak być najpierw dobrym, rzetelnym rzemieślnikiem, gruntownie znającym swój „fach”, umieć sobie radzić – najczęściej samotnie – z różnymi trudnościami, nie oczekując oklasków, uznania i pochwał¹².

Związana z ośrodkiem poznańskim Olga Bambrowicz postuluje wprowadzenie elementów rzetelnej wiedzy glottodydaktycznej do podejmowanych działań pedeutologicznych. Zauważa tym samym, iż za dużo w nich rozwiązań intuicyjnych, a za mało potwierdzonych empirycznie koncepcji metodycznych.

Jakkolwiek wysoko by nie oceniać znaczenia intuicji w procesie dydaktycznym, należy stwierdzić, że dobra praktyka to ta, która została podbudowana rzetelną teorią. Zasadny wydaje się więc postulat poszerzenia programów kształcenia nauczycieli, w taki sposób, aby mogli oni po ukończeniu studiów z powodzeniem rozpocząć pracę w szkołach nie tylko na terenie Polski¹³.

Profesjonalizacji wszelkich działań pedeutologicznych posłużyłoby opracowanie standardów kształcenia nauczycieli / lektorów języka polskiego jako obcego. Profesja ta powinna jak najszybciej znaleźć się na liście tzw. zawodów regulowanych. Wówczas nie mielibyśmy do czynienia z dzisiejszymi praktykami uruchamiania ścieżek kształcenia przyszłych lektorów przez przypadkowe ośrodki polonistyczne,

¹² E. Lipińska, *Nauczyciel języka polskiego jako obcego / drugiego w Polsce i na obczyźnie*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 85.

¹³ O. Bambrowicz, *Quo vadis nauczycielu języka polskiego jako obcego, czyli jak uczyć tych, którzy będą uczyli*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 479.

które we wprowadzeniu *modnego* kierunku studiów podyplomowych dopatrują się przede wszystkim płynących zeń korzyści finansowych. Określenie standardów kształcenia nauczycieli polszczyzny jako języka obcego pomogłoby też w tworzeniu zaplecza kadrowego ośrodków prowadzących glottodydaktyczne studia licencjackie, magisterskie, doktoranckie i podyplomowe. Postawiłoby konkretne wymagania prowadzącym poszczególne zajęcia. Te pojawiałyby się w programach studiów opracowanych z klucza przyszłych potrzeb zawodowych studentów, a nie z możliwości kadrowych ośrodków prowadzących kształcenie.

O potrzebie stworzenia standardów dla specjalizacji nauczanie języka polskiego jako obcego pisałem w tekście *Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych*, zamieszczonym w tomie *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI*, opublikowanym pod redakcją W.T. Miodunki i A. Seretny w roku 2008:

Wydaje się, iż w wypadku polskim warto byłoby podjąć próbę opracowania ogólnokrajowych standardów kształcenia nauczycieli języków obcych w ogóle, co wymusiłoby wymianę doświadczeń w nauczaniu różnych języków obcych i zachęciłoby do nawiązania większej współpracy pomiędzy poszczególnymi ośrodkami¹⁴.

Opowiadałem się za większą współpracą ośrodków prowadzących działalność pedeutologiczną, dopatrując się w niej szansy na przygotowanie standardów kształcenia nauczycieli polszczyzny cudzoziemców. W dalszej części artykułu sięgam po standardy europejskie, zamieszczone w opublikowanej w 2006 roku polskiej wersji *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków*, próbując dociec, w jakim stopniu proponowane w tym dokumencie rozwiązania pedeutologiczne, odzwierciedlające współczesną europejską myśl glottodydaktyczną, funkcjonują na gruncie kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego. Przeprowadzona analiza porównawcza struktury kształcenia przyjętej w polskich ośrodkach w odniesieniu do koncepcji europejskich wykazuje szereg niedociągnięć natury organizacyjnej i merytorycznej w rodzimych programach pedeutologicznych. W swoich dalszych rozważaniach podnoszę również kwestię zapewnienia form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i lektorów pracujących już w zawodzie:

Jak już zauważyliśmy, system kształcenia nauczycieli języka polskiego w Polsce nie jest w praktyce systemem ciągłym. Choć w swych założeniach teoretycznych uwzględnia potrzebę ustawicznego doksztalcenia i pogłębiania umiejętności dydaktycznych nauczycieli, w rzeczywistości, przede wszystkim ze względów finansowych, im tego rozwoju nie umożliwia¹⁵.

Przyjęta w tym artykule porównawcza perspektywa dociekań, odzwierciedlająca europejskie standardy pedeutologiczne kontynuowana jest w mojej monografii

¹⁴ P.E. Gębał, *Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 469.

¹⁵ Tamże.

habilitacyjnej z roku 2013, zatytułowanej *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Poza rozważaniami teoretycznymi zawiera ona także szczegółowe analizy porównawcze sposobów organizacji i realizacji kształcenia nauczycieli języków obcych w obu krajach oraz prezentację wyników badań w zakresie kształcenia nauczycieli polszczyzny jako języka obcego. nabiera większego znaczenia

Komparatywizm glottodydaktyczny w rozważaniach pedeutologicznych nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji wprowadzania komponentu kształcenia nauczycieli polszczyzny jako języka obcego do studiów slawistycznych za granicą, co nastąpiło w połowie I dekady XXI wieku między innymi w przypadku Niemiec. W chwili obecnej do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela języka polskiego jako obcego przygotowują się uniwersytety w Poczdamie i Dreźnie. Ich działalność pedeutologiczna jest rezultatem nauczania polszczyzny jako języka obcego w szkołach Brandenburgii i Saksonii. Europejskie standardy stają się w tym przypadku jednym z ważnych instrumentów umożliwiających podjęcie pierwszych porównawczych dociekań naukowych, których zasadniczym celem jest dzielenie się wypracowywanymi w różnych systemach edukacyjnych rozwiązaniami i ewentualne próby ich wcielania do nowo tworzonych lub udoskonalanych koncepcji kształcenia.

Kolejnym *novum* w rzeczywistości pedeutologicznej, tym razem na terenie naszego kraju, są pierwsze próby organizacji kształcenia nauczycieli języka polskiego jako drugiego dzieci i młodzieży cudzoziemskiej, podejmującej naukę w polskim szkolnictwie zinstytucjonalizowanym. Pierwszymi ośrodkami, które w swoich programach znalazły miejsce dla nowej ścieżki kształcenia są Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński.

Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego, i jako drugiego stało się ważnym obszarem działalności polskich ośrodków glottodydaktyki polonistycznej. W ciągu niemal pięćdziesięciu lat jego uprawiania w wymiarze organizacyjnym ewaluowało od przypadkowo organizowanych kursów dla lektorów obejmujących lektoraty w ośrodkach zagranicznych do umocowanych formalnie specjalizacji, prowadzonych w ramach studiów polonistycznych I, II i III stopnia w Polsce i za granicą. Ubocznym produktem tego rozwoju stały się wymienione już serie podręczników metodycznych, adresowanych w pierwszej kolejności do podejmujących naukę na polonistycznych specjalizacjach glottodydaktycznych. W jednym z nich, zatytułowanym *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, zamieszczono wybrane fragmenty glottodydaktycznych prac magisterskich, przygotowanych przez absolwentów studiów prowadzonych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Władysław T. Miodunka, redaktor tego opracowania, już w jego tytule wyraźnie sygnalizuje nadejście nowego pokolenia specjalistów od polszczyzny jako języka obcego. Pierwszego pokolenia, które zostało przygotowane do zawodu na polonistycznych studiach glottodydaktycznych, a nie na krótkoterminowych kursach przyuczających do zawodu.

Ta wiedza i umiejętności powodują, że mamy do czynienia z pierwszą generacją specjalistów solidnie przygotowanych do nauczania języka polskiego jako obcego, z pierwszą

generacją profesjonalistów w tym zakresie. To, co było dotąd, to generacje polonistów i w mniejszym zakresie neofilologów, z większym lub mniejszym sukcesem przyuczonych do nauczania języka polskiego jako obcego¹⁶.

Nowa generacja specjalistów od nauczania polszczyzny cudzoziemców, zdaniem Miodunki, w trakcie swoich studiów została wyposażona w: wiedzę i metody nauczania języków obcych, umiejętność nauczania sprawności językowych i podsystemów języka polskiego, umiejętność testowania znajomości polszczyzny, wiedzę o europejskich standardach nauczania języków, umiejętność planowania zajęć dydaktycznych (na poziomach od A1 do C2), umiejętność wykorzystywania multimediów w nauczaniu oraz wiedzę o psychologicznych uwarunkowaniach procesu nauczania naszego języka jako obcego¹⁷.

Rozwiązania praktyczne

Kształcenie lektorów / nauczycieli języka polskiego jako obcego odbywa się w wyspecjalizowanych jednostkach uniwersyteckich zajmujących się nauczaniem cudzoziemców polszczyzny bądź umiejscowione jest przy polonistykach. W ofercie tych placówek znajdują się zwykle studia podyplomowe w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. Poza nimi uprawnienia nauczyciela języka polskiego jako obcego można zdobyć kończąc dwuletnie, dzienne studia drugiego stopnia na Uniwersytecie Jagiellońskim, dwusemestralną specjalizację glottodydaktyczną w ramach studiów polonistycznych na Uniwersytecie Warszawskim lub czterosemestralną specjalizację w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego na polonistyce na Uniwersytecie Łódzkim i w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego. W roku akademickim 2015/2016 uruchomione zostały stacjonarne studia na kierunku glottodydaktyka polonistyczna na UMCS.

Pierwszym ośrodkiem, w którym zorganizowano kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego, było Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” (ówczesna nazwa Instytut Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”). Pierwsze formalnie zorganizowane grupy studentów podyplomowych pojawiły się w warszawskim centrum z początkiem lat 80. minionego stulecia¹⁸. Po dziesięciu latach działalność studium glottodydaktycznego została zawieszona. Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego w tej placówce reaktywowano w roku 1998, proponując studentom stacjonarnej polonistyki realizację czterosemestralnej specjalizacji glottodydaktycznej (w ostatnim czasie pod nazwą Glottodydaktyki kulturowej), realizowanej obecnie w trakcie studiów magisterskich II stopnia. Po dokonaniu w 2002 roku rewizji wprowadzonej

¹⁶ *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, red. W.T. Miodunka, Kraków 2009, s. 12.

¹⁷ Tamże, s. 11.

¹⁸ Pierwsi uczestnicy krótkoterminowych kursów dla przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego pojawili się w warszawskim „Polonicum” jeszcze w latach 70. minionego stulecia.

w życie ścieżki specjalizacyjnej w ofercie „Polonicum”, poza opisanym studium glottodydaktyki polonistycznej, pojawiły się niestacjonarne studia podyplomowe adresowane do absolwentów polonistyki oraz innych wydziałów humanistycznych. W roku 2008, w ramach nowo utworzonego Instytutu Polonistyki Stosowanej, będącego jednostką dydaktyczno-naukową Wydziału Polonistyki UW – uruchomiono niestacjonarne dwusemestralne studia podyplomowe z dydaktyki języka polskiego jako obcego, adresowane między innymi do czynnych zawodowo nauczycieli pracujących w polskich szkołach z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym. Dwa lata później na dziennych studiach licencjackich I stopnia, realizowanych przez warszawską polonistykę stosowaną, zainicjowano specjalizację glottodydaktyczną, przygotowującą docelowo nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Obecnie studia te kontynuowane są na poziomie magisterskim.

Kolejnym wyspecjalizowanym ośrodkiem w kształceniu nauczycieli naszego języka jako obcego jest Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pierwsze krótkoterminowe formy przygotowania zawodowego przyszłych specjalistów w zakresie nauczania cudzoziemców polszczyzny prowadzone były na UJ od końca lat 80. minionego stulecia. W roku 2005 uruchomiono pierwsze w naszym kraju dwuletnie, dzienne studia drugiego stopnia w zakresie języka polskiego jako obcego wieńczone magisterium. W roku 2009 ofertę ośrodka krakowskiego uzupełniono o specjalizację *nauczanie języka polskiego jako obcego wspierane komputerowo*, w 2010 zaś – biorąc pod uwagę zapotrzebowanie na profesjonalnie przygotowanych nauczycieli języka polskiego jako drugiego w polskich szkołach – zweryfikowano program studiów, co spowodowało zmianę nazwy specjalności na *nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego*. W tym miejscu należy wspomnieć, iż poza studentami krakowskimi również warszawscy poloniści, realizujący opisaną specjalizację glottodydaktyczną, mają możliwość uczestniczenia w seminarium magisterskim poświęconym nauczaniu języka polskiego jako obcego i przygotowania pracy magisterskiej w ramach tej specjalizacji. Obecnie zatem na dwóch polskich uniwersytetach: Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie Warszawskim, powstają prace magisterskie z dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego. Dodatkowo w ofercie krakowskiego Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej w Świecie znajdują się dwusemestralne, niestacjonarne studia podyplomowe przeznaczone dla absolwentów magisterskich studiów filologicznych (do roku 2008 studia te prowadzone były w trybie stacjonarnym).

Trzeci ośrodek, Uniwersytet Wrocławski, podobnie jak Uniwersytet Warszawski i Jagielloński, posiada w swej ofercie dla zainteresowanych nauczaniem języka polskiego jako obcego dwie formy studiów: czterosemestralną specjalność *nauczanie języka polskiego jako obcego* dla studentów dwuletnich dziennych studiów magisterskich II stopnia filologii polskiej oraz niestacjonarne studia podyplomowe (Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Nauczania Języka Polskiego jako Obcego), realizowane w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego.

Uniwersytet Łódzki z kolei proponuje studentom filologii polskiej dodatkową specjalizację zawodową poświęconą nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Zgodnie z zatwierdzonym programem studiów jej realizacja rozpoczyna się na trzecim semestrze dziennych polonistycznych studiów licencjackich I stopnia i kończy tzw. praktykami lektorskimi w szóstym semestrze studiów¹⁹. W ofercie Wydziału Filologicznego Uniwersytetu znajdują się także niestacjonarne studia podyplomowe z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego.

Poza ośrodkami warszawskim, krakowskim, łódzkim i wrocławskim kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego odbywa się w ramach niestacjonarnych studiów podyplomowych w Szkole Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego), Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (Podyplomowe Studium Nauczania Języka Polskiego jako Obcego), Instytucie Języka Polskiego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruniu (Podyplomowe Studium Nauczania Języka Polskiego jako Obcego), Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Nauczania Języka Polskiego jako Obcego) oraz Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (studia podyplomowe: nauczanie języka polskiego jako obcego).

Programy wszystkich wymienionych studiów powstawały zwykle na podstawie ministerialnych standardów kształcenia nauczycieli. Różnią się jednak znacznie od siebie pod względem struktury studiów, ogólnej liczby godzin, liczby godzin przeznaczonych na realizację poszczególnych zajęć, ich formy oraz miejsca odbywania i czasu trwania zintegrowanej z programem studiów praktyki pedagogicznej. W ramach procesu kształcenia wykorzystywane są również różne podręczniki akademickie, które odzwierciedlają odmienne założenia i podejścia pedeutologiczne.

Wspomniane zróżnicowanie jest rezultatem realizacji różnych wizji kształcenia nauczycieli, wynikających z doświadczeń pedeutologicznych poszczególnych ośrodków. Dzięki nim w każdej placówce poza realizacją minimum programowego znajdujemy propozycję dodatkowych zajęć, które w znaczący sposób wzbogacają ofertę dydaktyczną i ułatwiają identyfikację ośrodka.

Bibliografia

- Bambrowicz O., *Quo vadis nauczycielu języka polskiego jako obcego, czyli jak uczyć tych, którzy będą uczyli*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 473–480.
- Dąbrowska A., 2007, *Kto, gdzie, kiedy i dlaczego uczył (się) dawniej języka polskiego jako obcego?*, www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1368 – IX 2015.
- Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (wersja polska), Warszawa 2007.

¹⁹ Od roku akademickiego 2011/2012 Uniwersytet Łódzki proponuje specjalizację *nauczanie języka polskiego jako obcego* także studentom kierunków neofilologicznych, realizowaną w ramach studiów II stopnia.

- Fabisiaak J., *Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego. Potrzeby, zadania, podstawy programowe, kompetencje absolwentów*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 365–374.
- Gębał P.E., *Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. T. Miodunka, A. Seretny, Kraków 2008, s. 463–471.
- Gębał P.E., *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.
- Gębał P.E., *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków 2013.
- Lewandowski J., *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*, Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1985.
- Lipińska E., *Nauczyciel języka polskiego jako obcego / drugiego w Polsce i na obczyźnie*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*, red. P. Garncarek, Warszawa 2005, s. 78–87.
- Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, red. J. Lewandowski, Warszawa 1980.
- Miodunka W.T., *Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego*, „Lingwistyka Stosowana” 2010, t. 3, s. 87–98.
- Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, red. W.T. Miodunka, Kraków 2009.
- Pirie D.P.A., 1997, *Dziesięcioro przykazań dla nauczyciela języka polskiego jako obcego (JPJO)*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków 1997, s. 16.
- Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*, red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, Lublin 1980.
- Sajenczuk M.E., 1997, *O roli lektora gościnnego języka polskiego jako obcego i kultury polskiej jako obcej*, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego*, red. W.T. Miodunka, Kraków 1997, s. 105–113.
- Vademecum lektora języka polskiego*, red. B. Bartnicka, L. Kacprzak, E. Rohozińska, Warszawa 1992.

Educating the Polish as a Second and Foreign Language Teachers on the Background of Glottodidactic Pedeutological Considerations

Abstract

This text aims to present the development of pedeutological approaches within didactics of Polish as a foreign language. It focuses on concepts of training teachers of Polish as a second and foreign language. Also, possible new directions for developing language teacher education are suggested. The text also presents key theoretical works and syllabi solutions as prepared by experts from all major academic institutions which train future teachers of Polish as a foreign language. Furthermore, current organization of teacher training in each centre is presented.

Key words: pedeutology, didactics of Polish as a foreign language, models of teacher training, teaching Polish as a foreign and second language, reflexivity

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Maria Sienko

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Być stąd. O formacyjną wartość polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)

Od kilku lat prowadzę ze studentami polonistyki warsztaty poświęcone edukacji regionalnej¹, której celem jest „ukształtowanie w młodych jednostkach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska oraz autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury”². Od kilkunastu lat obserwuję działania różnych instytucji, zorientowane na taki cel w odniesieniu do konkretnej społeczności lokalnej, w tym przypadku mieszkańców Nowej Huty³. Charakter i wyniki tych działań skłaniają mnie do poszukiwania efektywnych sposobów pracy z przyszłymi nauczycielami, ponieważ wyraźnie wystrzegają widzenie istotnych dla edukacji regionalnej współczesnych uwarunkowań kształtowania tożsamości jednostkowej i zbiorowej. Zostały one ufundowane przez dwie wielkie transformacje ustrojowe XX w.⁴, włączenie się Polski w struktury

¹ *Projektowanie zajęć z edukacji regionalnej* (III rok pierwszego stopnia studiów polonistycznych o specjalności nauczycielskiej) oraz *Edukacja szkolna wobec kultury regionu* (I rok drugiego stopnia).

² P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003, s. 52.

³ Zob. m. in. *Polonista wobec zjawisk kultury regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, [w:] *Osoba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Radom 2011, s. 193–211; *Nowa Huta – miejsce, które stygmatyzuje mieszkańców*, [w:] *Kłopotliwe pamiątki. Trud dziedziczenia*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2012, s. 55–74; *Miasto obok metropolii. Nowej Huty kłopoty z tożsamością*, [w:] *Okolice metropolii. Tożsamość – edukacja – kultura 5*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2012, s. 27–42; *Krajobraz, który nosi się w sobie. Krajobrazy pamięci i pamięć komunikacyjna w polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, [w:] *Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014, s. 283–302; *Nowa Huta ma głos. Projekty społeczno-artystyczne a proces kształtowania lokalnej tożsamości*, [w:] *Kraków. Miejsce i tekst*, red. A. Ogonowska, M. Roszczyńska, Kraków 2014, s. 213–224. Opisane w tych tekstach praktyki bliskie są nadto mojemu indywidualnemu i rodzinnemu doświadczeniu zakorzenienia się w tym miejscu.

⁴ Pierwsza ze wspomnianych transformacji była efektem narzuconego Polsce po II wojnie światowej porządku społeczno-politycznego oraz określonego kierunku jej rozwoju

europiejskie, procesy globalizacji i globalizacji oraz przez zmiany cywilizacyjno-kulturowe, związane między innymi z pojawieniem się i rozwojem Internetu.

Uwzględniając potrzeby edukacyjne w tym względzie, w niniejszym artykule prezentuję jeden z możliwych sposobów kształcenia u przyszłych nauczycieli języka polskiego refleksyjnej postawy wobec rzeczywistych problemów budowania tożsamości w *płynnej nowoczesności* poprzez kluczową dla takiej postawy umiejętność stałego diagnozowania zmieniającego się kontekstu budowania obrazu własnego ja, tu i teraz.

Edukacja regionalna a zmieniający się kontekst budowania poczucia tożsamości

Umiejętność rozpoznawania wpływu zasadniczych przemian cywilizacyjno-kulturowych na przebieg procesów tożsamościowych, a zwłaszcza refleksyjna postawa nauczyciela wobec tworzonej w takiej sytuacji autoidentyfikacji, stanowi dziś konieczną podstawę efektywnej realizacji zadań polonistycznej edukacji regionalnej. Świadczą o tym wyniki badań socjologów i antropologów nad kulturą lokalną oraz nad jej udziałem w budowaniu identyfikacji mieszkańców z miejscem zamieszkania⁵, a także nad możliwościami refleksyjnego działania wychowawcy w „neoliberalnym uwikłaniu”⁶. Do takiej potrzeby przekonują mnie również studenckie narracje tożsamościowe, sporządzone i analizowane podczas warsztatów regionalnych⁷, a także nowohuckie praktyki społeczno-artystyczne. Te ostatnie są godne szczególnej uwagi i wykorzystania w pracy dydaktycznej. Wynikają bowiem z dobrze rozpoznanych problemów tożsamościowych mieszkańców konkretnego miejsca

gospodarczego. Wiązała się z zasadniczą zmianą ustroju państwa, budowaniem nowego, socjalistycznego społeczeństwa, a także z polityką forsownej industrializacji i urbanizacji kraju. Znalazła ona szczególnie wyraz m.in. w *wielkich budowach socjalizmu*. Jedną z nich była właśnie Nowa Huta. Niczym w soczewce skupiły się w niej wszystkie elementy stalinowskiego oraz poststalinowskiego projektu modernizacji oraz skutki realizacji takiej zmiany. Transformacja ustrojowa z 1989 r. związana była natomiast z przechodzeniem polskiego społeczeństwa od scentralizowanego politycznie oraz ekonomicznie, monopartyjnego systemu socjalistycznego do gospodarki kapitalistycznej, w której dominującą rolę miał odgrywać wolny rynek. Nowa Huta stała się w tej nowej sytuacji przykładem bankructwa starego systemu i kłopotliwym dziedzictwem, zwłaszcza dla mieszkańców tej hutniczej dzielnicy.

⁵ J.W. Burszta, M. Duchowski, B. Fatyga, A. Hupa, P. Majewski, J. Nowiński, M. Pęczak, E.A. Sekuła, T. Szlendak, *Kultura miejska z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, Warszawa 2010; *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce. Kanon i rozproszenie*, red. I. Bukraba-Rylska i W.J. Burszta, Warszawa 2011 czy *Kultura ludowa. Teorie – praktyki – polityki*, red. B. Fatyga i R. Michalski, Warszawa 2014 (publikacja on-line).

⁶ Zob. m.in. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, a także A. Walczak, *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych*, „Kultura i Wychowanie. Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi” 2012, nr 4 (2), s. 19–34.

⁷ W artykule odwołuję się do doświadczeń i materiałów zebranych w roku ak. 2014/2015 wśród 46 studentów studiów niestacjonarnych, uczestniczących w prowadzonych przeze mnie warsztatach z edukacji regionalnej – zob. przyp. 1.

(dzielniczy) i koncentrują się na udzielaniu im pomocy w odnajdywaniu oraz ekspresji lokalnej autoidentyfikacji⁸. Nadto podkreślają znaczenie kształcenia kulturowo-językowego i kulturowo-literackiego w rozwoju tożsamości. Uwydatniają bowiem rolę kompetencji kulturowych, które pozwalają jednostce odnaleźć siebie i usytuować się w świecie. Przez to są ściśle powiązane z antropocentryczno-kulturową koncepcją edukacji polonistycznej, zorientowaną na identyczny cel. Poświadcza to najpełniej opis sposobu realizacji takiej właśnie koncepcji kształcenia, zawarty w podręczniku dla nauczyciela z serii *To lubię!*⁹. Eksponuje się w nim formacyjną, osobowościowotwórczą funkcję kultury i języka. „Literaturę (dzieła sztuki słowa) traktuje jako rodzaj komunikacji międzyludzkiej”, pozwalającej „zauważyć, przeżyć i nazwać” różne wymiary ludzkiego doświadczenia. „Każdorazowo daje szansę [...] przekształcania wartości estetycznych w wartości osobowe. W konsekwencji w jakość życia”. Zasadzie transmisji wartości kultury artystycznej i socjalnej na wartości osobowe, zakładanej jako zasada generalna w realizowanej koncepcji, odpowiada „analiza różnorodnych relacji zachodzących między takimi kategoriami, jak: człowiek – czas – przestrzeń”. Ogarniany w ten sposób obszar ludzkiej aktywności punktem odniesienia, centrum dyspozycyjnym czyni zawsze konkretne JA. Pozwala to uczniom podejmować – stosowny do ich możliwości – wysiłek odnajdywania siebie w zmieniającym się świecie.

Dla edukacji regionalnej formacyjną wartość takiej propozycji określa stała mobilizacja uczniów wokół pytania, w jaki sposób miejsce, czas i inni ludzie wpływają na to, kim jestem. „Podłożem” tej mobilizacji jest zaś nabywanie kulturowej kompetencji do budowania i artykułowania własnej oraz rozumienia cudzej ekspresji tożsamości. Bez wypracowania opartej na takich podstawach refleksyjnej postawy trudno dziś myśleć o trwającym całe życie procesie formowania indywidualnej i społecznej tożsamości, a w konsekwencji – o rzeczywistym zaangażowaniu w życie społeczności (od lokalnej po ogólnoludzką). Jest to zadanie szczególnie trudne do zrealizowania w warunkach wielkiej mobilności ludzi, globalizacji i komercjalizacji, a jednocześnie niezwykle ważne. Pozwala bowiem zachować, używając określenia Zbyszka Melosika, „rdzeń tożsamości”¹⁰. Decyduje on o poczuciu względnej stabilności w procesie ciągłego budowania i modyfikacji obrazu własnego JA. Stanowi też

⁸ Sytuacja taka jest dość wyjątkowa, jeśli wziąć pod uwagę wyniki niedawnych badań nad aktywnością kulturalną i twórczą mieszkańców Polski lokalnej. „W większości miejscowości, które przebadaliśmy – pisze Tomasz Szlendak – kultura «robiona jest» albo dla przyjezdnych, albo dla jej organizatorów działających z nadania lub namaszczenia politycznego. Niemal nigdzie kultura nie jest «robiona» z myślą o mieszkańcach”. Tenże, *Nic? Aktywność kulturalna i czas wolny na wsi i w małych miastach*, [w:] *Stan i zróżnicowanie kultury...*, s. 67–68.

⁹ Zob. prezentację i szczegółowe omówienie koncepcji antropocentryczno-kulturowego modelu kształcenia, wpisanego w podręczniki serii *To lubię!* – B. Dyduch, M. Jedrychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej. Książka nauczyciela*, Warszawa–Kraków 1994, s. 9–51. Przywołane dalej cytaty, aż do następnego przypisu, pochodzą z tej książki nauczyciela (s. 38).

¹⁰ Zob. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 451–452 i in.

pewien rodzaj zabezpieczenia przed uniformizacją czy unifikacją. Zwłaszcza przed ciągle nowymi propozycjami autoidentyfikacji, narzucanymi jednostce z zewnątrz, m.in. przez polityków czy kulturę konsumpcji.

Sytuację jednostki i zbiorowości lokalnych, funkcjonujących w takich uwarunkowaniach, ich potrzeby tożsamościowe oraz rolę kultury w odnajdywaniu siebie i budowaniu więzi z innymi dobrze puentuje ekspresywna wypowiedź Marka Beylina:

Współczesne społeczeństwa żyją w ciągłym przyspieszeniu, w nieustających zmianach, które wciąż unieważniają nasze dotychczasowe doświadczenia, czyli stałe punkty orientacyjne. Brak takich oparc, porwane tradycje sprawiają, że zalewa nas fala ideologicznych, ale też czysto życiowych fikcji i iluzji [...]. Pozbawieni stałego gruntu, tradycji, ciągłości, wzorów wyglądamy nierealnych światów, cudownych recept na dobre życie. [...] Dziś jedyną zaporę przeciw takiemu intronizowaniu iluzji w społeczeństwie stanowi kultura¹¹.

Udział w niej konkretnych ludzi i zbiorowości ludzkich stanowi nadto podstawę tworzenia lokalnych wspólnot i „społeczności demokracji”.

[...] Społeczeństwo jednostek potrzebuje – konstatuje Beylin – coraz więcej miejsc spotkań. Ale takich miejsc, gdzie nie będą traktowani jako konsumenci o arbitralnie zdefiniowanych potrzebach, lecz staną się współautorami wydarzeń. Z tego bierze się chociażby kiełkujący ruch odnowy domów kultury, które zwłaszcza w miasteczkowej i wiejskiej Polsce chcą wciągnąć ludzi w budowę programów działania. Tak, właśnie przez kulturę, oddolnie, mają rozwijać się lokalne społeczności demokracji.

Kultura bowiem, dowodzi cytowany autor, „wzmacniając i postawy jednostkowej wolności, i potrzeby nawiązywania więzi z innymi, jest powietrzem nowoczesnej demokracji”.

Uwzględniając zaprezentowany w tym fragmencie (siłą rzeczy w ogromnym skrócie i uproszczeniu), zmieniający się kontekst budowania poczucia tożsamości, przedstawiam w dalszej części tekstu potrzebę oraz pewien sposób wyzwalania refleksyjnej postawy wobec możliwości odnajdywania się w takiej sytuacji. Koncentruje się on na takim kształceniu przyszłych nauczycieli języka polskiego, które w projektowaniu i realizacji polonistycznej edukacji regionalnej uwzględnia zasadniczą rolę stałego diagnozowania aktualnych uwarunkowań procesu kształtowania tożsamości oraz ich wpływu na autoidentyfikację lokalną nauczyciela i wychowanków¹². Istotne znaczenie w procesie uruchamiania i rozwijania tego typu diagnoz, a także towarzyszącej im refleksji przypisuję natomiast narracyjnej koncepcji

¹¹ M. Beylin, *Po co, u diabła, ta kultura*, „Gazeta Wyborcza” sobota – niedziela 27-28 listopada 2010, s. 19; toż – http://wyborcza.pl/1,76842,8726903,Po_co_u_diabla_ta_kultura.html (dostęp: 16.06.2015). Kolejne cytaty, aż do następnego przypisu, pochodzą z tego artykułu.

¹² Doskonałe uzasadnienie takiego stanowiska przedstawia Anna Walczak w artykule: *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń...*, a zwłaszcza w jego ostatnim fragmencie, który bez-

tożsamości. Widzę w niej bowiem konkretną wartość dla kształtowania refleksyjnej postawy polonisty wobec autoidentyfikacji lokalnej i zagadnień współczesnego regionalizmu, a także wartościowy punkt wyjścia do rozwijania określonych kompetencji dydaktycznych, służących polonistycznemu kształceniu regionalnemu.

Refleksyjna postawa wobec autoidentyfikacji lokalnej podstawą projektowania polonistycznej edukacji regionalnej

Służąca samorozumieniu i zdobywaniu wiedzy o sobie narracyjna koncepcja tożsamości, jak przekonuje socjolożka, Jolanta Kociuba, „nie jest jedyną i powszechną formą obrazu własnego ja oraz samowiedzy jednostki”¹³, ale w pewnych sytuacjach „może być potrzebą czy kompetencją, wyuczoną w toku socjalizacji czy terapii, metodą radzenia sobie z własnym doświadczeniem, porządkowaniem go i usensownianiem”¹⁴. Zainteresowanie jej wykorzystaniem w uniwersyteckiej i szkolnej edukacji regionalnej wystarczająco uzasadniają więc zarysowane wcześniej przesłanki, czyli charakter współczesnych uwarunkowań procesów tożsamościowych (globalizacja, wolny rynek, komercjalizacja życia, mobilność społeczna etc.), sposób uczestnictwa społeczności lokalnych (nie tylko wiejskiej i małomiasteczkowej) w kulturze¹⁵ oraz wpływ tworzenia takich autonarracji na proces samoidentyfikacji jednostki i grupy. Wartość narracji tożsamościowej w procesie kształcenia literackiego i realizacji jego formacyjnych celów podkreśla nadto w szczególności sposób książka Barbary Myrdzik *Zrozumieć siebie i świat*¹⁶, a w zakresie praktykowanego kształtowania tożsamości lokalnej w warunkach gwałtownych zmian cywilizacyjno-kulturowych – analizowane przeze mnie nowohuckie praktyki społeczno-artystyczne. Są one skoncentrowane na wyzwaniu podmiotowości mieszkańców dzielnicy, pozbawianych w szczególności takiej możliwości nie tylko przez poprzedni system, ale także przez nową, wolnorynkową rzeczywistość. Narracje tożsamościowe, które pozwalają mówić o sobie i swoim miejscu na ziemi własnym głosem, stanowią więc dla tej społeczności lokalnej szczególną wartość. Stają się podstawą formowania więzi z miejscem, obciążonym kłopotliwym dziedzictwem oraz tworzenia lokalnej społeczności obywatelskiej, która próbuje przełamać narzucany jej odgórnie czy z zewnątrz status komunistycznego skansenu i dzielnicy bez perspektyw.

pośrednio odnosi się do praktyki szkolnej, do jej podmiotów – nauczyciela i ucznia (zob. s. 32–34).

¹³ „[...] Spośród ludzi, którzy mają poczucie tożsamości, nie wszyscy wybierają narracyjną formę samorozumienia i zdobywania wiedzy o sobie przez fabularyzację faktów z własnego życia...” – J. Kociuba, *Narracyjna koncepcja tożsamości*, [w:] *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje*, red. I. Borowik, K. Leszczyńska, Kraków 2008, s. 64.

¹⁴ Tamże, s. 65.

¹⁵ Zob. m.in. *Stan i różnicowanie kultury...*, dz. cyt.

¹⁶ B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006. Tu zwłaszcza fragmenty rozdziału I, s. 38–63.

Na podstawie efektów nowohuckich praktyk społeczno-artystycznych można zatem powiedzieć, że narracje tożsamościowe objawiają pewien, możliwy do wykorzystania sposób budowania obrazu własnego ja oraz lokalnej wspólnoty. Przekształcają bowiem nieuświadomioną, niezwerbalizowaną i przedpojęciową tożsamość w tożsamość uświadamianą, refleksyjną. Z tego między innymi powodu mogą mieć bardziej uniwersalne (niż tylko lokalne, ograniczone do Nowej Huty) znaczenie. Nadto ujawniają niezwykle istotny w procesach tożsamościowych potencjał kultury jako tej instancji, która – jak pisze M. Beylin –

zbiera i upowszechnia indywidualne i zbiorowe narracje o losie, przeszłości i nadziejach. Daje nam wielość oglądów świata i wielość historii, bez czego popadlibyśmy w zniewalającą jednorodność. Jest więc kultura strażnikiem życia w rzeczywistości, chroniąc nas przed zwariowanymi ułudami, jest gwarantem wolności, oferując wielość, i jest lustrem, z którego, gdy w nie patrzymy, wciąż przezierają ideały ludzkości¹⁷.

Udział w tak rozumianej kulturze wymaga wykształcenia refleksyjnej postawy wobec siebie i świata, w jakim się żyje, oraz określonych kompetencji kulturowych, najpierw u samych nauczycieli. Ich nabywaniu podczas warsztatów regionalnych miały służyć tworzone przez każdego z uczestników zajęć krótkie autonarracje, uwzględniające wyraźnie aspekt pochodzenia: *Jestem z ...* Ich analiza¹⁸ budowała z kolei świadomość regionalną uczestników zajęć oraz korygowała często potoczne, niepełne bądź błędne rozumienie podstawowych dla regionalizmu pojęć¹⁹. Uświadamiała nadto w bardziej przekonujący sposób niż lektura naukowych tekstów różne „pułapki” związane z realizacją współczesnej edukacji regionalnej w ramach języka polskiego²⁰.

Podstawową rolę w wyzwalaniu refleksyjnej postawy wobec aktualnych problemów kształtowania tożsamości odegrały w tej sytuacji narracje tożsamościowe uczestników zajęć oraz zderzenie ujawnionego w nich poczucia tożsamości regionalnej z wyjściową wiedzą studentów na temat współczesnego regionalizmu oraz polonistycznej edukacji regionalnej. Dogodną okazję do pozyskania pierwszego i drugiego typu materiału stwarzała w tym zakresie sytuacja pierwszego spotkania na warsztatach. W sposób oczywisty pojawia się bowiem wtedy potrzeba przedstawienia się oraz konieczność dookreślenia zagadnień, którym poświęcone będą

¹⁷ M. Beylin, *Po co, u diabła...*, dz. cyt.

¹⁸ Dokonywana ona była za zgodą ich autorów i z zachowaniem pełnej ich anonimowości. Nie eliminowała obowiązku znajomości, zapisanych w *Kartach kursów* lektur podstawowych i uzupełniających, ale je wyprzedzała.

¹⁹ To problem rzeczywisty, a nie tylko dydaktyczny. Stwarza on nie lada kłopot także badaczom, a zwłaszcza popularyzatorom regionalizmu i edukacji regionalnej. Jego źródłem są interdyscyplinarność pojęcia regionu i różny sposób rozumienia regionalizmu, warunkowany zmieniającym się kontekstem społeczno-politycznym i cywilizacyjno-kulturowym.

²⁰ Zob. m.in. K. Kossakowska-Jarosz, *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Polszczyzna” 2006, nr 2, s. 13–22; też, *Edukacja regionalna w kształceniu polonistycznym*, „Polonistyka” 2005, nr 4, s. 10–17.

zajęcia (region, regionalizm, kultura regionalna, edukacja regionalna czy polonista wobec zagadnień kultury regionalnej). Przedstawianie to miało przyjąć formę krótkiej, pisemnej narracji tożsamościowej. Powstające tą drogą studenckie „wizytówki” umożliwiły wgląd do ujawnianego przez ich autorów (a zarazem i bohaterów) poczucia tożsamości lokalnej/regionalnej. Były nie tylko elementem grzecznościowego rytuału, ale przede wszystkim dogodnym sposobem pozyskania materiału do analiz i budowania refleksji nad własną identyfikacją²¹, jej źródłem / źródłami, sposobami przejawiania się, a także nad trudnościami, które wiążą się dziś z procesem kształtowania jednostkowej i zbiorowej tożsamości²².

Na czym polegała kształcąca wartość takiego rozwiązania? Wypowiedzi pisemne studentów (narracje tożsamościowe) ujawniły różne, wcześniej słabo uświadamiane aspekty procesu kształtowania tożsamości i jego aktualne uwarunkowania, pierwsze rozmowy o edukacji regionalnej – kłopot z rozumieniem podstawowych pojęć z tego zakresu²³ i w związku z tym pomijanie wielu istotnych problemów współczesnego regionalizmu, a przykłady konkretnych lekcji czy zajęć pozaszkolnych, do których odwoływali się studenci – najczęściej słabe uwzględnianie w nich polonistycznego charakteru metodycznego opracowania²⁴. Ta nowa, niekomfortowa świadomość stanowiła mocny czynnik mobilizujący do eliminacji odkrytego osobiście dysonansu poznawczego, a także uzasadniała potrzebę poszukiwania teoretycznych i praktycznych rozwiązań rozpoznanych problemów.

Kłopot z podstawowymi pojęciami edukacji regionalnej w perspektywie jej współczesnych wyzwań

Rozmowy otwierające kilkugodzinny cykl warsztatów regionalnych pokazały, że pojęcia: „regionalizm”, „regionalny” kojarzą się większości studentów głównie z ludowością, sztuką ludową / ludu w dawnym znaczeniu²⁵, a ich percepcja oscylowała między deklarowanym podziwem dla tego, co ludowe, a „podskórna” deprecjacja ludowości jako prymitywnej skamieliny. Ta różnica w deklarowanej i pozornie uznawanej wartości sztuki ludowej wynika między innymi ze społecznej stratyfikacji przez kulturę czy – jak tłumaczą to badacze problemu – ze stosunku do ludowości

²¹ Na takie wykorzystanie zgromadzonego materiału (z deklaracją nieujawniania danych personalnych konkretnej osoby), staram się każdorazowo uzyskać zgodę autorów owych „wizytówek”.

²² Dopełnieniem tych prezentacji stała się również moja wypowiedź o drugiej ojczyźnie prywatnej, a zarazem przedmiocie badań i publikacji w ramach Pracowni Edukacji Regionalnej, czyli o Nowej Hucie.

²³ Dotyczy to zwłaszcza takich pojęć, jak: „region”; „miejsce”, „przestrzeń”; „mała ojczyzna”, „ojczyzna prywatna” – „ojczyzna ideologiczna”; „ojczyzna pierwsza / druga / wtórna”; „regionalny”, „ludowy”, „lokalny”.

²⁴ W pierwszych propozycjach lekcji regionalnych widać wyraźnie częste wchodzenie przyszłych nauczycieli języka polskiego w kompetencje historyka bądź geografa oraz „ucieczkę” od literatury i języka.

²⁵ Por. P. Petrykowski, *Edukacja regionalna. Problemy ...*, s. 53–54.

(utożsamianej z chłopskością), ukształtowanego przez elity intelektualne i polityczne²⁶. Jest także częścią ogólniejszego problemu, który budzi dziś spore emocje, to jest chłopskiej genealogii Polaków. Postrzega się ją nierzadko, głównie w publicystycznym dyskursie, jako główną przeszkodę w efektywnej realizacji obecnej transformacji ustrojowej, a także w tworzeniu społeczeństwa obywatelskiego²⁷. Sprowadzając zaś regionalizm do tak traktowanej ludowości i negatywnie waloryzowanej chłopskości, przyszli nauczyciele tracą autentyczne zainteresowanie kulturą mieszkańców współczesnej wsi, a kulturę miejską, podmiejską, uliczną czy osiedlową wyłączając z obszaru badań regionalistycznych. Ich narracje tożsamościowe związane z terenem wiejskim odnotowują głównie muzealny bądź festynowy jej charakter. W takiej optyce postrzeganie kultury lokalnej społeczności wiejskiej ulega nadal silnej stereotypizacji. Jej dziedzictwo kulturowe traktowane jest jako relikty przeszłości (skansen), element popkultury (festyny ludowe) bądź turystycznej promocji regionu.

Weryfikacji zawężonego, nadto historycznie zmiennego znaczenia pojęcia regionalizmu, a także negatywnej waloryzacji terminów: „ludowy”, „regionalny” czy „lokalny”²⁸, służy przede wszystkim studiowanie wybranej literatury przedmiotu. Niezwykle istotne, jak przekonują moje doświadczenia z zajęć, mogą być również odwołania do własnego poczucia tożsamości regionalnej, zaprezentowanego w studenckich autonarracjach. Zawarte są w nich bowiem często subiektywne obrazy różnych miejsc: wsi, miasteczka, miasta, dzielnicy, z którymi jednostka związana jest przez bezpośrednie, osobiste przeżycia oraz doświadczenia i w których ma poczucie, że *jest sobą, u siebie, wśród swoich*. Analiza tych obrazów i sposobu ich tworzenia pozwala doprecyzować znaczenie terminu „ojczyzna prywatna”. Ekspozuje przy tym charakter i znaczenie naszej więzi z jakimś miejscem i jego społecznością.

W wypowiedziach studenckich pojawiają się też przykłady dwóch ojczyzn prywatnych, z naciskiem na tę, która silniej zapisała się w emocjach, zmysłach, wspomnieniach jako kraina szczęśliwych lat dziecięcych. Taki stosunek do pierwszej

²⁶ Taką diagnozę prezentują m.in. pisarz i znawca problematyki chłopskiej W. Myśliwski – zob. m.in. tenże, *Kres kultury chłopskiej*, „Gadki z Chatki” 2004, nr 53 – http://www.gadki.lublin.pl/gadki/artukul.php?nr_art=242 [dostęp: 18.05.2014] czy antropolog T. Rakowski – por. tenże, *Potomkowie chłopów – wolni od kultury*, „Znak” 2013, nr 692, s. 50–51.

²⁷ Problem ten był szeroko dyskutowany m.in. na łamach „Znaku” 2012, nr 684. Temat miesiąca: *Wszyscy jesteśmy chłopami. Wstydlivy rodowód klasy średniej*, teksty i wywiady: M. Duch-Dyngosz, *Zapomniana genealogia Polaków*, s. 8–13, *Jesteśmy potomkami chłopów*. Z prof. Jackiem Wasilewskim o genealogii polskiego społeczeństwa rozmawia M. Duch-Dyngosz, s. 14–17; *Wychodzenie z prowincji*. Z prof. Andrzejem Mencwelem rozmawia D. Kozłowska, s. 18–21; P. Kosiewski, *Życie w stanie natury*, s. 22–25. Kontynuacja tej problematyki w następnym roku, w numerach: styczniowym – *Chłopskość z wyboru*, „Znak” 2013, nr 692, s. 48. T. Rakowski, *Potomkowie chłopów – wolni od kultury*, s. 49–55 i marcowym – *Z tych polskich Indian*. Z Rochem Sulimą rozmawia E. Kot, „Znak” 2013, nr 694, s. 58–63.

²⁸ O tym, że w potocznym języku terminy te po dzień dzisiejszy bywają rozumiane jako „prowincjonalne”, „zaściankowe” pisze m.in. P. Petrykowski. Por. tenże, *Edukacja regionalna. Problemy ...*, s. 161.

ojczyzny jest funkcją nie tylko pamięci, ale przede wszystkim dotkliwie odczuwanych aktualnych kłopotów, najczęściej z zatrudnieniem. Rzutują one na sposób doświadczania dawnego i obecnego miejsca zamieszkania. Sentymentalna pamięć pierwszej ojczyzny oraz rozczarowanie warunkami życia czy brakiem perspektyw na przyszłość w drugiej są tak silne, że stają się niekiedy wystarczającym bodźcem do rozważania, a nawet podejmowania decyzji o powrocie do krainy szczęśliwego dzieciństwa²⁹.

Narracje tożsamościowe uczestników zajęć pozwalają zatem na: skorygowanie zakresu i rozumienie samego pojęcia „ojczyzna prywatna” (wieś, miasteczko, dzielnica dużego miasta), czyli fragmentu przestrzeni, która stała się moim miejscem. Wskazują na sposób tworzenia, wzmacniania i rozwijania czy przyczyny osłabienia bądź niewykształcenia się tożsamości regionalnej, precyzyjniej „lokalnej”. Uświadamiają też nowe i trudne zagadnienia, na przykład dramat braku ojczyzny prywatnej i wynikające stąd problemy z autoidentyfikacją. Sytuacje takie stają się dziś coraz częstsze. Skutkują poczuciem zagubienia, pragnieniem zakorzenienia (o czym świadczy ciągłe poszukiwanie w przestrzeni miejsca dla siebie i ... siebie), a także rezygnacją z nabywania poczucia tożsamości regionalnej jako przeszkody – bezustannego poczucia dyskomfortu w ciągłym ruchu i zmianie³⁰.

Analiza studenckich narracji tożsamościowych ujawnia jednak nie tylko problemy wykorzenienia, ale i pokazuje, w jaki sposób doświadczenie pierwszej ojczyzny wpływa na odnalezienie się w drugiej. Uświadamia aksjologiczne uposażenie, wyniesione z miejsca pierwszego zakorzenienia, starania o zachowanie ukształtowanego w nim systemu wartości i ośmiela do konfrontowania go z innymi. Otwiera więc w jakimś stopniu na ubogacający kontakt z odmiennością. Pozwala nadto bardziej refleksyjnie odnieść się do kulturowanych obyczajów, zwyczajów, tradycji (dotyczących chociażby rytuału świętowania). Zwraca również uwagę na fakt, że poczucie związku z pierwszą ojczyzną może być źródłem dojmującego doznawania braku pewnych wartości, kulturowych rytuałów i zachowań w nowym otoczeniu, np. bliskich relacji między sąsiadami (w *pierwszej ojczyźnie była to bliskość, a nawet zażyłość, teraz anonimowość, obojętność*). Ten swoisty dyskomfort może jednak wywołać również dążenie do zmiany zastanej sytuacji – uobecnienia uznawanej przez siebie wartości w nowej rzeczywistości.

Wypowiedzi studentów poszukujących własnego miejsca do życia, dokumentują nadto fakt, że niewykształcone, osłabione / słabnące więzi z ojczyzną prywatną (między innymi na skutek trudności w znalezieniu pracy, mieszkania) rzutują również na relacje z ojczyzną ideologiczną (kraj). Te zaznaczające się nieznacznie w studenckich narracjach, ale bardzo ekspresywnie artykułowane sytuacje zagubienia w świecie, stają się dziś, niestety, coraz częstsze. Wywołuje je zwykle konieczność

²⁹ Píše o tym jedna ze studentek, która już jako mężatka zdecydowała się wrócić po kilku latach pracy w mieście na wieś, do miejsca swojego urodzenia i dzieciństwa.

³⁰ Wytwarzane w takich warunkach rodzaje tożsamości opisują Z. Melosik i T. Szkudlarek w książce *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009, s. 57–68.

zmiany miejsca zamieszkania z powodów ekonomicznych. Doświadczane bądź obserwowane u najbliższych osób rozczarowanie warunkami obecnej egzystencji oraz brakiem perspektyw na jej zmianę w przyszłości prowadzą zaś do zaniku potrzeby budowania więzi z konkretnym miejscem.

Podsumowując tę część rozważań, można stwierdzić, że refleksyjny ogląd problemów współczesnego regionalizmu poprzez konkretne narracje tożsamościowe, ujawniające poczucie tożsamości lokalnej / regionalnej studentów, jego źródła i uwarunkowania, stwarza możliwość:

1. Porządkowania zakresu i znaczeń podstawowych dla edukacji regionalnej pojęć.
2. Problematyzowania zagadnień współczesnego regionalizmu i otwierania się na nowe (chodzi o wykształcenie trwałej postawy, którą charakteryzują w tym względzie docieklivość badawcza, wnikliwa obserwacja dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości i żyjącego w niej człowieka oraz refleksyjność).
3. Uświadczenia sobie, że tożsamość lokalna wyrasta z subiektywnych odniesień do terytorialnych i społecznych wymiarów obszaru zajmowanego przez określoną społeczność „swoich”.

Tradycje lokalnej kultury a nowoczesne praktyki kulturowe

Wyjściowe przeświadczenia uczestników warsztatów o walorach małej ojczyzny oraz ich autoidentyfikacje lokalne / regionalne, wskazujące na rolę kultury w procesach budowania więzi z miejscem i jego społecznością, koncentrują się głównie na prezentowaniu jej najstarszych przejawów. Ekspozują przy tym głównie muzealny, odświeżony bądź promujący dane miejsce jej charakter. Najczęstszym sposobem ożywiania dawnych miejscowych tradycji są uroczystości i święta religijne, a przejawem udziału w kulturze świeckiej – różne festyny. Praktyki te koncentrują się na „ludowej oprawie” świąt kościelnych (procesje, dożynki parafialne), kultywowanych w wielu domach tradycjach świątecznych czy udziale w dniach gminy / miasta, festiwalach regionalnych, festynach ludowych. Studenci podkreślają też wykorzystywanie lokalnej / regionalnej kultury i historii w turystycznej promocji własnej miejscowości bądź regionu. Są to przejawy zarówno troski o ochronę dziedzictwa kulturowego, jak i jego współczesnego ożywiania, głównie przez komercjalizację. W pierwszym przypadku kultura dawna funkcjonuje najczęściej jako dokument przeszłości (eksponat muzealny) bądź w sferze sacrum, a jej obecność w przestrzeni społecznej ogranicza do praktykowania niektórych dawnych zwyczajów i tradycji (głównie świątecznych) w rodzinach. Nie ma natomiast większego wpływu na życie codzienne społeczności lokalnej, które zdominowała nowoczesność. Potrzebę wspólnotowych doświadczeń społeczności lokalnych zaspakajają zaś przede wszystkim różne festyny, które stają się częścią kultury popularnej (obok zespołów ludowych zapraszane są na nie znane gwiazdy) bądź elementem

promocji regionu. Ich relacjonistyczny (tworzący więzy) charakter, podkreśla jednak tęsknotę za wspólnotowymi więziami³¹.

Refleksja nad taką obecnością dziedzictwa przeszłości w teraźniejszości i kultury w życiu lokalnej społeczności pomaga uświadomić sobie zmiany, jakie zaszły i ciągle zachodzą w sposobach przekazywania dziedzictwa, praktykach kulturowych czy komunikacji międzypokoleniowej. Doświadczenie zaś potrzeby autentycznego poczucia bycia sobą, u siebie, wśród swoich, jakie ujawniły wypowiedzi uczestników zajęć, stawia pytanie: Czy w świecie gwałtownej i permanentnej zmiany oraz wszechobecnej komercjalizacji życia kultura może zaspokajać jeszcze takie potrzeby? Choć dla humanisty jest to w zasadzie pytanie retoryczne, to jego postawienie wydaje się konieczne. Mobilizuje bowiem do ciągłego poszukiwania możliwych rozwiązań ważkich dydaktycznych problemów: jak uaktywnić tę właśnie funkcję kultury w takich, a nie innych uwarunkowaniach? Orientuje uwagę i na to, jakie kompetencje kulturowe mogą pomóc dziś zaspokoić (pobudzić) potrzebę zakorzenienia, wspólnoty, autentyzmu. Stawia też wyraźnie problem czasu: przeszłego, w którym lokowane jest dziedzictwo kulturowe, teraźniejszego, który wypełnia praca zawodowa bądź nauka, rozrywka, jaką zapewnia udział w kulturze popularnej, oraz zaabsorbowanie przyszłością, z którą wiąże się zarówno obawy, jak i nadzieje. Odkrycie dominacji czasu teraźniejszego i przyszłego w autonarracjach to jednocześnie odkrycie niewielkiego udziału w naszym życiu doświadczeń przodków, zakodowanych między innymi w różnych tekstach kultury, oraz braku refleksyjności w przeżywaniu życia, zorientowanego na absorbującą ciągle naszą uwagę niepewną przyszłość.

Wykorzystanie dziedzictwa kulturowego w turystycznej promocji miejscowości czy regionu wskazuje jednak, że przeszłość oraz dziedzictwo kulturowe również i dziś określają naszą tożsamość. Przynajmniej tę, którą chcemy zaprezentować innym. Wskazuje jednocześnie na problem autentyzmu. Wyostbra go uświadomienie sobie, w jaki sposób miejsce bądź region zyskuje miano atrakcji turystycznej, czyli oferty zdolnej przyciągnąć uwagę turystów, a więc tworzonej głównie dla nich i ze względów komercyjnych. Czy możliwy jest w tej sytuacji autentyzm?³² Czy w przypadku kultury regionu możemy więc jeszcze mówić o tradycji – przekazywaniu, odtwarzaniu, przekształcaniu dziedzictwa kulturowego – czy raczej kreacji? Czy międzypokoleniowy kontakt, który stanowił kiedyś podstawę budowania wspólnotowych więzi w rodzinie, grupie sąsiedzkiej, społeczności lokalnej, jest dziś jeszcze możliwy i potrzebny? Czemu miałyby służyć w tak zmienionym i zmieniającym się świecie kultura?

³¹ Tak diagnozuje ten przejaw „udziału” miejscowej społeczności w kulturze lokalnej T. Szlendak – por. tenże, *Nic? Aktywność kulturalna...*, s. 75–77.

³² Rozważaniu tego problemu doskonale służy lektura *Awansu* E. Redlińskiego, do czego gorąco zachęcam studentów. Polecam ich uwadze również inną jego powieść – *Transformeszen*, która eksponuje z kolei komercyjny kontekst obcowania z kulturą.

Międzypokoleniowa transmisja wartości w kulturze prefiguratywnej

W nowohuckiej praktyce edukacyjnej oraz projektach społeczno-artystycznych³³ podejmowane są próby sprawdzania możliwości takiej międzypokoleniowej transmisji / wymiany doświadczeń i wartości. Podczas spotkań różnych pokoleń nowohuccy seniorzy stają się dla młodych mieszkańców dzielnicy – jak w kulturze postfiguratywnej – przewodnikami, pośrednikami między przeszłością a czasami obecnymi. Pokolenie wnuków pomaga zaś swoim dziadkom odnaleźć się w „sieciowej rzeczywistości” (kultura prefiguratywna), korzystając jednocześnie z ich doświadczeń w zdobywaniu życiowej mądrości.

Najdojrzalsze z tych prób prowadzą do odkrywania uniwersalnych problemów egzystencjalnych i wspólnych różnym pokoleniom wartości. Jednak taki ich efekt warunkują i czynią istotnym w procesie kształtowania tożsamości (nie tylko regionalnej) umiejętności językowe i znajomość różnych kodów kulturowych. Ponieważ właśnie ten aspekt międzypokoleniowej transmisji wartości jest niezwykle ważny dla nauczycieli polonistów (wpisuje się w zakres podstawowych zadań języka polskiego jako przedmiotu nauczania), zwracam nań szczególną uwagę podczas realizacji warsztatów. Odwołuję się również do metodycznej wiedzy studentów o inspirowanym wpływie myśli Charlesa Taylora i Paula Ricoeura na koncepcje dotyczące wychowania i nauczania języka polskiego³⁴. Choć obu tych filozofów różni sposób rozumienia narracji³⁵, to ich ustalenia są niezwykle ważne dla szkolnego wspomagania procesu kształtowania osobowej i zbiorowej tożsamości. Stanowią bowiem próbę przezwyciężenia zjawiska „pokolenia bez pamięci” i „bez tożsamości”. Ukazują przy tym istotną rolę języka i literatury w procesie tworzenia autoidentyfikacji i wspólnotowej więzi. Taylor zwraca uwagę między innymi na to, że rozumienie siebie, które ma strukturę narracji, dokonuje się w języku. Jednostka artykułuje w nim swą tożsamość i uzgadnia ją z otoczeniem. Wiąże się to z komunikowaniem innym „swoich horyzontów sensu”, zabieganiem o ich akceptację, uzgadnianiem własnej opowieści z narracją wspólnoty historyczno-kulturowej³⁶. Zdaniem Paula

³³ Świadczą o tym projekty realizowane w nowohuckich gimnazjach, liceach i dzielnicach, takie jak chociażby: multimedialna prezentacja *Nowa Huta moich dziadków, rodziców i moja* (Gimnazjum nr 37); *Dziadkowie i Internet. Uczniowie i historia* (zob. opis tego doświadczenia: http://www.ceo.org.pl/sites/default/files/library-files/zadanie_tik-marcin_maciuk.doc, dostęp: 15.02.2015) czy *Bagaż odnaleziony* – jeden z modułów wielkiego projektu *nowa_huta.rtf (relacje-teksty-forma)* realizowanego przez Małopolski Instytut Kultury w Krakowie w latach 2004–2006 w ramach międzynarodowego przedsięwzięcia *Pamięć. Dziedzictwo. Społeczność lokalna*.

³⁴ Por. m.in. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 38–87.

³⁵ Według Taylora narracja jest pojęciem autonomicznym wobec tekstu, stanowi strukturę ludzkiego myślenia, a dla Ricoeura jest wytworem kultury, bo dopiero w odniesieniu do jej kodów ludzkie doświadczenie zyskuje formę narracyjną. Por. tamże, s. 51.

³⁶ Por. opis koncepcji Charlesa Taylora [w:] J. Kociuba, *Narracyjna koncepcja tożsamości...*, s. 58 oraz jej inspirowającego wpływu na nauczanie i wychowanie – B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat...*, s. 51.

Ricoeura, nasze doświadczenie uzyskuje formę narracji dopiero przez odniesienie danego doświadczenia do kodów kulturowych. Stwierdzenie takie koryguje i uzupełnia fenomenologiczne ujęcie narracyjnej koncepcji tożsamości, a z perspektywy dydaktycznej ukazuje wartość kanonu lekturowego w kształtowaniu autoidentyfikacji. Odpowiednio organizowany kontakt z dziełami wyposaża bowiem jednostkę w wypracowane przez kulturę kody tekstowe, po które się sięga, by zrozumieć swoje doświadczenie i nadać mu formę. Teksty kultury oferują zatem czytelnikowi struktury znaczące, pozwalające mu lepiej poznać siebie, nadać znaczenie i sens swojemu doświadczeniu³⁷.

W przypadku Nowej Huty status podstawowego doświadczenia jednostkowego i zbiorowego zyskało – co poświadczają miejscowe praktyki społeczno-artystyczne – doświadczenie społeczno-kulturowej i cywilizacyjnej zmiany. Wywoła je konieczność porzucenia dawnej ojczyzny (wsi, miasteczka, a nawet kraju) i / bądź odnalezienia się w całkiem nowej rzeczywistości. W takiej sytuacji znaleźli się w latach 50. XX w. nie tylko ci, którzy przybyli do Nowej Huty szukać lepszego życia, ale także mieszkańcy podkrakowskich wiosek. Ich dawne ojczyzny wchłonęło bowiem nowo budowane miasto. Po transformacji ustrojowej wszyscy mieszkańcy tej hutniczej dzielnicy Krakowa stali się natomiast dziedzicami „bankruta” poprzedniego systemu i znów stanęli wobec konieczności odnajdywania się w nowej, tym razem neoliberalnej rzeczywistości. Z tego powodu nowohucki kontekst kształtowania autoidentyfikacji tworzy uniwersalną perspektywę dla oglądu procesów adaptacji do nowych standardów życia i budowania tożsamości w erze intensywnych migracji. Sposób odnajdywania się (siebie) w sytuacji tak zasadniczej i permanentnej zmiany staje się nadto przykładem poszukiwania optymalnej strategii budowania własnej oraz wspólnotowej tożsamości w ponowoczesnym świecie, a także nawiązywania międzypokoleniowego dialogu i transmisji wartości. Okazuje się bowiem, że konieczność porzucenia pierwszej ojczyzny i odnalezienia się w nowym miejscu to nie tylko doświadczenie dziadków, ale i nierzadko realna perspektywa wnuków. Aktualizuje ją w całej jaskrawości współczesna sytuacja ekonomiczna, co wykazały między innymi studenckie autonarracje. Te przeżyte bądź antycypowane doświadczenia wyrastają z tej samej tęsknoty za realizacją określonych wartości – godnego życia i posiadania domu, który daje poczucie bezpieczeństwa.

Wartość domu, doświadczaną w sytuacji konieczności jego porzucenia i budowania w innym miejscu, oraz jego udział w kształtowaniu tożsamości pokazał między innymi *Bagaż odnaleziony* – jeden z modułów wielkiego projektu *nowa_huta.rtf (relacje-teksty-forma)*. Był on, co prawda, skoncentrowany przede wszystkim na nowohuckich seniorach, ale jego efekt – wystawa, która opowiadała o doświadczeniu opuszczenia domu dzieciństwa i młodości, wędrownie oraz oswojaniu nowego domu w Nowej Hucie – eksponował uniwersalność problemu. Opowieści dziadków zostały tu zestawione z wypowiedziami pokolenia wnuków (gimnazjalistów). Mimo

³⁷ Por. J. Kociuba, *Narracyjna koncepcja...*, s. 61 oraz K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003, s. 136.

dystansu czasowego i cywilizacyjno-kulturowego, dzielącego te pokolenia, wyłaniają się z nich podobna wartość i obraz domu. Nadto wystawa *Bagaż odnaleziony* została „dedykowana – jak zapisano w jej katalogu – również tym, którzy dom rodzinny zamierzają opuścić. Wkrótce będą mieli dwie ojczyzny, dwa doświadczenia zakorzenienia, dwie perspektywy. Z czasem nieuchronnie powróci pytanie: „Skąd jestem?”³⁸.

Godna uwagi przyszłych nauczycieli języka polskiego jest przede wszystkim wieloetapowa praca nad realizacją tego projektu³⁹. Uświadamia ona znaczenie kompetencji kulturowych – literackich i językowych – w procesie kształtowania osobowej oraz wspólnotowej tożsamości. Pokazuje też sposoby tworzenia różnych sytuacji, które służą ich nabywaniu i rozwijaniu. W przypadku realizacji omawianego projektu były to przede wszystkim:

- sytuacje sprzyjające wydobywaniu wspomnień i obrazów dawnego domu, czemu służyły przedmioty odnalezione na dnie walizek, przechowywane przez lata w szafach, szufladach, na strychach. Stanowią one ów „bagaż odnaleziony”, czyli substytut świata, z którym się identyfikujemy, który przenosimy wszędzie tam, gdzie się udajemy. Kumulują one w sobie wyjątkowe wspomnienia, związane między innymi z domem i doświadczeniem zmiany ojczyzny. Uruchamiają narracje, które odsłaniają emocjonalną wartość zwykłych przedmiotów i ich – nierzadko zaskakujący – wpływ na nasze odnajdywanie się w obcej, nieoswojonej jeszcze przestrzeni i poczucie tożsamości,
- praca na materii wspomnień i nad zapisami pamięci. Tu tworzone między innymi kolaże ze starych zdjęć, co prowokowało do coraz głębszego ich odczytywania, weryfikacji wyboru fotografii do prezentacji, odkrywania głębszego znaczenia i wpływu utrwalonych w nich wydarzeń, miejsc, osób na czyjeś życie. Poszukiwaniu nowej i wyrazistej formy prezentacji wyzwalanych za ich pomocą wspomnień służyło też poznanie autobiograficznych spektakli i instalacji Tadeusza Kantora (*Wielopole, Wielopole* oraz *Dziś są moje urodziny*), a także dyskusje nad jego kliszami pamięci,
- działania plastyczne, polegające między innymi na tworzeniu metafory drogi (fizycznej i mentalnej), jaką przebyli nowohucy seniorzy, wędrując ze swojej pierwszej ojczyzny do Nowej Huty;
- opracowywanie strony internetowej. Jej tworzenie wiązało się z koniecznością opanowania obcej seniorom, nowej formy komunikacji oraz z poszukiwaniem właściwych dla niej środków ekspresji ikonicznej i werbalnej, zdolnej zachować klimat i barwę ich opowieści,
- budowanie ekspozycji z „okrucichów losu” i osobistych wspomnień, aby przez pokazanie innym tego, co przez całe lata kryły szuflady, albumy i pamięć, „zachęcić

³⁸ *Bagaż odnaleziony. Katalog wystawy*, red. M. Szmyt, Kraków 2006, s. 34.

³⁹ Rekonstruuąc go, odwołuję się do informacji na ten temat, zawartych w całym katalogu wystawy. Zob. tamże.

– innych – starszych i młodszych – do budowania opowieści o domu, do refleksji nad opuszczeniem, do nazwania marzeń przed wyruszeniem w drogę⁴⁰.

Działania podjęte przez animatorów i koordynatorów nowohuckich praktyk i projektów społeczno-artystycznych nie są żadnym nowym odkryciem. Wiele z nich bądź podobne oferują podręczniki realizujące antropocentryczno-kulturową koncepcję kształcenia. Warto jednak uświadomić studentom, w jaki sposób wykorzystać je dla realizacji kształcących i formacyjnych zadań języka polskiego w zakresie edukacji regionalnej. Zwłaszcza teraz, kiedy obowiązująca podstawa programowa dla szkoły podstawowej i gimnazjum słabo eksponuje zadania wychowania regionalnego, zakładając jego realizację w ramach ogólnego kształcenia polonistycznego⁴¹. Przede wszystkim jednak warto rozbudzać w przyszłych polonistach refleksyjną postawę wobec własnej identyfikacji, bowiem, jak stwierdza Anna Walczak „(samo)wiedza nauczyciela/wychowawcy rozpoczyna się od (samo)świadomości zakorzenionej w byciu refleksyjnym”⁴².

Bibliografia

- Beylin M., *Po co, u diabła, ta kultura*, „Gazeta Wyborcza” sobota – niedziela 27-28 listopada 2010, s. 19; toż – http://wyborcza.pl/1,76842,8726903,Po_co_u_diabla_ta_kultura.html (dostęp: 16.06.2015).
- Budrewicz Z., *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej, Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014.
- Burszta J.W., Duchowski M., Fatyga B., Hupa A., Majewski P., Nowiński J., Pęczak M., Sekuła E.A., Szlendak T., *Kultura miejska z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, Warszawa 2010.
- Chłopskość z wyboru*, „Znak” 2013, nr 692, s. 48.
- Jesteśmy potomkami chłopów*. Z prof. Jackiem Wasilewskim o genealogii polskiego społeczeństwa rozmawia M. Duch-Dyngosz, „Znak” 2012, nr 684, s. 14–17.
- Kociuba J., *Narracyjna koncepcja tożsamości*, [w:] *Wokół tożsamości: teorie, wymiary, ekspresje*, red. I. Borowik, K. Leszczyńska, Kraków 2008.
- Kosiewski P., *Życie w stanie natury*, „Znak” 2012, nr 684, s. 22–25.

⁴⁰ Tamże, s. 29–30.

⁴¹ Na ten i kolejne problemy związane ze szkolną edukacją regionalną zwraca uwagę Zofia Budrewicz: „[...] instytucjonalnej polityki wobec wychowania regionalnego nie regulują dziś jasno dokumenty oświatowe. Tzw. ścieżki przedmiotowe zniknęły wraz z ostatnią reformą szkolnictwa, a w nowych podstawach programowych nie ma konkretnych zapisów substytutowych. Zasadniczego znaczenia nabiera więc jakość „oddolnych” działań nauczycieli humanistyki (polonistów, historyków, geografów, historii sztuki etc.), w tym – ich umiejętności kształtowania postaw regionalnych wychowanków w nowych uwarunkowaniach kulturowo-cywilizacyjnych. O tym, jak niełatwe to zadania, przekonują obserwacje praktyki szkolnej oraz duże zapotrzebowanie na wiedzę metodyczną w tym zakresie. W publikacjach doświadczonych pedagogów dominuje jednak nastawienie na „wyposażanie” ucznia w wiedzę kulturową. Prace te rozmijają się z założeniami nowoczesnej dydaktyki regionalnej - tejże, *Miejsce i pamięć w polonistycznej edukacji regionalnej, Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014, s. 233.

⁴² A. Walczak, *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń...*, s. 33.

- Kossakowska-Jarosz K., *O założeniach, problemach i pułapkach kształcenia regionalnego*, „Nowa Poliszczyna” 2006, nr 2.
- Kossakowska-Jarosz K., *Edukacja regionalna w kształceniu polonistycznym* „Polonistyka” 2005, nr 4.
- Kultura ludowa. Teorie – praktyki – polityki*, red. B. Fatyga i R. Michalski, Warszawa 2014 (publikacja on-line).
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2009.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Myśliwski W., *Kres kultury chłopskiej*, „Gadki z Chatki” 20004, nr 53, http://www.gadki.lublin.pl/gadki/artukul.php?nr_art=242 [dostęp: 18.05.2014].
- Petrykowski P., *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń 2003.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.
- Rakowski T., *Potomkowie chłopów – wolni od kultury*, „Znak” 2013, nr 692.
- Sienko M., *Polonista wobec zjawisk kultury regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, [w:] *Oso-ba nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, red. G. Różańska, Radom 2011.
- Sienko M., *Nowa Huta – miejsce, które stygmatyzuje mieszkańców*, [w:] *Kłopotliwe pamiątki. Trud dziedziczenia*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2012.
- Sienko M., *Nowa Huta ma głos. Projekty społeczno-artystyczne a proces kształtowania lokalnej tożsamości*, [w:] *Kraków. Miejsce i tekst*, red. A. Ogonowska, M. Roszczynialska, Kraków.
- Sienko M., *Miasto obok metropolii. Nowej Huty kłopoty z tożsamością*, [w:] *Okolice metropolii. Tożsamość – edukacja – kultura 5*, red. Z. Budrewicz, M. Kania, Kraków 2012.
- Sienko M., *Krajobraz, który nosi się w sobie. Krajobrazy pamięci i pamięć komunikacyjna w polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, [w:] *Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, red. Z. Budrewicz, M. Sienko, Kraków 2014.
- Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce. Kanon i rozproszenie*, red. I. Bukraba-Rylska i W. J. Burszta, Warszawa 2011.
- Walczak A., *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych*, „Kultura i Wychowanie. Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi” 2012, nr 4(2), s. 19–34.
- Wszyscy jesteśmy chłopami. Wstydlivy rodowód klasy średniej*, teksty i wywiady: M. Duch-Dyngosz, *Zapomniana genealogia Polaków*, „Znak” 2012, nr 684, s. 8–13.
- Wychodzenie z prowincji*. Z prof. Andrzejem Mencwelem rozmawia D. Kozłowska, „Znak” 2012, nr 684, s. 18–21.
- Z tych polskich Indian*. Z Rochem Sulimą rozmawia E. Kot, „Znak” 2013, nr 694, s. 58–63.

To Be from Here. For a Formative Value of Polish Philology Regional Education (on the Example of the District of Nowa Huta)

Abstract

The author presents possibilities and educational value of creating a reflexive attitude of Polish philology students in relation to their own local identity. She emphasizes the particular role of a reflexive "being" in the nearest world in noticing current determinants of the shaping of self-identification of particular people and groups, as well as contemporary problems of regionalism and school regional education.

For Polish Philology students, one of the means to start a reflection upon creating one's own identification in the dynamically changing world can be creating identity narrations which include one's own background: *I am from...* The analysis of such self-narrations can help to unveil current determinants of identity processes. It encourages people to deepen studies on methods of creating bonds with a place and local society within the process of Polish philology education.

The last part of the article depicts the use of narrative concept of identity in social and artistic projects of Nowa Huta and in educational practice. It mainly serves to maintain intergenerational transmission of values and to shape bonds with places of baffling heritage.

Key words: Polish philology regional education, narrative conception of identity, contemporary context of self-identification creation, cultural heritage, transmission of values in pre-figurative culture, the district of Nowa Huta

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Justyna Bajda, Tomasz Piekot, Dorota Michułka

Uniwersytet Wrocławski

E-podręczniki – wyzwanie edukacji polonistycznej

Nowy wymiar edukacji humanistycznej

Ze względu na swoją polifunkcyjność i zmianę roli odbiorcy z pasywnego na interaktywnego, multimedia w edukacji polonistycznej stają się od wielu już lat wielkim wyzwaniem zarówno dla nauczycieli, dydaktyków i pedagogów, jak i uczniów. W opublikowanych w ciągu ostatnich kilku lat wynikach badań medioznawców, pedagogów i dydaktyków na temat roli nowych mediów w wychowaniu i w edukacji humanistycznej zwrócono uwagę na liczne zagadnienia, np. na zjawisko cyfrowych tubylców oraz możliwości i zagrożenia cyberświata, funkcjonowanie tekstów w sieci, funkcjonalność edukacyjną światów wirtualnych, e-learning w edukacji, „nowy język” w mediach elektronicznych, hiperteksty literackie, „wiedzę rozsypaną” i czytanie hipertekstowe, konwergencję mediów, zarządzanie informacją edukacyjną szkoły oraz – szerzej – dydaktykę mediów¹. Literatura przedmiotu, ze względu na

¹ *Cyberświat – możliwości i zagrożenia*, red. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Warszawa 2009; F.W. Kron, A. Sofos, *Dydaktyka mediów*, tłum. J. Sztobryn-Giercuskiewicz, Gdańsk 2008; M. Jędrzejko, A. Taper, *Dzieci a multimedia*, Warszawa 2012; *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010; Z. Zieliński, *E-learning w edukacji: jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, Gliwice 2012; P. Topol, *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*, Poznań 2013; *Język w mediach elektronicznych*, pod red. J. Podrackiego i E. Wolańskiej, Warszawa 2008; *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych: język, edukacja, semiotyka*, red. nauk. M. Filiciak, G. Ptaszek, Warszawa 2009; *Kształcenie na odległość w praktyce edukacyjnej*, pod red. T. Lewowickiego i B. Siemienieckiego, Toruń 2009; *Media w procesie informacyjno-komunikacyjnym*, pod red. T. Lewowickiego i B. Siemienieckiego, Toruń 2008; T. Huk, *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Katowice 2011; J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, wyd. 1, Warszawa 2012; J. Bednarek, *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli: teoria, badania, praktyka*, Warszawa 2010; *Nowe media w edukacji*, red. nauk. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2012; M. Jędrzejko, D. Morańska, *Pułapki współczesności. Cz. 1. Cyfrowi tubylcy: socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Warszawa 2013; Z. Osiński, *Technologia informacyjna w edukacji humanistycznej*, Toruń 2005; *Tekst (w) sieci. 1. Tekst, język, gatunki*, red. nauk. D. Ulicka, Warszawa 2009; *Uczeń bezpieczny w cyber-*

rozwijające się szybko technologie społeczeństw informacyjnych jest w tym zakresie przebogata.

W badaniach nad dydaktyką mediów bardzo istotna okazała się rola nowych mediów w procesie poznawczo-komunikacyjnym, rozpatrywana zarówno w perspektywie społecznej, jak i w powiązaniu ze zjawiskiem aktywnego uczestnictwa ucznia w kulturze. Tym bardziej, że ostatnie lata w edukacji szkolnej akcentowały przeniesienie „siły ciężkości” z treści kształcenia na ucznia (nauczanie podmiotowe), na jego umiejętności pracy w grupie kształcenie umiejętności gromadzenia, porządkowania, selekcjonowania i wartościowania informacji oraz – co staraliśmy się uwzględnić w naszym podręczniku – szeroko pojętą „komunikację i życie”.

Uczeń w dzisiejszym świecie wirtualnej rzeczywistości i konwergencji mediów styka się ze specyficznym sposobem społecznego porozumiewania się². Konwergencja jako zmiana kulturowa zakłada: 1) docieranie do nowych informacji, 2) tworzenie połączeń między treściami, które znajdują się w różnych środkach przekazu oraz 3) przepływ treści między różnymi platformami medialnymi³. Owa cyrkulacja treści jest mocno uzależniona od zaangażowania i aktywnego udziału samych odbiorców⁴. Mając na uwadze zarówno sztukę społecznego komunikowania się, jak i sposoby percepcji, nowe *digital resources* (w tym e-podręczniki), jako „produkty” o charakterze edukacyjno-medialnym będą zawsze zakładały interakcję, a więc dialog między nadawcą i odbiorcą, negocjację, wymianę poglądów i idei, która będzie prowadzić do uzgodnienia odpowiedniej linii interpretacji⁵.

Czy e-podręcznik będzie się mieścił w tym obszarze rozważań?

Przytaczamy w tym miejscu fragment raportu ORE a w nim definicję e-podręcznika oraz jego typologię opracowaną przez Marlenę Plebańską.

E-podręcznik to środowisko uczenia się i nauczania, w którym różnego typu treści generowane są w sposób dynamiczny w stosunku do potrzeb osoby uczącej się i/lub

przestrzeni, red. nauk. D. Szeigiewicz-Urban, Sosnowiec 2012; A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013; *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2005; *Wybrane aspekty technologii informacyjnej w edukacji*, pod red. D. Siemienieckiej i A. Siemińskiej-Łosko, Toruń 2007.

² M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, wprowadzenie L. H. Laphama, tłum. N. Szczucka, Warszawa 2004. Zob. także R. Kluszczyński, *Spółeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Kraków 2001.

³ H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007, s. 9.

⁴ Tamże, s. 9.

⁵ Zob. R. Kluszczyński, *Spółeczeństwo informacyjne...*, s. 15. Zob. T.O. Sullivan, *Studying the media*, London 1998; R. Kluszczyński, *Spółeczeństwo informacyjne...*, s. 12–33. O procesie generowania znaczeń, nazywając tę koncepcję semiotyczną, pisze m.in. J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999; *Understanding Popular Culture*, London 1989; tenże, *Reading the Popular*, London 1989; H. Jenkins, *Kultura konwergencji...*, s. 9.

nauczającej z wykorzystaniem e-podręcznika. Poziom merytoryczny, metodyczny, multimedialny oraz poziom dostępności e-podręcznika skorelowane są z grupą wiekową, potrzebami edukacyjnymi odbiorcy, stylami uczenia się oraz podstawą programową.

Typologia dostępnych e-podręczników

E-podręcznik statyczny

Idea: Transformacja podręcznika tradycyjnego do formatu elektronicznego

- 1/ statyczny, najczęściej w formacie PDF;
- 2/ jest odwzorowaniem podręcznika tradycyjnego 1:1;
- 3/ posiada możliwość wydruku;
- 4/ posiada możliwość umieszczenia podręcznika na platformie e-learningowej, bez śledzenia jego wykorzystania na poziomie poszczególnych fragmentów.

E-podręcznik umultimedialniony

Idea: Transformacja podręcznika tradycyjnego do formatu elektronicznego – proste, szybkie opublikowanie zasobów edukacyjnych

- 1/ statyczny, najczęściej w formacie PDF;
- 2/ jest odwzorowaniem podręcznika tradycyjnego 1:1;
- 3/ stworzony na poziomie koncepcji jako materiał statyczny;
- 4/ wzbogacony o materiały multimedialne;
- 5/ posiada ubogą nawigację, najczęściej liniową;
- 6/ umożliwia wydruk wybranych fragmentów statycznych;
- 7/ daje możliwość zamieszczenia podręcznika na platformie e-learningowej bez śledzenia jego wykorzystania na poziomie poszczególnych fragmentów.

E-podręcznik multimedialny

Idea: Stworzenie podręcznika w pełni interaktywnego już na poziomie koncepcji

- 1/ skonstruowany interaktywnie, z uwzględnieniem podziału warstwy treściowej oraz multimedialnej;
- 2/ wzbogacony o zaawansowane elementy multimedialne, animacje, symulacje;
- 3/ wyposażony w nawigację skokową;
- 4/ zapewnia realizację interaktywnych ćwiczeń;
- 5/ umożliwia bieżącą współpracę użytkownika z podręcznikiem;
- 6/ stwarza możliwość zamieszczenia podręcznika na portalu edukacyjnym;
- 7/ pozwala na korzystanie z podręcznika z poziomu różnych urządzeń;
- 8/ posiada możliwość wydruku wybranych fragmentów;
- 9/ posiada możliwość zamieszczenia na platformie e-learningowej, z opcją śledzenia wyników jego wykorzystania zarówno w zakresie całego podręcznika, jak i poszczególnych fragmentów.

E-podręcznik inteligentny

Idea: Udostępnienie nauczycielowi elastycznego narzędzia, z pomocą którego samodzielnie zbuduje treść lekcji na bazie dostępnych zasobów, z możliwością korzystania z wersji podstawowej lub modyfikowalnej

- 1/ daje możliwość modyfikowania wersji podstawowej przez zmianę układu kolejności treści, uzupełnianie materiałami własnymi;
- 2/ wzbogacony o zaawansowane elementy multimedialne, animacje, symulacje;

- 3/ wyposażony w nawigację skokową;
- 4/ zapewnia realizację interaktywnych ćwiczeń;
- 5/ umożliwia bieżącą współpracę użytkownika z podręcznikiem;
- 6/ stwarza możliwość zamieszczenia podręcznika na portalu edukacyjnym/ społecznościowym;
- 7/ pozwala na korzystanie z podręcznika z poziomu różnych urządzeń;
- 8/ daje możliwość wydruku wybranych fragmentów;
- 9/ umożliwia zamieszczenie na platformie e-learningowej, z opcją śledzenia wyników jego wykorzystania zarówno w zakresie całego podręcznika, jak i poszczególnych fragmentów⁶.

Mamy nadzieję, że ostateczny kształt naszego e-podręcznika „połączy” wszystkie cztery wyżej wymienione typy podręcznika: statycznego, umultimedialnionego, multimedialnego i inteligentnego.

Koncepcja e-podręcznika do gimnazjum

Wokół podstawy programowej

Opracowanie koncepcji podręcznika do gimnazjum rozpoczęliśmy od analizy podstawy programowej. Najważniejszy dla naszej przyszłej koncepcji okazał się pierwszy fragment komentarza:

ZAŁECANE WARUNKI I SPOSÓB REALIZACJI

III etap edukacyjny (gimnazjum) przypada na okres w rozwoju ucznia, gdy kończy się czas bezwzględnego akceptowania świata, w tym autorytetu rodziców i szkoły, ufne go uczenia się zasad rządzących rzeczywistością, a zaczyna okres krytycyzmu oraz intensywnego budowania własnej tożsamości, a także szukania oparcia w grupie rówieśniczej. Młody człowiek jest wrażliwy na punkcie niezależności, równocześnie nie potrafi jeszcze w pełni z niej korzystać, a nawet podświadomie się jej boi. Dlatego nauczyciel ma za zadanie pomóc mu w przejściu przez ten trudny okres, akceptując wzrastające w uczniu poczucie własnej podmiotowości, a nawet umiejętnie je podbudowując⁷.

Fragment ten precyzyjnie diagnozuje sytuację ucznia w tym wieku, wyznaczając jednoznaczną rolę dla nauczyciela, jak i dla samego podręcznika. Podręcznik powinien przede wszystkim dostarczać przykładów zjawisk, sytuacji, zachowań, które uczeń może obserwować, analizować i oceniać, ale po to, aby rozwijać swą tożsamość. Na tej podstawie przyjęliśmy zatem dwa najważniejsze założenia naszego gimnazjalnego e-podręcznika:

1. Podręcznik do języka polskiego to podręcznik rozwoju osobistego ucznia – rozwoju, który odbywa się dzięki obserwowaniu fenomenów literatury, sztuki, komunikacji – w skrócie: fenomenów kultury.

⁶ Raport ORE, Warszawa, sierpień 2013. Zob. <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-88394> [dostęp: 21.09.2015].

⁷ *Podstawa programowa z komentarzami*. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, s. 41.

2. Podręcznik (w tym ujęciu) może pełnić wyłącznie rolę podrzędną wobec nauczyciela. Nauczyciel powinien być przewodnikiem ucznia, a podręcznik – wirtualnym środowiskiem edukacyjnym, czymś w rodzaju mapy z różnymi propozycjami podróży.

W podstawie programowej i komentarzu odnajdziemy znacznie więcej nawiązań do psychologii rozwojowej. Oto, jak wspomniany dokument definiuje cel aktu czytania w gimnazjum:

czytanie – umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa⁸.

Podobnie rzecz się ma z kształtowaniem postaw uczniów. Postawy te, według wspomnianego dokumentu, mają sprzyjać rozwojowi wewnętrznemu ucznia:

W procesie kształcenia ogólnego szkoła na III i IV etapie edukacyjnym kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej⁹.

Ponadto uczeń:

- 2) omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, np. miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, wiara religijna, samotność, inność, poczucie wspólnoty, solidarność, sprawiedliwość; dostrzega i poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne,
3) dostrzega zróżnicowanie postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, etycznych, kulturowych i w ich kontekście kształtuje swoją tożsamość¹⁰.

Struktura rozdziałów a perspektywa metodyczna

Ostatecznie przyjęliśmy za podstawą programową, że podręcznik do gimnazjum będzie podręcznikiem personalistycznym, zapewniającym uczniowi rozwój tożsamości przez poznawanie procesów i wytworów kultury, ale też dającym nauczycielowi/rodzicom ostateczny głos w sprawie oceny i interpretacji przedstawianych w podręczniku zjawisk.

Podręcznikowi nadaliśmy roboczy tytuł *Kultura odmienia*. Tytuł ten pomaga lepiej zrozumieć główne przesłanie podręcznika, które zresztą uwidacznia się w jego strukturze. Poszczególne rozdziały, dotyczą bowiem kolejnych etapów rozwoju osobistego. Każdy rozdział opatrzony jest w tytule jednym zaimkiem (np. TY, MY, WY) lub przysłówkiem (np. TERAZ):

⁸ Tamże, s. 19

⁹ Tamże, s. 21.

¹⁰ Tamże, s. 38.

Klasa 1.: **MY** => **TO** => **WY**

Klasa 2.: **TU** => **TERAZ** => **ONI**

Klasa 3.: **ON** i **ONA** => **TY** => **JA**

W rozdziałach tych pojawiają się oczywiście tematy, subtematy, teksty i zjawiska komunikacyjne reprezentatywne dla każdej z zaimkowych kategorii, a zatem:

- rozdział: **MY** – to punkt wyjścia do kształtowania własnej tożsamości, jest nim poczucie wspólnotowości (od **MY** jako rodziny, poprzez rówieśników, aż do planety),
- rozdział: **TO** – traktuje o materialności świata, ale też o materializmie człowieka,
- rozdział: **WY** – budowanie własnej indywidualności przez negację – jako typ dialogu (w rodzaju: buntu, ataku, krytyki) z symbolicznym oponentem (**WY** to przecież: rodzice, nauczyciele, autorytety itp.),
- rozdział: **TU** – tworzenie tożsamości poprzez doświadczanie (własnej i obcej) przestrzeni – od przestrzeni własnej, realnej, poprzez inne światy kreowane przez media, literaturę, aż po świat wewnętrzny – przestrzeń mentalną,
- rozdział: **TERAZ** – doświadczanie czasu – poprzez odnoszenie „teraz” do przeszłości (pamięć indywidualna, pamięć zbiorowa), do przyszłości (wizje przyszłości własnej i zbiorowości),
- rozdział: **ONI** – to także wyekspozowanie **WY**, tyle że już bez próby dialogu (dyskusji) czy prób zrozumienia **ONYCH** (por. z **WY**, gdzie dialog istnieje). Obcość **ONI** rozumiemy w kategoriach „inni niż **JA**” społecznie lub kulturowo,
- rozdział: **ON** i **ONA** – doświadczanie pierwszych intymnych uczuć w stosunku do innej osoby. Rozdział ten sprowadza się do śledzenia wzorów i antywzorów relacji, a także obserwowania różnic i dyskusowania nad ich rangą i statusem,
- rozdział: **TY** – przedostatni rozdział podręcznika to kluczowa propozycja przemiany (odmiany ucznia). Polega ona na odrzuceniu wcześniejszych kategorii negatywnych (**WY**, **ONI** itp.) i przyjęciu perspektywy pozytywnej – dostrzegania indywidualnego „**TY**” w każdym człowieku. **TY** jest więc punktem wyjścia dla dobrej relacji humanistycznej,
- rozdział: **JA** – zwieńczeniem „odmiany” jest pełne ukształtowanie się tożsamości ucznia, który jest już świadomym uczestnikiem życia społecznego, ale też wnikliwym obserwatorem relacji i postaw.

Poniżej przedstawiamy szczegółowe zestawienie wszystkich podrozdziałów, które jednocześnie pokazują zakres interpretacji tytułowego zaimka¹¹:

¹¹ Szczegółowy model tej „zaimkowej” koncepcji – od poziomu klasy do poziomu pojedynczej lekcji – przedstawia „żywy” diagram, który można obejrzeć na stronie: <http://edukumenty.contentplus.pl/zadania/gimnazjum/>

Klasa I	Klasa II	Klasa III
++MY +++Rodzina =>Najbliżej nas =>Bywa różnie =>Rozstania +++Środowisko ludzi =>Pierwsze wrażenia =>Od znajomości do przyjaźni =>Trudne chwile +++Ojczyzny =>Małe ojczyzny =>O patriotyzmie – różnie +++W Europie =>Nasze korzenie =>Nasze podróże =>My w Europie +++Ziemia i jej mieszkańcy =>Wokół nas =>Ekologia i różnorodność biologiczna	++TU +++Świat realny =>Przestrzeń (rozpo)znana =>Przestrzeń rozpoznawana +++Światy równoległe =>Świat medialny =>Świat wirtualny +++Światy fantastyczne =>Fantastyka i nauka =>Dyscyplina wyobraźni =>Labirynty snu +++Światy idealne i niemożliwe =>Projekty =>Przestrogi +++Świat wewnętrzny =>Dzienniki, pamiętniki, blogi =>Z szuflady	++ON i ONA +++Poobserwujmy miłość =>Próby definicji =>Więzi między nimi +++Czym się różnimy? =>Stereotypy i wzorce kobiecości =>Stereotypy i wzorce męskości
++TO +++Rzeczy czyjeś =>Rzeczy moje =>Rzeczy nasze =>Rzeczy - artefakty losu +++Rzeczy jakieś =>Rzeczy zmysłowe i abstrakcyjne =>Obcość rzeczy =>Rzeczy – dzieła sztuki +++Granice rzeczy =>Rzeczy-nierzeczy =>Widzieć więcej	++TERAZ +++Pamięć jako wartość =>Doświadczenia zagłady =>W ogrodzie pamięci +++W przyszłości =>Napisać przyszłość =>Namalować przyszłość =>Moja przyszłość	++TY +++Postawy =>Zaufanie =>Empatia +++Zasady komunikacji =>Wartość dialogu =>Etyka i etykieta komunikacji
++WY +++Rodzice =>Nasze sprawy =>Porozumienia +++Nauczyciele =>Zza biurka =>Konfrontacje i starcia =>Jak ich pamiętamy +++Inne wzorce =>Wybory =>Sprzeczki =>Fałszywe autorytety	++ONI +++Inność społeczna =>Niechęć =>Otwartość +++Inność kulturowa =>Konfrontacje =>Spotkania =>Współistnienie	++JA +++Ja a inni =>Jestem Kimś =>Nie jestem Nikim =>Trudne spotkania +++Ja wobec siebie =>Samoocena =>Samotność =>Tożsamość i podmiotowość

Przyjęte założenia, jak i wymagania projektu sprawiły, że w podręczniku przewidzieliśmy następujące typy treści:

1. Treści kanoniczne – treści przewidziane w podstawie programowej.

2. Treści uzupełniające (dodatkowe) – treści przeznaczone dla uczniów, którzy chcieliby uzupełnić swoją wiedzę, umiejętności z danego tematu. Przeznaczone do pracy dodatkowej, domowej, z rodzicami lub samodzielnej (według projektu: uczeń słabszy i uczeń z dysfunkcjami).
3. Treści rozszerzające (trudniejsze) – treści przeznaczone dla osób wyjątkowo zainteresowanych danym tematem. Stanowią wyzwanie dla ucznia, ponieważ proponują wiedzę lub umiejętności ponadprogramowe (według projektu: uczeń zdolny).
4. Trudne tematy – treści dyskusyjne, czasem nawet kontrowersyjne ze względu na temat (np. tabu) lub jego traktowanie (interpretacja eksperta). Treści te stanowią wyzwanie przede wszystkim dla nauczyciela/rodzica, który musi czuwać nad kierunkiem interpretacji.
5. Treści dla nauczyciela – część fragmentów podręcznika adresujemy bezpośrednio do nauczyciela. Dzięki temu obudowa merytoryczna i metodyczna podręcznika będzie wpisana bezpośrednio w lekcje, których dotyczy. Czasem treści dla nauczyciela są po prostu wskazówką bibliograficzną, niekiedy przyjmują postać wykładu, a co jakiś czas instrukcji do wykonania jakiegoś zadania.

Wszystkie pięć typów treści oznaczamy w e-podręczniku specjalnym znakiem lub odrębnym layoutem.

Zarys struktury podręcznika.

1. W gimnazjum pojawiają się trzy typy podrozdziałów ostatniego stopnia (odpowiada im jedna lekcja):
 - a. lekcje kształcenia literacko-artystycznego (*Teksty kultury*),
 - b. lekcje świadomości językowej (*Gramatyka*),
 - c. lekcje kształcenia komunikacyjnego (*Komunikacja i życie*).
2. Jak wygląda lekcja *Teksty kultury*?

Lekcja ta jest centralną, najbardziej rozbudowaną częścią każdego podrozdziału tematycznego. Składa się z kilku części:

- a. wstęp do lekcji – intro + zadanie, „przed lekcją”,
- b. główne dzieło – cytaty z lektur lub fragmenty do analizy,
- c. konteksty – fragmenty dzieł czy opracowań nawiązujących do analizowanego tekstu kultury (konteksty często są już lekcjami dodatkowymi, spoza podstawy),
- d. preteksty – pojawiają się, gdy główne dzieło z *Tekstów kultury* staje się pretekstem do rozmowy o współczesnym życiu, zwłaszcza sytuacji ucznia (zwykle lekcje dodatkowe, spoza podstawy),
- e. zadaniowo – to specjalna sekcja zbierająca polecenia do trudnych i obszernych czasowo zadań domowych lub klasowych (praca pisemna, dyskusja, tworzenie dzieła).
- f. podsumowanie – w formie słów kluczy do danej lekcji.

Lekcja pierwszego typu *Teksty kultury* występuje w dwóch wariantach. Pierwszy to lekcje poświęcone literaturze, drugi sztuce. Cykl o sztuce nazywa się w naszym podręczniku *Spotkania ze sztuką* – zwykle są to lekcje dodatkowe (spoza podstawy programowej).

3. Spotkania ze sztuką

W przygotowywanych podręcznikach, na wszystkich trzech etapach nauczania (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum) zostały wprowadzone elementy wiedzy o sztuce. Dla III i IV poziomu edukacji opracowano cykl lekcji objętych wspólnym tytułem *Spotkania ze sztuką*. Realizowane w toku lekcji zagadnienia ujęto na dwa różne sposoby, w zależności od etapu edukacyjnego.

W gimnazjum dwugodzinne lekcje (propozycja czasu realizacji) zostały umieszczone po każdym z dziewięciu rozdziałów i nawiązują do zaimkowego tytułu całego rozdziału. Wybór dzieł sztuki, które stały się podstawą tych lekcji, jest wyborem subiektywnym autorki (Justyny Bajdy), należy jednak podkreślić, że w podręczniku omawiane są dzieła z różnych dziedzin sztuki (obrazy, rzeźby, projekty wzornicze, sztuka ulicy), wprowadzono rozmaite rodzaje przedstawień rzeczywistości (np. portret, autoportret, pejzaż naturalny czy miejska weduta), umożliwia się także uczniowi poznanie różnych technik (malarstwo olejne, akwarela, pastel, graffiti, laserunek, impast, sfumato, rzeźba typu *non finito* i inne) i chwytów malarskich.

Wszystkie te lekcje, podobnie jak lekcje literackie, składają się z trzech zasadniczych modułów: *Teksty kultury*, *Konteksty* oraz *Preteksty*. W pierwszym z nich uczeń poznaje nowe dzieło, pracuje z nim, wykonuje liczne ćwiczenia, które pozwalają mu stopniowo poznawać zasady tworzenia poprawnego opisu dzieła plastycznego, oraz takie, które kształtują jego świadomość artystyczną oraz wrażliwość estetyczną. W lekcji zamieszczono materiały i zadania, które budują podstawową wiedzę dotyczącą sztuki, ale również takie, które zachęcają do dyskusji wokół dzieła, prowokują wypowiedzi i dyskusje, nie narzucając jednostronnej interpretacji.

Konteksty to moduł, w obrębie którego wprowadzono odniesienia krytyczno-artystyczne, teoretyczne bądź literackie (np. teksty poetyckie) pogłębiające wiedzę na temat samego dzieła, ale też umożliwiające uczniowi szersze odczytanie omawianej pracy.

Prowokacyjne *Preteksty* to tematy, które swoje źródło mają w omawianym dziele sztuki, ale odsyłają ucznia do rzeczywistości mu najbliższej lub dalszej, najczęściej jego własnego otoczenia, świata, który zna najlepiej i z którym zgadza się bądź nie. Na przykład jeden z najsłynniejszych obrazów Gustawa Klimta *Pocałunek* stał się pretekstem do rozmowy o współczesnych tatuażach (obraz jest często wykorzystywany jako temat tatuaży) lub na temat kiczu (nadużycie znanego motywu).

W gimnazjum zaproponowaliśmy również dwa inne typy owych „spotkań” czy może wręcz „zderzeń” młodego człowieka ze sztuką. Po pierwsze w kilku miejscach pojawiają się lekcje z tzw. pogranicza, poruszające się między literaturą a sztuką, pokazujące uczniowi możliwość bezpośredniego oddziaływania na siebie różnych dziedzin (I klasa, zaimek TO). Taką lekcją jest na przykład spotkanie z książką Tracy Chevalier *Dziewczyna z perłą*, która bezpośrednio odsyła do obrazu Vermeera. Oczywiście, i tu znalazły się też zaskakujące *Preteksty*. Skoro główną rolę zarówno na obrazie, jak i w książce odgrywa niepozorny kolczyk, autorka lekcji proponuje dyskusję wokół zjawiska piercingu.

Ostatni typ lekcji związanych ze sztuką w gimnazjum (w II klasie – materiały znajdują się w kolejnym przesłanym do redakcji pakiecie) to lekcje opracowane na podstawie twórczości młodych ludzi, uczniów polskich gimnazjów. W bloku lekcji przygotowanych przez czynną nauczycielkę znalazła się twórczość młodych autorów: fragmenty prozy, utwory poezji, wpisy pochodzące z blogów oraz właśnie prace plastyczne.

Głównym celem tych lekcji była chęć pokazania młodym odbiorcom ich własnej pracy i jej wartości, zachęta do tego, żeby nie chować wszystkiego „do szuflady”, uświadomienie młodym autorom, że możliwe jest porównanie prac uczniów z dziełami najwybitniejszych twórców. Stąd proponujemy dla przykładu zestawienie wierszy gimnazjalistki z prozą Ryszarda Kapuścińskiego (kanon z podstawy programowej) albo poważną naukową wypowiedź jednej z wybitnych specjalistek na temat twórczości młodych autorów.

Pomysł wprowadzenia *Spotkań ze sztuką* do przygotowywanego podręcznika jest odpowiedzią na zapotrzebowanie zgłaszane autorom przez środowisko nauczycielskie. Przed podjęciem pracy nad podręcznikiem wielokrotnie słyszeliśmy od nauczycieli, że uczniowie nie radzą sobie z mówieniem o tekstach kultury innych niż literackie, a same materiały ikonograficzne dostarczane wraz z obecnymi na rynku podręcznikami nie są wystarczające, by uczeń poradził sobie z omówieniem dzieła sztuki. Lekcje poświęcone sztuce, podobnie jak wszystkie inne w projektowanym podręczniku, zakładają postawienie kolejnego pytania: „dlaczego” i dążenie do udzielenia przez ucznia świadomej odpowiedzi. Równocześnie podejmowane na lekcjach zagadnienia oraz proponowane zadania odpowiadają bezpośrednio na zapotrzebowanie konfrontowania różnych tekstów kultury.

Koncepcja cyklu (wprowadzenie do podręcznika całych lekcji poświęconych sztuce) wykracza poza wymagania podstawy programowej, natomiast wszystkie cele ogólne oraz zagadnienia podejmowane w obrębie lekcji z cyklu *Spotkania ze sztuką* są zgodne z podstawą programową.

4. Komunikacja i życie

W e-podręczniku kształcenie komunikacyjne (językowe, niewerbalne, wizualne) zostało oddzielone od kształcenia gramatycznego (tzw. świadomość języka). Pojawia się ono na osobnych lekcjach, które opatrzyliśmy wspólnym tytułem *Komunikacja i życie*. Są to minirozdziały (lekcje) związane tematycznie z głównym pojęciem podrozdziału (np. w rozdziale Rodzina, *Komunikacja i życie* będzie o języku rodzinnym. W rozdziale o różnych formach patriotyzmu – *Komunikacja i życie* jest o tzw. „słowach sztandarowych” itp.). Lekcje te nie są związane z lekcjami literaturoznawczymi. Mają raczej z nimi wspólny rdzeń problemowy, dotyczą bowiem hasła/słowa kluczowego, które jest w temacie podrozdziału. Lekcje *Komunikacja i życie* pojawiają się nieregularnie (wymienne z gramatyką) i dotyczą konkretnego zapisu podstawy programowej, czasem są to jednak lekcje dodatkowe. Materiał z tych minirozdziałów przewidziany jest zwykle na 20–30 minut pracy w klasie.

Komunikacja i życie – jako typ lekcji – składa się zwykle z dwóch części: miniwykładu i zestawu zadań do tego wykładu. Czasem miniwykładem jest cytat z ciekawego tekstu językoznawczego. Lekcje mają część „intro” i część „przed lekcją”.

W gimnazjum postanowiliśmy wyodrębnić kształcenie gramatyczne i oddzielić je nie tylko od kształcenia literacko-kulturowego, ale także od kształcenia komunikacyjnego (lingwistycznego, niegramatycznego). Kurs gramatyki będzie przebiegał niezależnie i dzięki specjalnemu oznaczeniu w systemie będzie go można wyciągnąć z e-podręcznika jako osobną część (osobny podręcznik).

Program nauczania gramatyki oparliśmy na kilku latach doświadczeń kształcenia nauczycieli na podyplomowych studiach kompetencyjnych.

Treści podzielone są na 3 klasy.

W **klasie pierwszej** zajmujemy się głównie wyrównaniem różnic wiedzy o języku ze szkoły podstawowej. Proponujemy interesujące i nieobecne dotąd w szkole ujęcie kognitywne (tzw. gramatyka kognitywna), w którym ukazuje się gramatykę na szerokim tle poznawczym, psychologicznym, społecznym i kulturowym. Celem lekcji jest uświadomienie uczniom (świadomość językowa), że język nie jest zwykłym narzędziem komunikacji, ale przede wszystkim lustrem kultury. W języku (gramatyce) ukryte są najważniejsze kategorie naszego kulturowego myślenia, ponieważ to co dla danej wspólnoty jest ważne, musi być też dla niej obowiązkowe (stąd zakodowane w gramatyce). Chodzi tu o kategorie typu: osobowość – nieosobowość, zwierzęcość – nieżywotność, aktywność – pasywność, płeć a rodzaj, przestrzeń, czas itp.

Od **drugiej klasy** rozpoczyna się już w podręczniku kurs gramatyki. Treści uporządkowaliśmy jednak inaczej niż w tradycji szkolnej, tzn. w duchu założeń gramatyki naturalnej. Edukację w zakresie systemu językowego rozpoczynamy od tego, co jest uczniom najbardziej znane – od zdania. Następnie przechodzimy do tego, co najbardziej regularne (fleksja), by dotrzeć do tego, co najbardziej ukryte i nieregularne – słowotwórstwa.

Standardowa lekcja składa się z następujących części:

1. Tytuł.
2. Intro – rodzaj wstępu, w którym przedstawiamy temat i cel lekcji.
3. Przed lekcją – główny komponent naszej metodyki retorycznej. Są to zawsze zadania związane z działaniem, zwłaszcza gromadzeniem, wartościowaniem i porządkowaniem informacji na jakiś temat.
4. Miniwykłady – krótkie sekcje treści odautorskiej, wyjaśniającej zjawiska gramatyczne.
5. Zadania – różne ćwiczenia gramatyczne.
6. Konteksty do przeczytania – fragmenty ciekawych prac językoznawczych.
7. Schematy, tabele – niestety, w plikach Word schematy się rozsypują. Na końcu każdej lekcji umieszczamy zatem wszystkie schematy, rysunki itp. w formacie obrazkowym (jpeg). Gdyby schemat w toku lekcji był nieczytelny, proszę poszukać jego obrazka na końcu lekcji.

Oto szczegółowy dobór treści kształcenia gramatycznego:

	Tytuły działów	Podstawa programowa: I.3.5. i III.2.6. – w osobnych lekcjach niezależnych od kształcenia literackiego
klasa I	Gramatyka – myślenie – kultura	Co to jest język i świadomość językowa? Język jako narzędzie i jako archiwum kultury
		Ważne opozycje w kulturze i gramatyce: osobowość – zwierzęcość – rzeczowość, abstrakcyjność-konkretność; aktywność-pasywność
		Płeć i rodzaj
		Właściwości i cechy: rzeczy, cech, działań
		Czas
		Przestrzeń, ruch, kierunek
		Przeciwieństwo, przeciwstawienie, negacja
		Ilości, miary, liczby
		Porównanie, podobieństwo lub całość-część, zbiór-element
		Możliwość – faktyczność – powinność
klasa II	Składnia	Zdania i równoważniki – zwłaszcza o równoważnikach imiesłowowych
		Części zdania i ich podtypy
		Rodzaje podrzędnych i współrzędnych
		Zdania bezpodmiotowe
		Strona jako diateza
		Transformacje gramatyczne: części zdania jako zdania podrzędne i strona czynna – strona bierna
		Poprawność składni zgody i rzędu
		Składnia a interpunkcja
klasa III	Fleksja	Części mowy: odmiana wszystkich części mowy
		Partykuła a przysłówki
		Wykrzyknik
		Temat a końcówka
		Aspekt czasownika
		Tryb czasownika
		Imiesłowy i strona bierna
		Transformacje: czasowniki osobowe na nieosobowe
	Słownictwo	Temat słów, formanty i ich funkcje semantyczne i inne

Lekcje gramatyczne będą ulokowane na końcu każdego podrozdziału ostatniego stopnia (trzeciego). W podrozdziałach takich nie będą się pojawiać regularnie. Zakładamy, że przeplatanie się ich z lekcjami typu *Komunikacja i życie*

5. Fragmenty lekcji literackich – zadania do lektury

Dorota Terakowska, *Samotność Bogów*, Kraków 2000, s. 7–11, 54–56, 128.

Słowa kluczowe: tabu, droga, posąg światowida, cywilizacja, granica między tradycją i nowoczesnością

TEMAT: W drodze do prawdy o świecie i sobie

INTRO

Symbolika drogi jest przebogata. Droga jako pojęcie obecne w kulturze kojarzy się z wędrówką, przemieszczaniem się, poszukiwaniem czegoś/kogoś, podróżą, zmierzaniem się z czymś innym, dalekim, nieznanym. Człowiek przebywający w drodze zbiera różne doświadczenia, gromadzi wiedzę o świecie zewnętrznym i o sobie. Doświadczenia te wzbogacają jego wnętrze, pomagają odnaleźć własną tożsamość. Wędrówka to także zaspokajanie potrzeb, poszukiwanie przygód oraz próba dotarcia do prawdy. Którą z dróg ma zamiar wybrać Jon – bohater powieści Doroty Terakowskiej *Samotność Bogów*?

1. Wykorzystując także źródła internetowe
 - a) Przygotuj i przynieś materiały, które pomogą skonstruować w klasie mapę myśli na temat pojęcia „tabu”.
 - b) Przygotuj się do dyskusji na temat symboliki „drogi”.
 - c) Przygotuj i przynieś zdjęcie/ zdjęcia świątyń, które uznasz za „wyjątkowe”. Przygotuj prezentację multimedialną na temat jednej z nich.
2. Pracując w grupach (on-line), zgromadźcie słowa – klucze określające pojęcia: szamana i kapłana.
3. Przedstawcie w klasie funkcję jaką pełnią w zaproponowanym fragmencie powieści Doroty Terakowskiej szamani i kapłani. W jaki sposób „wpisują się” oni w obraz „starego i nowego świata”?
4. Jaką rolę pełni w „nowym świecie” Bóg Dobroci?
5. Wyjaśnij, jakie znaczenie pełnią w tekście obrazu Kamiennej Drogi, Wioski, Dalekich Krajów, rzeki, Plemienia.
6. Odpowiedz na pytania:
 - a) Jakiego czynu dokonał Jon?
 - b) Jak ocenisz Jego postępowanie?
 - c) Dlaczego Plemię zareagowało na uratowanie dziewczynki milczeniem?
 - d) Co symbolizowały ofiarowane młodej parze – Jonowi i Gai złote ziarna zbóż, płatki suszonego jaśminu i miód? Opisz ich ślub.
 - e) Jak ubrana była do ślubu Gaja?
 - f) Dlaczego zamiast „włożyć szatę z doskonale wyprawionych, śnieżnobiałych skórek jagnięcych – przywdziała suknię z barwionego lnu”?
 - g) W jaki sposób mieszkańcy Wioski chcą czcić nowego Boga?
 - h) Jaką rolę odegrał na ślubie Jona i Gai kapłan Isak?
 - i) Jakie miejsce zajmuje Isak w „Nowym świecie”?

7. Pracując w grupach, narysujcie mapę myśli pojęcia „tabu”. Przywołajcie przykłady tabu dawniej i dziś. Odpowiedzcie na pytanie czy tabu jest zjawiskiem zmiennym, innymi słowy czy „coś” co było tabu kiedyś, może przestać nim być dzisiaj? Skorzystajcie z definicji pojęcia tabu.

KONTEKSTY DO OBEJRZENIA

Zdjęcia: C. Friedrich, *Świątynia Junony w Agrigento*; Starożytna buddyjska świątynia Khmerów w Angkor Wat, świątynia hinduistyczna na Sri Lance, świątynia - jaskinia w Tajlandii, Shimogamo w Kioto w Japonii, wnętrze katedry w Sandomierzu (wydobyte z galerii zdjęć internetowych).

1. Jakie nastroje i emocje wywołują w Tobie zdjęcia świątyń?
2. Pracując w grupach, przedstawcie mapę myśli słowa: „świątynia”.

ZADANIE PISEMNE

Zinterpretuj poniższy cytat z powieści:

„Kapłan Isak [...] choć przybył z Dalekiego Kraju i czyta biegle czarne znaczki na kremowym pergaminie, nie przynależy całkowicie do Cywilizacji. Kapłan Isak jest POMIĘDZY. Pomiedzy rzeczywistą Cywilizacją, która zdąża tu, do puszczy, wielkimi krokami – a jakąś swoją własną, która istnieje tylko w jego marzeniach lub księgach. To bardzo źle być pomiędzy, gdyż w wówczas nie przynależy się nigdzie”.

**Joanna Olczak-Ronikier, *W ogrodzie pamięci*, Kraków 2004,
fragment: s. 210–212**

TEMAT: Dom jako skarbnica pamięci

Słowa kluczowe: wspomnienia, dom jako skarbnica pamięci, ilustrowana książka dla dzieci

INTRO

Dom to historia rodziny, miejsce, w którym kolejne pokolenia gromadzą różne – mniej czy bardziej cenne rzeczy, takie jak meble, fotografie, biblioteka. Rodzinny dom to także wspomnienie dzieciństwa. Dzięki przedmiotom z przeszłości łatwiej zbudować obraz dawnych czasów i nadać im szczególny sens.

1. Zbierz i przynieś fotografie związane z historią Twojej rodziny. Znajdź takie, na których utrwalono najważniejsze wydarzenia rodzinne.
2. Wykorzystując także źródła internetowe przygotuj multimedialną prezentację jednej ulubionej ilustrowanej książki z dzieciństwa.
3. Porozmawiajcie w grupie i odpowiedzcie na pytania:

- a) Dlaczego mieszkanie Joanny Olczak-Ronikier można nazwać galerią?
- b) Jakie obrazy, których polskich mistrzów pędzla zostały wyróżnione w przytoczonym fragmencie?
3. Mieszkanie to także opis dzieciństwa i pamięć przeszłości. Odpowiedzcie na pytania:
- a) W jaki sposób przypomina je sobie Joanna Olczak-Ronikier?
- b) Na jakie sytuacje i spotkania powołuje się?
5. Jakie sytuacje związane z codziennym życiem w Twoim domu/mieszkanie mógłbyś/mogłabyś przywołać? Wizyty? Spotkania? Prezenty?
6. Do wyposażenia mieszkania należą również książki, a w wielu domach biblioteka pełni istotną rolę. Zastanów się:
- a) Jakie emocje wywołało u niej doświadczenie czytania konkretnych tekstów?
- b) Jaką rolę pełniły w nich ilustracje?
7. O jakich ilustratorach wspomina Joanna Olczak-Ronikier?
8. Porozmawiajcie w dwóch grupach i powiedzcie, jakie style urządzania wnętrza przywołuje autorka *Ogrodów pamięci*? Wypiszcie z tekstu wszystkie cechy, którymi autorka określa biedermeier oraz secesję. Spróbujcie stworzyć krótką charakterystykę obu stylów artystycznych.
8. Przedstaw swoje lektury dzieciństwa (co najmniej trzy teksty) – prezentacja multimedialna.
- a) Scharakteryzuj twórczość autorów tych książek
- b) Zinterpretuj ilustracje.
9. Zinterpretuj pisemnie poniższy cytat:
- „Domowość” nie oznacza nieskazitelności. Gdyby tak było, wszyscy mieszkaliby w bezosobowych wnętrzach, wziętych żywcem z pism architektonicznych. [...] Czy ludzie mogą naprawdę gdzieś żyć, nie robiąc bałaganu? Jak udaje im się nie porozrzucać niedzielnych gazet po całym salonie? Jak sobie radzą bez pasty do zębów czy resztek mydła w łazience? Gdzie ukrywają oznaki życia codziennego? (Witold Rybczyński, *Dom. Krótka historia idei*, przeł. Krystyna Husarska, Gdańsk–Warszawa 1996, s. 25).
10. Zaprojektuj urządzenie wnętrza swojego mieszkania/domu, w którym chciałbyś /chciałabyś mieszkać w przyszłości.
- a) Narysuj projekt w formacie minimum A5.
- b) Opisz go na osobnej kartce.
- c) W opisie użyj następujących słów – kluczy: przytulność, nowoczesność, funkcjonalność, praktycyzm, gust, poczucie estetyki, minimalizm, ornamentyka. Jak rozumiesz te określenia?
- d) Wyjaśnij je w oparciu o własne doświadczenia lub posłuż się słownikiem.

PRETEKSTY (do przeczytania)

<http://ostoja-magdy.blogspot.com/2013/01/zofia-stryjenska.html> (charakterystyka życia i twórczości artystki Zofii Stryjeńskiej wraz z przykładami jej najbardziej znanych obrazów).

Konkluzja

W e-podręcznikach pojawia się bogaty zestaw tekstów literackich, ale i znaczna ilość materiału ikonicznego: ilustracje, reprodukcje obrazów, zdjęcia, fotografie oraz fragmenty filmów. Wiele zadań i ćwiczeń ma w podręczniku charakter interaktywny (np. rozwiązywanie testów, tworzenie mapy myśli). Mamy nadzieję, że docieranie do informacji, ich przepływ i komunikacja związana z ich „zarządzaniem” przyjmą w trakcie korzystania z podręcznika „przyjazną” formę konwergencyjną¹² i pozwolą na stworzenie swoistych „wspólnot” (np. klasy, klasy i nauczyciela, grupy uczniów realizujących dany projekt), pomogą wykreować różne nowe formy dyskusji nad tekstami i wzbogacą sposoby percepcji utworów.

Nowa konwergencyjna forma odbioru rzeczywistości wydobywa:

1. Nowe funkcje mediów – pomagają w tym różne linki i nawigacje odsyłające do różnych obszarów wiedzy (eksponujących między innymi funkcję poznawczą, kognitywną), dyscyplin (promujących np. funkcję wychowawczą – edukacyjną, popularno-naukową) i dziedzin (wyróżniających np. ludyczną – zabawy) i zakładające porozumiewanie się uczniów (np. uzgadnianie rozwiązania zadania, wspólna praca nad stworzeniem mapy mentalnej).
2. Nowy charakter związku z odbiorcą (jest to przede wszystkim interakcja a więc zdolność wzajemnego oddziaływania przez komunikujące się strony).
3. Nowy sposób narracji i struktury ukazywanej treści poprzez hipertekst czy podzielone na drobne części treści zagadnienia, pojawiające się na stronach podręcznika.
4. Nowy styl graficzny (umiejętne zgranie na jednej stronie słowa – obrazu – muzyki i fragmentu filmu), bogatą szatę graficzną, w tym dobrze dobrane kolory i precyzyjne rozplanowanie na stronie różnych typów informacji.
5. Zmianę roli dziecka – ucznia, które jest nie tylko odbiorcą, ale także twórcą nowych treści, np. prowadzi dyskusje na forum, wykonuje zadania w sieci, rozwiązuje testy. Pasywny czytelnik staje się jednocześnie aktywnym widzem i dyskutantem.

W pracy z e-podręcznikiem istotną rolę odgrywa wciąż nauczyciel – mentor, który między innymi wspomaga wybór tekstów, zatwierdza ostateczną wersję pracy własnej ucznia a przede wszystkim – umiejętnie kieruje całym procesem nauczania-uczenia się.

Podkreślamy we wnioskach także znaczenie samokształceniowej funkcji e-podręcznika, który ze względu na jasne i klarowne rozplanowanie treści kształcenia,

¹² H. Jenkins, *Kultura konwergencji...*, s. 9.

umiejętnie i logicznie rozpisane zadania do lektury, ciekawe konteksty i preteksty, umiejętnie opracowany materiał lekcji utrwalających i powtórzeniowych (w tym ćwiczenia z „czytania ze zrozumieniem”, przykłady testów), zamieszczenie mini-antologii fragmentów tekstów, galerii obrazów, indeksu terminów, pojęć i glosariusza pozwoli uczniom na łatwe i „przyjazne” korzystanie z jego zasobów.

Bibliografia

- Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, Warszawa 2012.
- Bednarek J., *Multimedialne kształcenie ustawiczne nauczycieli : teoria, badania, praktyka*, Warszawa 2010.
- Cyberświat – możliwości i zagrożenia , red. J. Bednarek, A. Andrzejewska, Warszawa 2009.
- Dydaktyka mediów, red. F.W. Kron, A. Sofos, tłum. Joanna Sztobryn-Giercuskiewicz, Gdańsk 2008.
- Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności, red. Anna Janus-Sitarz, Kraków 2010.
- Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999.
- Huk H., *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Katowice 2011.
- Jenkins, H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007.
- Jędrzejko M., Morańska D., *Pułapki współczesności. Cz. 1, Cyfrowi tubylcy: socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Warszawa 2013.
- Jędrzejko M., Taper A., *Dzieci a multimedia*, Warszawa 2012.
- Język w mediach elektronicznych, red. J. Podracki, E. Wolańska, Warszawa 2008.
- Kluszczyński R., *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Kraków 2001.
- Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych: język, edukacja, semiotyka, red. M. Filiciak, G. Ptaszek, Warszawa 2009.
- Kształcenie na odległość w praktyce edukacyjnej, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2009.
- McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, wprowadzenie L.H. Laphama, Warszawa 2004.
- Media w procesie informacyjno-komunikacyjnym, red. T. Lewowicki i B. Siemieniecki, Toruń 2008.
- Nowe media w edukacji, red. Lewowicki, B. Siemieniecki, 2012.
- Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013.
- Osiński Z., *Technologia informacyjna w edukacji humanistycznej*, Toruń 2005.
- Podstawa programowa z komentarzem. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+pol-ski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> [dostęp: 01.10.2015].
- Raport ORE, Warszawa, sierpień 2013. ZOB <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-88394> [dostęp: 21.09.2015].
- Sullivan T.O., *Studying the media*, London 1998.
- Tekst (w) sieci. 1, *Tekst, język, gatunki*, red. Danuta Ulicka, Warszawa 2009.
- Topol P., *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*, Poznań 2013.

Uczeń bezpieczny w cyberprzestrzeni, red. D. Szeigiewicz-Urban, Sosnowiec 2012.

Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2005.

Wybrane aspekty technologii informacyjnej w edukacji, red. D. Siemieniecka, A. Siemińska-Łosko, Toruń 2007.

Zieliński Z., *E-learning w edukacji: jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, Gliwice 2012.

E-Textbooks – the Challenge of Polish Language and Culture Education

Abstract

In the recent research studies done by media researches, teachers, and educationalists on the role of new media in formation and humanistic education, many different phenomena were mentioned, including the phenomenon of digital natives, opportunities and threats of the cyberspace, functioning of texts on the web, educational functionality of virtual worlds, e-learning's role in education, "the new language" in electronic media, literary hypertexts, "scattered knowledge" and hypertextual reading, convergence of media, management of school's educational information, and – broadly defined – educational roles of the media. One of such challenges of the contemporary school education is the e-textbook: interactive and divided into content and multimedia layers; enriched with advanced multimedia elements, animations, and simulations; featuring easy navigation between sources; providing interactive exercises; ensuring the user's systematic work with the textbook; publishable on educational web portals; accessible on many different devices; enabling printing of selected fragments; and publishable on e-learning platforms, with the option to review educational progress in terms of the whole textbook or its parts.

Key words: New media and education, interactive reading, hypertextual reading, literature in the Internet, communication in education

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Aleksandra Ignasiak-Smela

Uniwersytet Opolski

Bohater tekstów dla gimnazjalisty – dawniej i dziś

Przyjęło się twierdzić, że książka dla młodego czytelnika powinna być napisana prostym językiem, by nie sprawiać mu problemów w jej odbiorze. Wiemy jednak, że nie są to jedyne wyróżniki tej gałęzi literatury. Za najważniejszy powinno się uznać jakość, która powiązana jest ze sferą wartościowania interesującego nas pisarstwa. Różnorodność zadań, jakie stawia się przed literaturą dla młodego odbiorcy uświadamia, że jest ona „trudną i odpowiedzialną sztuką – pomiędzy Scyllą „kretynizacji” odbiorcy a Charybdą nadmiernego utrudnienia komunikatu”¹. Funkcje, które spełnia literatura dla młodego odbiorcy realizują się za sprawą elementów stanowiących cechy symptomatyczne tejże literatury. Kategorie te decydują również o poziomie artystycznym książek dla niedorosłych. Dobrze jest zatem, kiedy w literaturze tworzonej *ad usum Delphini* pojawiają się wszystkie, a przynajmniej większość z wymienionych poniżej wyróżników. Niewątpliwie na osobność literatury dziecięco-młodzieżowej składają się:

- dydaktyzm,
- fantastyka,
- przygodowość,
- bohater rówieśniczy,
- komizm,
- ludyczność,
- paidialność,
- swoisty akt komunikacyjny².

W moim odczuciu najbardziej reprezentatywną cechą jest obecność bohatera rówieśniczego. Młody człowiek z racji swojego wieku, stojący w obliczu wyboru autorytetów, często utożsamia się z postacią literacką. O ważności tej kategorii

¹ K. Cysewski, *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001, s. 41.

² Cechy te wskazała Z. Adamczykowa w artykule: *Literatura czwarta – w kręgu zagadnień teoretycznych*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008, s. 29.

świadczy pamięć; po latach bowiem, kiedy dzieciństwo z racji dystansu czasowego jawi się za mgłą, pamiętamy wciąż bohaterów naszych książek, niejednokrotnie w oderwaniu nawet od tytułu lektury czy nazwiska autora. Za sprawą bohatera uruchamiany jest proces identyfikacji i projekcji. Młody czytelnik stawia postać z książki za wzór, niejednokrotnie go naśladuje. W ten sposób realizuje się funkcja wychowawcza, gdyż bohater w książce dla młodego odbiorcy to na ogół postać pozytywna, z wyraźnie zarysowanymi cechami dodatnimi, często stypizowana. Za sprawą bohatera może kształtować się również i funkcja kompensacyjna. Odbiorca literatury szuka w postaci książkowej tych cech, które jemu samemu nie są dane. Czytelnik o wiele szybciej jest w stanie zadzierzgnąć więzy z bohaterem rówieśniczym, aniżeli z bohaterem dorosłym. Ten ostatni z racji chociażby swojego wieku może być odbierany jako mentor, dorosły, który chce radzić, pouczać. Te same wskazówki przekazane przez bohatera – równolatka są o wiele bardziej przekonujące, łatwiejsze do akceptacji. Zresztą nauki społeczne, psychologia i pedagogika pokazują, że dzieci i młodzież najchętniej uczą się drogą zabawy, naśladownictwa swoich rówieśników. Zofia Adamczykowa słusznie zauważyła jednak, że w obszarze literatury dla dzieci i młodzieży znajdują się takie pozycje, których bohaterowie to ludzie dorośli. Wystarczy wspomnieć chociażby o *Podróżach Guliwera* Jonathana Swifta, która to powieść wcale z myślą o dzieciach nie była napisana. *Podróże Guliwera* stały się ich lekturą za sprawą licznych adaptacji. Dla młodego odbiorcy niezwykle interesujący okazał się wątek opowieści tytułowego bohatera, będącego jednocześnie narratorem powieści, ukazujący jego niezwykle przygody. Guliwer swoją psychiką zbliża się do młodego odbiorcy. Oczekiwaniom czytelników odpowiadała także fantastyka powieści i ukazana w niej egzotyka.

Bohaterowie oddziałują na odbiorców książkowych w różnoraki sposób. Wpływ ten zależny jest od konstrukcji postaci literackiej. W pewnych epokach, jak np. w dobie pozytywizmu charakterystycznym był głośnik, hałaśliwie pouczający, propagujący publicystyczne slogany i idee. Taki bohater obecny był w literaturze osobnej przez wiele dziesięcioleci, zmieniały się jedynie hasła przez niego głoszone, a tym samym proponowany model społeczny – od organicznikowskiego poprzez personalistyczny, po społecznikowski. Bohater o psychice dziecka pojawił się natomiast w literaturze tworzonej w pierwszych dekadach XX wieku. Tego Krystyna Kuliczowska nazwała bohaterem prowadzącym³. To organizator zadań społecznych szukający najślusznieszych rozwiązań, a przy tym angażujący odbiorcę emocjonalnie. Dla tego bohatera symptomatyczne jest to, że na ogół solidaryzuje się z nim sam autor – narrator.

Z kolei narodziny powieści psychologicznej zaowocowały pojawieniem się bohatera zindywidualizowanego, z bogatym światem wewnętrznym. Dzięki takiej kreacji postaci literatura dla dzieci i młodzieży wyzbyła się prymitywnego dydaktyzmu. W jego miejsce pojawiła się szlachetna moralistyka.

³ Typologię bohaterów literatury dla dzieci i młodzieży przedstawiła K. Kuliczowska w książce *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*, Warszawa 1972, s. 82–87.

Typ bohatera zmienia się w zależności od wieku odbiorców. W literaturze dla najmłodszych najbardziej rozpowszechniony jest bohater subdziecięcy. Najczęściej występują zwierzęta i rośliny, które ożywają za sprawą odpowiednio użytych środków artystycznego wyrazu. Dziś popularne są Smerfy czy Muminki, które doskonale wpisują się w pełen przygód i marzeń świat dziecka. Dla literatury inicjacyjnej typowe są postacie skontrastowane, służące budowaniu świata wartości. Dzięki tak wyraziście zarysowanym bohaterom dziecko uczy się odróżniać dobro od zła, prawdę od kłamstwa. Nośnikiem szlachetnych wartości, z tym że zawoalowanych, wymagających wyższego poziomu czytelniczego, są również i bohaterowie lektur młodzieżowych, obarczeni bagażem problemów dojrzewania, dobrze znanych nastoletniemu czytelnikowi. Za ich przyczyną młodzi wkraczają w świat dorosłych, biorą pod rozwagę dylematy moralne, poznają ciemną stronę życia.

Biorąc pod uwagę kryterium wieku odbiorcy, można mówić o dominacji konkretnego typu bohatera. W książkach dla najmłodszych niezwykle często pojawia się przyroda zarówno w wymiarze realistycznym, jak i alegorycznym. Upersonifikowane rośliny i zwierzęta umożliwiają dzieciom poznanie świata, a często także za ich przyczyną realizuje się funkcja wychowawcza czy też estetyczna literatury. Starszym czytelnikom bajkę z bohaterem dziecęcym zastępują inne, rozbudowane utwory, na ogół pisane prozą, w których zwierzęta nie stanowią ilustracji ludzkich zachowań. W lekturach nastolatków przywiązuje się większą uwagę do psychologii zwierząt, czego przykładem mogą być utwory Jacka Londona. Literatura dla małych, podejmująca interesującą nas problematykę, za sprawą przyrody kształtuje ich zmysł estetyczny. Przyroda stanowić może bowiem narzędzie bogatej metaforyki, zwłaszcza w poezji.

Należy podkreślić, że kategorie literatury dla dzieci i młodzieży zazębiają się i wzajemnie przenikają. Taka a nie inna kreacja bohatera związana jest z gatunkowością literacką. I tak w fantastyce uwidacznia się bohater literacki, który będąc uwikłanym w dynamiczną akcję spełnia wymóg przygodowości⁴.

Kolejnym obszarem tematycznym jest dziecko w środowisku rodzinnym, szkolnym czy też rówieśniczym. Problematyka taka wymaga obecności bohatera bliskiego wiekiem odbiorcy literatury. Jawi się on nieraz jako ktoś z sąsiedztwa, mający podobne dylematy, doświadczający przygód mieszczących się w granicach możliwości percepcyjnych młodego człowieka. Schemat konstruowania środowiska rodzinnego czy też szkolnego ulega ciągłej aktualizacji. Jest to niezbędne, gdyż w przeciwnym wypadku utwory stają się mało atrakcyjne. Współczesna rodzina to taka, w której rodzice swobodnie posługują się skype'm, a dzieci mają dostęp do lektur w postaci

⁴ O kreacji bohaterów w literaturze dla dzieci i młodzieży szeroko pisała K. Kuliczowska. Warto wymienić jej następujące prace: *Model bohatera w literaturze dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Pół wieku przyjaźni z dzieckiem i szkołą*, Warszawa 1972; *Poszerzanie świata. Wśród bohaterów polskiej i obcej prozy dla młodzieży* [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, red. J. Papużyńska i B. Żurkowski, Warszawa-Poznań 1985; *Wokół „przygody”. Model bohatera a konwencje gatunkowe i narracyjne* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży. Teoria i krytyka*, red. J. Z. Białek, M. Guśpiel, Kraków 1978.

e-booków. Książki prezentujące właśnie taki model będą atrakcyjne dla dzisiejszego nastolatka. Nie inaczej ma się rzecz w odniesieniu do środowiska szkolnego. Motyw przesiadywania po lekcjach w kozie czy też prace na rzecz szkoły mogą dzisiaj funkcjonować w literaturze jako wspomnienie przeszłości, a opisanie tego typu dawnych praktyk w literaturze obrazującej aktualne życie szkolne pozwalałoby na wpisanie danego utworu w poczet literatury niemal fantastycznej.

We współczesnym piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży nie unika się trudnych tematów. Tym samym bohater tekstu literackiego doświadcza dylematów, które kilkadziesiąt lat temu obecne były tylko w świecie dorosłych. Jeszcze nie tak dawno Krystyna Kuliczowska pisała:

Walka z ograniczeniami wąskiego dziecięcego świata, do którego wychowawcy, a wraz z nimi pisarze, nie dopuszczali treści we własnym rozumieniu nieestosownych, toczy się od pokoleń, okresami cichnie i znowu wybucha, zdobywa nowe tereny i powraca do dawnych odkryć⁵.

Zgodnie z koncepcją „modernie”, wywodzącą się od Charlese’a Baudelaire’a, sztuka winna przedstawiać codzienność taką, jaka ona jest. Okazuje się, że i sztuka dla małoletnich nie powinna się wymykać tej konwencji. W literaturze dla młodego odbiorcy coraz częściej w miejsce schematycznej, przykładowej rodziny z tatą jako głową rodu i mamą jako opiekunką domowego ogniska pojawiają się nieraz rodziny niepełne, wskutek rozejścia się rodziców, wyjazdu jednego z nich (z powodów ekonomicznych). W sposób bardziej otwarty niż w ubiegłym stuleciu mówi się o chorobach czy śmierci. Tym oto sposobem do literatury „czwartej” wkroczył modernizm. Włodzimierz Bolecki w jednym ze swoich artykułów rozpatruje zjawisko modernizmu w literaturze polskiej ubiegłego stulecia, wskazując na jego wyznaczniki⁶. Mowa jest więc m.in. o treści, formie utworów uznawanych za modernistyczne, a także eksperymentach podejmowanych na warstwie językowej tekstu. Modernizm pozostaje w ścisłym związku z przemianami kulturowymi, które nastąpiły na przestrzeni dziesięcioleci. Można powiedzieć, że ten nurt w literaturze żywi się takimi zagadnieniami jak:

rewolucja naukowa i jej konsekwencje polegające na podważeniu jednowymiarowego, ciągłego, obiektywnego, substancjalnie stabilnego obrazu świata [...], psychoanaliza i nowa psychologia; miejsce erotyki i seksualności w życiu człowieka; płęć w kulturze; społeczny status kobiet (emancypacja) i rozmaite zagadnienia feminizmu; wielokulturowość; odkrywanie wszelkich odmian Inności jako nowych obszarów doświadczenia⁷.

⁵ K. Kuliczowska, *Poszerzanie świata. Wśród bohaterów polskiej i obcej prozy dla młodzieży*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*, red. J. Papużyńska i B. Żurkowski, Warszawa–Poznań 1985, s. 107.

⁶ W. Bolecki, *Modernizm w literaturze polskiej XX w. (rekonesans)*, „Teksty Drugie” 2002, nr 4, s. 11–33.

⁷ Tamże, s. 28.

Tym, co nas tutaj w szczególności powinno zainteresować jest przełamywanie tabu. Zdaniem Boleckiego pisanie w literaturze o przekraczaniu granic związanych z życiem seksualnym czy też rodzinnym wiąże się z modernizmem. Toteż w modernistycznej literaturze dla młodego odbiorcy zupełnie nowym tematem stało się molestowanie seksualne⁸. Uważam, że nie należy tego negować. Mimo ogarniającej nas nowoczesności i szeroko pojętego liberalizmu, rozmowy na niektóre tematy wciąż sprawiają rodzicom wiele problemów. Może warto więc pozwolić przyjść w sukurs literaturze, tym bardziej, że obserwacja czytelnictwa młodych potwierdza, iż książki o problemach dorosłych cieszą się niemałą popularnością,

Wśród tematów obecnych w twórczości dla młodego odbiorcy wskazać można również problematykę moralno-społeczną. Dla najmłodszych kwestie etyczne przybierają postać jednoznacznych pouczeń, natomiast dla odbiorców starszych zagadnienia te obrazowane są w kontekście skomplikowanych nieraz sytuacji. Mam tutaj na uwadze książki podejmujące trudne tematy narkomanii czy też molestowania seksualnego. Dla niektórych – zwłaszcza dorosłych czytelników – bohater takich pozycji książkowych to ktoś z „gorszego” świata,

ale nawet gdy „bohaterem” okazuje się człowiek z tak zwanego marginesu, w jego sylwetce na plan pierwszy wybija się wiara (bo bohater to ten, któremu można zawierzyć, choćby tylko w jego relację z „złych” doświadczeń życiowych). W ten sposób trzy kardynalne cnoty: wiara, nadzieja i miłość stoją jako wzorzec na początku samodzielnego życia człowieka i wpisane w teksty literackie, zwłaszcza te przeznaczone dla nastolatków, opierają się o archetypowe praobrazy⁹.

Takim archetypem jest tutaj oczywiście poszukiwanie wzorca, ideału człowieka doskonałego, a to prowadzi z kolei do opracowania własnego kodeksu moralno-etycznego.

Literatura dla młodego odbiorcy częstokroć podejmuje także motyw pracy samych dzieci bądź ich rodziców. Analiza zawartości podręczników gimnazjalnych z dwudziestolecia międzywojennego dowodzi, że wówczas był to temat niezwykle popularny. Były to niewątpliwie teksty, które powstały jako realizacja zgodnych z duchem czasu idei i haseł. Nowsza proza dla młodego pokolenia także nie stroni od zagadnienia pracy. Utworem takim jest opowiadanie *Jeden dzień Ani* Barbary Tylickiej, obrazujące podział obowiązków przynależnych poszczególnym członkom rodziny. Opowieść ta o charakterze obyczajowo-psychologicznym jest ilustracją świata przeżyć wewnętrznych bohaterki, która staje przed wcale nie łatwymi wyborami, skazującymi ją w konsekwencji na samotność w gronie rówieśników.

⁸ Problematykę tę podejmują np.: S. Dessen, *Posłuchaj mnie...*, Warszawa 2006; K. Verleyen, *Siedem dni ciemności*, Warszawa 2006; N. Nelly, *Byłam jego matką księżniczką*, tłum. J. Pięta, G. Wilk, Katowice 1997; H. Opfer, *Kato-tata. Nie-pamiętnik*, Warszawa 2009; Taż, *Monidło*, Warszawa 2011; Taż, *Trauma*, Kraków 2009; E. Ostrowska, *Abonent chwilowo niedostępny*, Kraków 2009.

⁹ A. Baluch, *Od „ludus” do „agora”. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków 2003, s. 12.

Mówiąc o kreacjach bohaterów w literaturze dla młodego odbiorcy, nie sposób nie wspomnieć o postaciach pojawiających się w utworach *fantasy*. W ostatnich dekadach coraz większą popularnością cieszą się książki o tematyce fantastycznej. Wspomniany gatunek wymusza na bohaterze posiadanie szczególnych cech. W twórczości tej często występują postaci na pozór przeciętne, które w toku akcji zaskakują swoją innością, wyjątkowością. Niejednokrotnie to od nich właśnie zależy los świata. Są wybrańcami, na których spoczywa ogromna odpowiedzialność. Ale co by nie powiedzieć, „bez względu na to, czy bohater *fantasy* przeżywa jedynie atrakcyjne przygody, czy też uwikłany jest w losy swojego świata, zawsze reprezentuje konkretną postawę etyczną, a jego postępowanie stanowi wzór dla młodego czytelnika”¹⁰. Są to przy tym postaci, które łatwo zjednują sobie sympatię nastoletniego czytelnika. Tak jest w przypadku bohaterki powieści Andrzeja Pilipiuka. Tytułowe kuzynki Kruszewskie to alchemiczki cieszące się wieczną młodością dzięki posiadaniu pewnej mikstury. Utwór *Kuzynki*, być może dzięki cechom przynależnym literaturze dla dzieci i młodzieży, jest tą książką, którą współcześni gimnazjaliści chętnie przyjmują jako lekturę szkolną.

We współczesnych realiach do lamusa zdają się odchodzić utwory przygodowo-podróżnicze, mimo iż ich bohaterowie doświadczają wielu ciekawych historii. Żelazne niegdyś pozycje, jak chociażby *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza czy seria o Tomku Wilnowskim Alfreda Szklarskiego nie pasjonują dziś młodego pokolenia. Być może dlatego, że egzotyka, z jaką zetknęli się Staś i Nel jest dla wielu współczesnych małoletnich czytelników na wyciągnięcie ręki. Dobrze rozwijająca się turystyka i wciąż postępująca globalizacja sprawiły, że to, co kiedyś stanowiło świat odległy, dziś jest łatwiej dostępne, przynajmniej dla pewnej grupy osób.

Współcześnie coraz trudniej jest się utożsamić młodemu pokoleniu z bohaterami, którzy byli świadkami wojny. Problematyka ta pasjonowała dzieci i młodzież wówczas, kiedy to ich rodzice byli bezpośrednimi uczestnikami wydarzeń z pierwszej połowy XX wieku. Współcześnie motyw ten uległ nieco dezaktualizacji. Trzeba jednak przyznać, że co pewien czas ożywa zainteresowanie lekturami opisującymi waleczność i poświęcenie w imię Ojczyzny. Tak stało się z utworem *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Za sprawą niedawnej ekranizacji wyżej wymienionej książki, stała się ona w ostatnich latach jedną z najchętniej czytanych lektur szkolnych gimnazjalistów. Taki status utwór zawdzięcza być może również i serialowi *Czas honoru*, mającemu swoich wiernych fanów wśród młodego pokolenia.

Odpowiedzią na potrzeby czytelnicze współczesnego nastolatka nie są książki podejmujące wątki historyczne. Podatny grunt znalazły one pod koniec XIX wieku, kiedy to miały zastąpić szkołę nieumiejącą i niemogącą dostarczyć czytelnikowi wiedzy o historii ojczyzny lub preparującą ją w fałszywej postaci. Młodzieżowe utwory tamtych czasów przeładowane były materiałem informacyjnym przekazywanym w formie podręcznikowej. Zaanektowane niegdyś przez młodych

¹⁰ E.I. Rudolf, *Fantasy dla dzieci i młodzieży – między obowiązkiem a przyjemnością*, „Polonistyka” 2011, nr 2, s. 29.

czytelników powieści historyczne Sienkiewicza nie cieszą się dziś zbyt popularnością. Decydujące wówczas o atrakcyjności tego pisarstwa takie elementy jak: wątki romansowe, awanturniczo-przygodowe oraz chwytły typowe dla poetyki wester-nu¹¹ nie są widać zabiegami przemawiającymi do współczesnego nastolatka. Tak więc bohaterowie ochotczy walczący w obronie ojczyzny byli popularni w podręcznikach gimnazjalnych z okresu dwudziestolecia międzywojennego. Dla przykładu można wspomnieć o tekście zamieszczonym w podręczniku *Mówią wieki* autorstwa Juliusza Balickiego i Stanisława Maykowskiego¹². Bohater młodzieżowy obecny jest w utworze Piotra Chojnowskiego *Powstaniec*. Jest nim nastoletni Janek - syn dziedzica z Zakrzewia. Chłopak bardzo chciał przyłączyć się do powstania. Zbiegł więc z domu, ale został pojmany przez Kozaków i przywieziony do ojca. Ze względu na młody wiek nie mógł być wzięty jako jeniec na Sybir, wobec czego w ramach rekompensaty Kozacy urządzili sobie w domu Janka pijaństwo – pustosząc piwnice, gorzelnie i spichlerz. To skłoniło ojca Janka do osobistego udziału w powstaniu.

W podręczniku dla drugoklasistów również nie brak tekstów z tego typu bohaterem. Przykładem jest czytanka Maykowskiego *Kule Czarnieckiego*. Główna postać to Piotrek – pomocnik piekarza, który początkowo nosił pieczywo wojującym ze Szwedami, a potem na rynku zbierał kule, aby wesprzeć nasze wojsko, któremu brakowało amunicji. Pewnego razu spotkał Czarnieckiego. Ten myślał, że chłopiec zbiera kule dla zabawy. Piotrek był tak zaangażowany w pomoc walczącym, że swoją ofiarność przepłacił życiem. Umierając, zdążył jeszcze wyznać, iż pragnął zostać rycerzem.

Tekstów traktujących o patriotyzmie nastolatków było bardzo wiele w gimnazjalnych podręcznikach międzywojnia. Za sprawą takich właśnie czytanek realizowano postulaty wychowania patriotycznego, które stało się zadaniem priorytetowym polskiej oświaty tuż po odzyskaniu przez nasz kraj niepodległości.

W czytankach podręcznikowych z lat 20. i 30. ubiegłego stulecia rzadko spotkać można było natomiast bohaterki dziewczęce. Dopiero połowa XX wieku przyniosła popularność takich gatunków jak: powieść dla panien, powieść dla dorastających panienek, powieść pensjonarska. Utwory te wyrosły z romansów sentymentalnych, a ich poetyka uzależniona była od gustu i zamiłowań czytelniczek, a także klimatu danej epoki. Jej twórcami byli zwykle autorzy niskich lotów. Przez lata próbowano dowieść, że powieści dla dziewcząt to artystyczne mielizny. Pojawiły się nawet dążenia do wykreślenia tego typu utworów z literatury dla młodzieży. Twórczość ta jednak się obroniła, o czym z pewnością zadecydowały argumenty psychologiczne i potrzeby wieku dojrzewania. Zaniechaniem byłoby pominięcie twórczości Kornela Makuszyńskiego, który wniósł zupełnie nowe elementy do powieści dziewczęcej.

¹¹ Cechy te wskazał S. Frycie, [w:] S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, W. Bojda, *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Piotrków Trybunalski 2007, s. 650. Zob. także J. Szymkowska-Ruszała, *Robinsonada w literaturze polskiej: teoria, typologia, bohater, natura*, Słupsk 2000, s. 26.

¹² J. Balicki, S. Maykowski, *Mówią wieki, część I, Pierwszy rok nauki języka polskiego w gimnazjach*, Lwów 1933, s. 260.

Takie utwory jak: *Panna z mokrą głową*, *Awantura o Basię* czy *Szaleństwa panny Ewy* poruszały niezwykle ważne problemy następującej natury: walka dobra ze złem, zwycięstwo miłości, wiara w człowieka. Humor stosowany często przez autora łagodzi negatywny wymiar stereotypów. Temperamentne bohaterki swoją energicznością są w stanie skutecznie oddziaływać na otoczenie¹³. Powieści Makuszyńskiego stanowiły niewątpliwie antidotum na nudne, kliwne, dewocyjne wręcz powieści dla dorastających pańienek. I choć w odniesieniu do dzisiejszej literatury tego typu nikt już nie stosuje takich określeń, to wcale nie oznacza, że one nie istnieją. Bohaterki w tym samym wieku i przynależnymi doń wątpliwościami i rozterkami zostały niejako przeniesione w czasie, przystosowane do obecnych realiów. Jako przykład posłużyć może twórczość Meg Cabot, której seria *Pamiętnik księżniczki* cieszy się od kilku lat niesłabnącą popularnością. Osobną grupę stanowią współczesne powieści traktujące o aktualnych dziś i bolesnych sprawach, jak niechciane ciąży, przemoc w rodzinie, co odnajdujemy w książkach Marty Fox (np. *Marta.doc*).

Na przykładzie powyższych utworów widać, iż bohaterowie literatury dla młodego odbiorcy ewoluują wraz z czytelnikiem. Problemy, które były zupełnie obce gimnazjalistom międzywojennym dla dzisiejszego nastolatka nie stanowią tematu tabu. Mam tutaj na myśli zagadnienia związane z uzależnieniami. Bohaterowie uwikłani w narkomanię coraz śmielej wkraczają na karty literatury dla nastoletniego czytelnika. Nie dość wspomnieć tutaj o takich utworach jak: *Pamiętnik narkomanki* Barbary Rosiek czy *My, dzieci z dworca ZOO* Christiane Felscherinow, których fragmenty przedrukowywane są w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia literacko-kulturowego. Są to utwory traktujące o narkomanii dotyczącej przedstawicieli młodego pokolenia¹⁴. Z moich rozmów z gimnazjalistami wynika, że młodzież uznaje te pozycje książkowe za pouczające, skłaniające do myślenia. W tekstach tych nastolatki dostrzegają problematykę dotyczącą młodzież XXI wieku. Na marginesie warto wspomnieć, że obydwie te książki były młodzieżowymi bestsellerami czytelnictwa w 1994 roku¹⁵. Zainteresowanie tego typu literaturą nie słabnie od lat. Fakt ów Danuta Świerczyńska-Jelonek tłumaczy następująco:

Bez wątpienia potrzeby emocjonalne – „chęć przeżycia razem z bohaterami ich losów” – motywuje tę grupę czytelników do sięgania po autentyczne relacje „mówiące prawdę o życiu”. Potrzeba emocji w kontakcie z literaturą uwidacznia się tu wyraźnie. Ponadto wymienione książki mogą być tak atrakcyjne i ważne dla młodego czytelnika ze względu na – nazwijmy to tak – pewien „trop dydaktyczny”, który bez wątpienia zawierają: losy

¹³ Zagadnienie dziewczęcych bohaterek podejmuje następująca praca: J. Kowalczykówna, *Bohaterki dziewczęce w literaturze młodzieżowej*, [w:] *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, red. B. Jedynak, t. 1. Lublin 1999. Zob. A. Kruszewska-Kudelska, *Polskie powieści dla dziewcząt po 1945 roku*, Wrocław 1972; M. Pomirska-Graban, *Szkoła narzeczonych. O powieści dla dziewcząt w dwudziestolecie międzywojennym*, Gdańsk 2006.

¹⁴ O bohaterach młodzieżowych lektur, których dotknęły poważne problemy przeczytać można w artykule Elżbiety Kruszyńskiej *Inny, obcy, odmieniec – bohaterowie współczesnych powieści dla młodzieży*, „Polonistyka” 2010, nr 4.

¹⁵ Zob. D. Świerczyńska-Jelonek, *Co dzieci czytały w 1994 roku*, „Guliwer” 1995, nr 1.

innych jako przestroga – lub – dramatyczne doświadczenia innych ludzi, choć przeżyte zastępczo, poprzez akt lektury, stają się w pewnym stopniu doświadczeniem młodego czytelnika¹⁶.

Bohater współczesnych tekstów dla nastolatków może tylko pozornie wydawać się jednostką bez wyraźnego systemu wartości. Po głębszym namyśle okazuje się jednak, że jest to ktoś, kto nie godzi się na panujące zło, buntuje się przeciwko światu; ktoś, kto zwyczajnie po ludzku ma problem z odnalezieniem się w otaczającej go rzeczywistości. Od bohaterów tych młodzi ludzie mogą uczyć się stawiania czoła przeciwnościom. Niezwykle ważny jest jednak odpowiedni namysł nad daną lekturą. Istotną rolę odgrywają w tym zakresie nauczyciele poloniści, którzy często jednak unikają „trudnych” tekstów. Rugowanie takiej literatury ze szkoły wcale nie oznacza, że uczniowie się z nią nie zetkną. Będą czytać pod przysłowiową ławką, a to może oznaczać powierzchowną, uproszczoną interpretację utworu. Uważam, że pracując na lekcjach języka polskiego z gimnazjalistami warto słuchać ich głosów, rozważać ich propozycje lekturowe, wszak obowiązująca *Podstawa programowa* daje nam możliwość omawiania tekstów wybranych w porozumieniu z uczniami.

Characters in School Children Literature – Now and Then

Abstract

An article entitled Characters in school children literature – now and then focuses on the questions of school pupils' prose. The author starts with enumerating different types of texts, with a particular reference to peer models in literature. Then, she shortly discusses the construction of fictional characters in various kinds of child's and teen's writing. The next part of the article is devoted to the analysis of character's attitude depending on different subjects of texts. The themes include characters in historical, adventurous and fantasy fiction. The author does not avoid difficult themes such as sexual harassment, drug addiction or prostitution. Analysing the coursebooks' texts from the Interwar Period, the author delves into different reading matters where peer models can be found. Consequently, she draws conclusions about the popularity of particular writings. Reading tastes of Interwar Period pupils are confronted with choices of modern teenagers which leads to the conclusion that youth literature characters evolve along with their readers.

Key words: Children and adolescents literature, Interwar Period's secondary school, contemporary secondary school, child and adolescent character

¹⁶ Taż, *Współczesne polskie dziecko i książka*, [w:] *Pedagogika społeczna. Kęgi poszukiwań*, red. A. Przecławska, Warszawa 1996, s. 189.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

POLONICA

Dorota Várnai

Uniwersytet im. Lorándy Eötvösa w Budapeszcie (ELTE)

Piśmiennictwo polskie i oświata polska na Węgrzech

Jednym z interesujących tematów badań związanych z polsko-węgierskimi kontaktami kulturalnymi na przestrzeni wieków jest piśmiennictwo polskie na terenie historycznych Węgier. Niestety, dotychczasowe badania prowadzone w tym zakresie nie dają na razie pełnego obrazu powyższej problematyki, umożliwiają jedynie pewien wgląd w tematykę i wskazują na konieczność kontynuowania prac. W niniejszym szkicu „mapę” polskich druków na Węgrzech uzupełniono również dziełami rękopiśmiennymi powstałymi w dawnych wiekach, oraz przedstawiono polską działalność kulturalną na terenie Spiszu i Siedmiogrodu w XVII–XVIII wieku.

Rozważając problematykę piśmiennictwa polskiego na terenie tzw. historycznych Węgier, czyli biorąc pod uwagę granice państwa węgierskiego sprzed postanowień w Trianon, możemy wyróżnić następujące tereny i okresy w historii kontaktów polsko-węgierskich:

- Spisz – od XIV do XVIII wieku,
- wczesnorenesansowe dwory węgierskich magnatów oraz dwór króla Macieja Korwina w Budzie,
- krakowskie drukarnie oraz działalność polskich drukarzy na terenie Królestwa Węgierskiego w XVI wieku,
- działalność polskich poetów na ziemi węgierskiej w XVI wieku,
- przekłady polskich tekstów na język węgierski w XVI–XVIII wieku,
- działalność braci polskich w Siedmiogrodzie w XVII–XVIII wieku,
- pierwsze czasopisma polskie na Węgrzech w drugiej połowie XIX wieku,
- lata II wojny światowej,
- współczesność.

Jednym z najdawniejszych terenów Królestwa Węgierskiego, gdzie warto szukać piśmiennictwa w języku polskim, jest Spisz. W 1412 roku Władysław Jagiełło pożyczył ówczesnemu władcy Węgier, Zygmunutowi Luksemburczykowi, dużą kwotę pieniędzy (odpowiadającą siedmiu tonom czystego srebra), za co otrzymał od niego w zastaw część Ziemi Sądeckiej oraz 13 miast spiskich, które dopiero po 360

latach przyłączyła ponownie do Węgier Maria Teresa. Spisz, należący wcześniej do Węgrów, ale zamieszkaný częściowo przez polskich górali (oraz inne narodowości), stał się więc w tym okresie miejscem, gdzie mogła rozwijać się także polska kultura. Wiemy, że z 1480 roku pochodzi zbiór rękopiśmienny pt. *Modlitwy spiskie*, zawierający między innymi teksty modlitewne w języku polskim. Niestety, oryginał nie został do tej pory odnaleziony. Na Spiszu w XVII i XVIII wieku zostały osadzone zakony, najpierw jezuitów, następnie pijarów, później także inne. Te dwa zakony, jak wiadomo, prowadziły szeroko zakrojoną działalność oświatową, tworząc szkoły średniego stopnia, tzw. kolegia. Po kasacji zakonu jezuitów pijarzy kontynuowali prace, dbając także o rozwój języka polskiego. Wiemy, że pijarzy prowadzili działalność mającą na celu rozwój języka polskiego, także na terenie Spisza. Temu właśnie celowi służyły dramaty wystawiane w teatrze szkolnym, które częściowo tłumaczono z łaciny na język polski, a po części pisano w języku polskim. Wiemy, że w jednym z kolegiów pijarów grano dramat pt. *Najstršia lod' Opalinskiego domu*, stworzony na cześć rodów Lubomirskich i Opalińskich – polskich mecenasów szkoły. Wiemy także, że jeden z profesorów kolegium, Petr Krasuski (1718-1764), tłumaczył na potrzeby teatru szkolnego dramaty z łaciny na język polski. Niestety, najprawdopodobniej teksty te nie były nigdy drukowane a i ich rękopisów na razie nie odnaleziono.

Wiek XV i XVI to okres szczególnie częstych kontaktów polsko-węgierskich. Z Władysławem Warneńczykiem przybył na dwór królewski do Budy wybitny polski duchowny, Mikołaj Lasocki, który po śmierci króla pod Warną nie powrócił do Polski, znalazł się natomiast na dworze wyśmienitego węgierskiego humanisty, kanclerza Jánoša Vitéza, gdzie objął mecenat nad późniejszym poetą węgierskim, Janusem Pannoniusem, a także zasłynął jako twórca mów, skierowanych do papieża i monarchów Europy, nakłaniających ich do udzielenia pomocy Węgrom, walczącym przeciwko Turkom.

Panujący w drugiej połowie XV wieku król Maciej Korwin sprowadził na swój dwór Marcina Bylicę, wybitnego polskiego astrologa, geografa, który najpierw był wykładowcą na założonej przez Korwina Akademii Istropolitana, a po jej zamknięciu został nadwornym astrologiem króla, a także napisał wiele dzieł geograficznych, między innymi na temat miast węgierskich z podaniem ich dokładnego położenia geograficznego.

Paweł z Krosna, magister Akademii Krakowskiej, na początku XVI wieku opuścił Kraków w obawie przed dżumą. Przygarnął go bogaty węgierski ród magnacki Perényich, przebywał zatem także na budańskim dworze królewskim. Dla swoich węgierskich mecenasów pisał wiersze dziękczynne, okolicznościowe i panegiryki, wśród nich poemat o św. Władysławie, jednym z najwybitniejszych władców węgierskich, urodzonym i wychowanym na krakowskim Wawelu.

Inny Polak, Adam Czahrowski, spędził na ziemi węgierskiej dziewięć lat, biorąc udział w walkach przeciw Turkom. Literackim owocem tego okresu był zbiór wierszy *Threny i rzeczy rozmaite*, wydany w 1597 w Poznaniu i po raz wtóry w 1599 we Lwowie, zawierający wiersze, opisujące walki z Turkami i wrażenia poety, utwory

wychwalające męstwo i odwagę węgierskich rycerzy, a w szczególności niezachwiane bohaterstwo obrońców twierdzy egerskiej.

W końcu XV i w pierwszej połowie XVI wieku w Akademii Krakowskiej uczyło się wielu żaków węgierskich, którzy pracując w krakowskich drukarniach, przyswajali sobie ten fach, a później otwierali drukarnie na terenie Węgier. Ważne, że w tym okresie, ze względu na brak drukarni na Węgrzech, książki węgierskie drukowane były w Krakowie: pierwsza książka węgierska w 1507 roku (tekst łaciński – *Żywot św. Pawła*), a pierwsza w całości węgierskojęzyczna książka w roku 1533 (*Listy św. Pawła w przekładzie Benedeka Komjáthyego*). Druk na Węgrzech rozpowszechnił się także dzięki polskim drukarzom, np. Rafałowi i Rudolfowi Skrzetuskim Hoffhalterom czy Walentemu Mantskovitsowi, który opublikował pierwszy pełny tekst Biblii po węgiersku (*Biblia Karoliego*).

Za kolejną płaszczyznę, na której uwydatniły się kontakty i wpływy literackie, można uznać tłumaczenia utworów polskich na język węgierski i odwrotnie. Z pewnością nie są one tak liczne, jak tłumaczenia z łaciny czy z języka włoskiego, ale warto o nich wspomnieć, gdyż stanowią jedno z ogniw łańcucha łączącego dwa bratnie narody. Przekłady te miały różny charakter, spotykamy się z tłumaczeniami wiernymi, wolnymi, a także parafrazami.

Wśród tłumaczeń na język węgierski najwięcej miejsca zajmują kalendarze polskie. Mimo że nie należą one do literatury wysokiego lotu, odegrały jednak dużą rolę w piśmiennictwie węgierskim i w popularyzowaniu języka węgierskiego, a jednocześnie – czasami – w popularyzowaniu wiedzy o Polsce.

W 1527 roku z krakowskiej drukarni Wietora wyszedł pierwszy kalendarz napisany w języku węgierskim: *Calendarium magyarnyelven* (*Kalendarz po węgiersku*), którego autorem był wybitny węgierski humanista, István Székely. Węgierskie kalendarze tego okresu zawierały prognozy pogody, zapisy wydarzeń historycznych, a także zamieszczano w nich rozmaite wiersze. Są one więc cennym źródłem wzbogacającym wiadomości dotyczące historii kultury. W dodatku stanowią szczególny dział w historii polsko-węgierskich kontaktów, ze względu na to, iż wzorem dla kalendarzy węgierskich były druki polskie, w wielu przypadkach tłumaczone na język węgierski. Na karcie tytułowej kalendarzy węgierskich najczęściej widnieje nazwisko autora, którym jest pisarz pochodzący z Krakowa.

Kolejny znany kalendarz węgierski łączy się z nazwiskiem jednego z najwybitniejszych prozaików węgierskich, Pétera Bornemiszy (1535-1584), który wydał w Wiedniu u Rafała Hoffhaltera-Skrzetuskiego przetłumaczony przez siebie na język węgierski kalendarz Tomasza Piotrkowczyka na rok 1562, o długim tytule: *Kalendárium es az áegh forgasabol való igaz itiletek Ky az Craccai Tiotroconi Thomas szerzete szerind forditaték magiara, Pesti Bornemissa Péter deák által. Az edes iduoezetoe Vrunck Jezus Christus szuletesenek M.D. LXII. Esztendeire. Az felséges Chazarnak engedelmeboel niomtata Raphael Hofhalter...* (*Kalendarz i prawdziwe wyroki boskie, które według krakowskiego Thomasa Tiotroconi przełożył na węgierski*

Péter Bornemissa z Pesztu. Roku Pańskiego MDLXII za zgodą Miłościwego Cesarza wydrukował Raphael Hofhalter...).

W przypadku kalendarzy istotny jest nie tylko fakt tłumaczenia tekstów polskich na język węgierski, ale i to, iż zawierają one szereg cennych danych, wiele interesujących wiadomości dotyczących sąsiednich krajów, w tym także i Polski. W jednym z kalendarzy, wydanym w 1527 roku, na przykład aż trzy rozdziały zajmują się polską tematyką – *Némely országnak szerencsésjéről, legelőszőr is Krakoról, Nagy Lengyelországról i Nagy Litvánia főhercegségéről* (*O szczęściu niektórych państw, najpierw o Krakowie, o Wielkiej Polsce i o Wielkim Księstwie Litewskim*).

Warto jeszcze wspomnieć, że już najdawniejszy z twórców kalendarzy węgierskich, István Székely, umieścił w swoim kalendarzu wiersze zawierające nazwy miesięcy oraz prognozę pogody (tzw. minucje), przetłumaczone z języka polskiego. Kalendarze opierające się na polskich wzorach powstawały na Węgrzech jeszcze w pierwszej połowie XVII wieku. Znany jest między innymi kalendarz wydany w 1621 roku w Nagyszombat, który jest tłumaczeniem tekstów krakowskiego doktora Sdakowskiego oraz pochodzący z połowy XVII wieku kalendarz krakowskiego astronoma Damjana Pajeckiego, zadedykowany Jerzemu Rakoczemu, który w 1651 roku wydrukowano jeszcze raz, z przeznaczeniem specjalnie dla Węgrów. Od 1578 roku do końca wieku co roku wychodziło tłumaczenie kalendarzy polskich, a często miały one nawet po kilka wydań.

Obok kalendarzy trzeba wspomnieć inny jeszcze przekład. W 1531 roku wydano w Polsce utwór wróżebny pt. *Fortuna*, którego autorstwo przypisuje się Stanisławowi Kleryce (Gąsiorkowi). Był to zbiór czterowersowych wróżb z rzutów kostką, dobranych do rozmaitych okoliczności, jak na przykład wybór zawodu, służby czy małżonka. *Fortuna* to tekst żartobliwy, satyrycznie traktujący poszczególne środowiska (dworskie czy kościelne) czy też stany (np. duchowny czy małżeński). Utwór ten w tłumaczeniu na język węgierski ukazał się na przełomie XVI i XVII wieku. Miał on na Węgrzech dość długi żywot, gdyż wydano go w Budzie jeszcze w 1868 roku – a było to szesnaste wydanie – a i potem jeszcze przerabiano go i adaptowano, przetłumaczono go na język niemiecki i chorwacki.

Poza tymi przekładami zainteresowaniem odbiorców węgierskich cieszyły się teksty religijne, psalmy oraz pieśni kościelne. Tłumaczenia takich tekstów zapoczątkował najwybitniejszy liryk węgierskiego renesansu, Bálint Balassi. Przetłumaczył on dość swobodnie *Psalm LXVII* z psalmów Jakuba Lubelczyka. Później chętnie i często tłumaczono na język węgierski psalmy Jana Kochanowskiego i pieśni Artomiusza Krzesichleba. Przekłady polskich psalmów i pieśni pojawiały się anonimowo, a w XVII wieku często były przedrukowywane w protestanckich zbiorach pieśni.

Innym miejscem otwierającym przed Polakami możliwości działalności kulturalnej, a co za tym idzie wydawniczej, był Siedmiogród w XVII i XVIII wieku, który po dekreście króla Jana Kazimierza z 1658 roku, wypędzającym arian z Polski, stał się dla wielu z nich nowym domem. W Siedmiogrodzie dobrze znano Polaków, przecież księżę Siedmiogrodu, Jan Zygmunt, syn Izabeli i Jánosa Zápolyi, zgromadził na

swoim dworze wielu uczonych i pisarzy polskich. W Siedmiogrodzie polscy arianie osiedlili się głównie w Cluj. Tu, a także w innych miejscowościach siedmiogrodzkich, utworzyli szkoły polskie, które – podobnie jak na Spiszu – miały podtrzymywać polskość i w których dzieci i młodzież uczono języka polskiego. Bracia polscy prowadzili w kraju niezwykle aktywną działalność kulturalną i piśmienniczą, którą kontynuowali także na wygnaniu.

W początkowym okresie arianie z Polski starali się utrzymać swoją odrębność, jakkolwiek jednocześnie podkreślali, że tworzą wspólnotę z braćmi węgierskimi, a różni ich jedynie odmienny język. Na obczyźnie najważniejszym zadaniem stało się utrzymanie wiary, a przy tym także zachowanie polskości. Temu właśnie służyły założone przez braci polskich szkoły. W jednym ze szkolnych dokumentów z placówki w miejscowości Bethlen, pochodzącym z 1713 roku, czytamy, że niejakiemu Lanikowiczowi nakazano, żeby nauczał czytania, pisania, a także języka ojczystego. W szkole założonej w Cluj zadaniem brata Skrzyńskiego było „nauczanie dzieci języka polskiego dla dobra społeczności polskiej i dla przyszłości”. Zadanie to zostało rozszerzone również na starszą młodzież. Na synodzie w 1757 roku nakazano, aby „młodych chłopców i panienki poddawać egzaminowi po każdej niedzielnej mszy świętej”, aby młodzież była biegła w języku polskim. Podobnie jak w kolegiach polskich na Spiszu, również w siedmiogrodzkich szkołach posługiwano się dramatem szkolnym dla utrzymania tożsamości narodowej polskich uczniów. Widać, że zachowanie polskości, tożsamości narodowej było niezwykle istotną sprawą dla braci polskich osiadłych w Siedmiogrodzie. Dlatego też msze święte odprawiano po polsku, po polsku zapisywano postanowienia synodów, po polsku też robiono wpisy do ksiąg kościelnych. Z czasem jednak wpisy te zawierały coraz więcej błędów.

Mimo usilnych wysiłków siedmiogrodzkich Polaków w drugiej połowie XVIII wieku widoczna jest coraz częstsza ich asymilacja, co wynikało po części z zawierania mieszanych małżeństw. Obok tego coraz większy był nacisk rodzimych unitariuszy na Polaków, aby ci posługiwali się językiem węgierskim, chociaż wpisy do ksiąg kościelnych w dalszym ciągu wykonywano po polsku, bardzo rzadko używano języka węgierskiego. Wśród polskich arian powszechne było niezwykle mocne poczucie przynależności do narodu polskiego.

Działalność braci polskich w Siedmiogrodzie ograniczyła się do prowadzenia polskiego szkolnictwa, w przeciwieństwie do tej grupy, która po wygnaniu z Rzeczypospolitej znalazła schronienie w Holandii czy Prusach. Najprawdopodobniej wynikało to między innymi z tego, że główny trzon emigracji polskiej w Siedmiogrodzie stanowili plebejusze (polska szlachta ariańska wybrała zachód Europy), a działalność naukową czy wydawniczą ograniczały działania cenzurowe kontrreformacji, które także rodzimej ludności nie zezwalały na druk.

Wiek XIX to kolejne etapy polsko-węgierskiej przyjaźni i polsko-węgierskiej działalności pisarskiej. Na Węgrzech w 1872 roku rusza pierwsze polskie czasopismo, choć wydawane jest krótko – „Tygodnik Polski na Ziemi Węgierskiej”. Kolejne czasopismo to „Wieści Polskie”, wydawane w czasie II wojny światowej dla żołnierzy

polskich internowanych na Węgrzech, od 1970 roku ukazuje się „Głos Polonii”, obecnie jako kwartalny dodatek do „Polonii Węgierskiej”, miesięcznika wydawanego przez Ogólnokrajowy Samorząd Polski na Węgrzech.

Również w okresie II wojny światowej budapeszteński Instytut Polski zainicjował działalność edytorską w serii „Biblioteki Polskiej”, w której wydano wiele dzieł i utworów polskich pisarzy i poetów, a także przekładów z literatury węgierskiej na polski.

Szczególne czasy dla polskich możliwości wydawniczych powstały po transformacji w 1989/1990 roku, zwłaszcza po 1993 roku, kiedy to weszła w życie ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych na Węgrzech. W 1994 roku zaczęła tworzyć się polska samorządowość na Węgrzech. Powstanie samorządów polskich, a także innych organizacji cywilnych i stowarzyszeń, obok tych istniejących już od dawna, jak Stowarzyszenie Bema, umożliwia prowadzenie działalności kulturalnej i wydawniczej. Ogólnokrajowy Samorząd Polski na Węgrzech, Stowarzyszenie Bema, a także inne samorządy i stowarzyszenia kulturalne na terenie całych Węgier przeznaczają znaczne fundusze na wydawanie utworów polskich autorów, pisarzy, poetów żyjących na Węgrzech.

Wraz z rozwojem samorządności mniejszości polskiej na Węgrzech powstały możliwości utworzenia form szkolnych dla dzieci polonijnych na Węgrzech. Pod skrzydłami Ogólnokrajowego Samorządu Polskiego na Węgrzech działa Szkoła Polska dla dzieci, które nie chcą zapomnieć o swoich polskich korzeniach. Zajęcia odbywają się po lekcjach w szkołach węgierskich. Placówka ta prowadzi naukę języka polskiego jako obcego oraz literatury i historii polskiej. Szkoła Polska prowadzi kształcenie podstawowe i średnie. Edukacja kończy się maturą z języka polskiego, a ocena wpisywana jest do świadectw węgierskich.

Żywimy głęboką nadzieję, że działalność polskich organizacji na Węgrzech długo jeszcze będzie wspomagała utrzymanie polskości i rozwój polskiej kultury w tym bratnim kraju.

Bibliografia

- Balázs J., *Sylvester jános és kora*, Budapest 1958.
- Csapláros I., *Fejezetek a magyar-lengyel irodalmi kapcsolatok történetéből*, Budapest 1983.
- Cytowska M., *Twórczość Pawła z Krosna na tle ówczesnej literatury humanistycznej*, „Meander” 1961, z. 10.
- Kapełusz H., Ślaski J., *Polski druk popularny na Węgrzech*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 1966, t. 2.
- Ślaski J., *Z dziejów związków kulturalnych i literackich między Polską a Węgrami w dobie Renesansu. Kultura i literatura dawnej Polski*, 1968.
- Tazbir J., *Bracia polscy w Siedmiogrodzie 1660–1784*, Warszawa 1964.
- Várnai D., *Adama Czahrowskiego przygoda z Węgrami. Multikulturalitás, nemzeti identitás, kisebbségek magyarországon és lengyelorszáiban. nyelv – irodalom – kultúra*, Debreczyn 2004, s. 179–189.

- Várnai D., „*Wędrowki*” pewnego wiersza Bálinta Balassiego w literaturze staropolskiej, [w:] *Lengyelek és magyarok a XVI. Századi Európában. Balassi Bálint és Báthory István kora. Tanulmányok a 2004. április 27–28-án Krakkóban megrendezett nemzetközi konferencia anyagából*, Kraków 2004, s. 265–276.
- Várnai D., *Akademia Krakowska, drukarstwo i reformacja a kontakty polsko-węgierskie w dobie renesansu*. HUNGARO-SLAVICA 2001. Studia in honorem Iani Bańczerowski, Budapest 2001, s. 293–299.
- Várnai D., *Kilka uwag o wzajemnych wpływach w polskiej i węgierskiej literaturze epoki odrodzenia*, „*Studia Slavica*” Budapeszt 2007, vol. 52, s. 431–440.
- Várnai D., *Literackie owoce polsko-węgierskich kontaktów w epoce renesansu*, „*Annales Instituti Slavici Universitas Debreceniensis*” 2007, Slavica, XXXVI, Debreczyn, s. 185–198.
- Ziomek J., *Renesans. Seria: Wielka Historia Literatury Polskiej*, Warszawa 1997.

Polish Literacy and Education in Hungary

Abstract

One of the most interesting research topics related to the Polish-Hungarian cultural relations in recent centuries is the question of written records created on former Hungarian territories. Unfortunately, previous research in this field does not give a full picture, it only provides insight into the topic and indicates that further research should be done.

One of the oldest areas of the Kingdom of Hungary, where it is advisable to seek the written records is Spisz (Zips), where Polish prayer books were issued and Polish-language plays were written for theatre schools. The 15th and 16th century is a period of particularly common Polish-Hungarian relations. During this period scientific works were written and a lot of works has been translated from Polish into Hungarian by Poles residing in the Buda Royal Court and in the manors.

In the 17th and 18th century Transylvania was another place that provided an opportunity for Polish cultural and publishing activities. The Polish brethren established Polish schools which – like in Spisz (Zips) – had to maintain Polish identity. In these schools, children and youth were taught in Polish.

The next era of the Polish literacy in Hungary is the 19th century, when Polish-language periodicals appear there. This continues into the next century, during the Second World War and is still ongoing.

Key words: prayer books, school theatre, pious fathers, Polish brethren, calendars

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

RECENZJE I PRZEGLĄDY

Jerzy Kaniewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ku antropocentrycznej koncepcji kształcenia nauczycieli

Prowadzone po 2010 roku na dużą skalę badania polskiej szkoły, zwłaszcza w kontekście wprowadzania tzw. nowej podstawy programowej czy modernizowanych egzaminów¹, wskazują na kluczową rolę nauczyciela zarówno jako współarchitekta uruchamianych w procesie dydaktycznym czynności poznawczych, jak i dysponenta reguł organizujących funkcjonujący w świadomości uczniów model wiedzy przedmiotowej. Przywołane rozpoznania, choć przeprowadzane na dobieranych celowo reprezentatywnych próbach badawczych, budzą jednak niedosyt. Przede wszystkim dlatego, że prezentowane wyniki, mimo dużej liczby respondentów², opatrywane są w gruncie rzeczy zbyt ogólnymi konstatacjami. Nawet ukierunkowanym przedmiotowo portretom nauczycieli nie towarzyszy głębsza analiza przeprowadzona z perspektywy ujmowanych całościowo treści polonistycznych czy też namysł nad potrzebą modyfikacji dotychczasowego procesu przygotowywania studentów do zawodu.

Słowem: publikowane raporty ukazują istniejący stan rzeczy, potwierdzają go przekonująco danymi ilościowymi, jednak formułowane wnioski czy rekomendacje

¹ Myślę przede wszystkim o publikowanych przez IBE raportach dotyczących kompetencji gimnazjalistów, również w zakresie opanowania treści polonistycznych (częstkowe wyniki dotyczące języka polskiego przynoszą dwa pierwsze numery kwartalnika „Edukacja” (nr 1 – A. Janus-Sitarz, J. Nocoń; nr 2 – G. Tomaszewska). Zob. też *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele* [online:] duentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html [dostęp: 07.08.2015].

² Przywoływane w raporcie wyniki dotyczą pięciu podstawowych przedmiotów, wśród których znalazł się również język polski. Podstawę raportu stanowiły wyniki różnych badań, poczynając od badań międzynarodowych (np. PIRLS), poprzez sprawdzanie gotowości szkolnej 6-latków, a na badaniach czasu pracy kończąc. Wnioski polonistyczne sformułowano przede wszystkim na podstawie badania z 2013 roku, które dotyczyło efektów wdrażania nowej podstawy programowej z języka polskiego w gimnazjum. Objęły one blisko 500 polonistów, ponad 15 000 uczniów i zbliżoną liczbę ich rodziców z całego kraju.

dostarczają co najwyżej pośrednio materiału do refleksji na temat kompetencji, które należałoby kształcić w procesie przygotowania przyszłych nauczycieli. Refleksji na ten temat nie ułatwia ponadprzedmiotowy adres wynikających z przywoływanego raportu rekomendacji (uwadze umyka obraz polonisty jako architekta ogólnohumanistycznej formacji ucznia), zaś osobno rekonstruowany na dwudziestu czterech stronach „portret” polonisty nie wychodzi poza oczywisty schemat. Niewątpliwie lepiej na tym tle prezentują się przywoływane już publikacje w kwartalniku „Edukacja” poświęcone lekturze, kształceniu świadomości językowej czy sposobom prowadzenia interpretacji w gimnazjum. Mimo wyraźnej problematyzacji, prezentują one rozpoznania cząstkowe, a tylko jedną z wypowiedzi kończą wyraźne wnioski i rekomendacje³. Dlatego tym bardziej godna uwagi staje się wydana w połowie roku monografia Danuty Łazarskiej *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* (Wydawnictwo Naukowe UP, 2015). Już wstępny ogłód zawartości treściowej publikacji świadczy o rozmiarach zadania postawionego sobie przez autorkę. W największym skrócie można powiedzieć, że krakowska badaczka postanowiła poddać refleksji trzy kompleksy zagadnień rozpatrywanych dotychczas przez polonistyczną dydaktykę w izolacji i *de facto* stanowiących materiał na trzy odrębne monografie. Pierwszy z nich dotyczy badań szeroko rozumianej recepcji utworów literackich (przez uczniów reprezentujących trzy etapy edukacyjne, ale również i przez studentów) oraz przyjmowanych podczas lektury postaw odbiorczych, kolejny wiąże się z kształceniem przyszłych nauczycieli, a ściślej rzecz ujmując, z projektowaniem procesu przygotowywania studentów polonistyki do pracy w szkole oraz – co wchodzi już w zakres trzeciego z sygnalizowanych obszarów – z możliwościami wykorzystania najnowszych metodologii literaturoznawczych dla potrzeb dydaktycznych (mowa o ich aplikacji zarówno na użytek kształcenia akademickiego, jak i – pośrednio – na grunt edukacji szkolnej).

Zasługą Danuty Łazarskiej jest udane scalenie wymienionych obszarów poprzez zbudowanie nadrzędnej perspektywy antropologicznej. Jak sama deklaruje we wstępie: „To właśnie namysł nad człowiekiem jest głównym celem tej publikacji. Sygnalizowane tu zagadnienie wyrasta z głębokiego przekonania autorki o konieczności antropocentrycznego sprofilowania kształcenia kandydatów na nauczycieli polonistów, kształcenia podmiotowego [...]” (s. 5). Motywowana szeroko przywoływanymi w całej pracy nurtami filozofii personalistycznej koncepcja człowieka pozwala – jak konkluduje w dalszej części autorka – „by w centrum procedury badawczej ulokować jednostkowość dwóch podmiotów: ucznia i studenta polonistyki – jako ludzi, odbiorców literatury, a także odbiorców obrazu człowieka i życia” (s. 9). Dodam w tym miejscu, że z perspektywy recenzenta niezwykle istotna wydaje się obecność trzeciego podmiotu, podmiotu świadomie odsuwanego na dalszy plan, ale wyraźnie dostrzegalnego w całej książce – badacza. Badacza doceniającego wagę komponentu teoretycznego i empirycznego, dbającego o komplementarność

³ Mam na myśli publikowany w pierwszym numerze tekst A. Janus-Sitarz („Edukacja” 2015, nr 1, s. 97–116).

obu płaszczyzn (nie tylko proste dopełnianie się, ale i wzajemne weryfikowanie), mocno zakorzonego w dorobku dyscypliny, a jednocześnie otwartego na nowe tendencje pojawiające się w dydaktyce przedmiotowej oraz w jej dyscyplinach macierzystych. Autorka monografii jawi się jako dydaktyk świadomie kontynuujący najlepsze tradycje szkoły krakowskiej zarówno w sposobie projektowania i przeprowadzania badań empirycznych (Anna Dyduchowa, Jan Polakowski, Zenon Uryga), jak i w prezentowanej koncepcji edukacji ujmowanej w duchu antropocentryczno-kulturowym (wskazaną listę wypada jeszcze dopełnić nazwiskami Marii Jędrzychowskiej czy Zofii A. Kłakówny).

Choć niewątpliwym atutem książki jest imponujące zaplecze teoretyczne (w rozprawie uderzają zwłaszcza kompetentne rozpoznania najnowszych metodologii literaturoznawczych, co przekłada się na ich funkcjonalne wykorzystanie w autorskim wywodzie), warto podkreślić, że rozprawa wyrasta z empirii, a oba komponenty wzajemnie się uzupełniają i weryfikują. Wagę przeprowadzonych rozpoznań podkreślają nie tylko szeroko zakrojone badania, obejmujące zarówno studentów (ponad 400 słuchaczy z sześciu uczelni, łącznie poddanych analizie zostało ponad 1200 kwestionariuszy), jak i uczniów (w sumie dziewięć krakowskich szkół, po trzy z każdego etapu edukacyjnego: 310 uczniów szkoły podstawowej, 255 gimnazjalistów i 283 licealistów), ale i przyjęta metodologia. Zgodnie z najlepszą tradycją Autorka weryfikowała trafność swoich koncepcji zarówno w odniesieniu do studentów (grupa eksperymentalna – wybrani studenci UP realizujący „zorientowany antropocentrycznie” program kształcenia, grupa kontrolna – słuchacze innych uczelni), jak i uczniów, a uzyskane wyniki były sprawdzane zarówno w odniesieniu do przyszłych nauczycieli (inne grupy studentów z UP, wyłączone z autorskiego programu), jak i w stosunku do młodzieży (uczniowie innych szkół krakowskich czytający podobnie skonstruowane teksty tych samych autorów, których utwory wykorzystano w badaniach właściwych).

Wyłaniająca się z układu treści antropocentryczna koncepcja kształcenia przyszłych nauczycieli świadczy o dojrzałości prezentowanego projektu, co znajduje swoje potwierdzenie już na poziomie kompozycyjnym książki. W pierwszym rozdziale autorka wychodzi od refleksji teleologicznej (cele kształcenia nauczycielskiego), by w kolejnym przejść do przeglądu wypracowanych przez dydaktykę polonistyczną koncepcji postrzegania ucznia jako uczestnika procesów kulturowych, ze szczególnym uwzględnieniem orientacji nastawionych na antropologiczny, etyczny czy hermeneutyczny wymiar obcowania z kulturą. W tak zarysowanym kontekście usytuowane zostały uwagi dotyczące sposobu konceptualizacji i postrzegania młodego odbiorcy przez przyszłych nauczycieli (rozdział 3) oraz wpływu wyniesionych doświadczeń czytelnicznych (w tym również refleksji literaturoznawczej) na studenckie definiowanie siebie i Innego (rozdział 4). Trzecia część rozprawy (rozdział 5, 6) przynosi informacje na temat uczniowskich odczytań (nieukierunkowany odbiór) utworów Andersena (*Świniopas*, kl. IV–VI szkoła podstawowa, ponad 100 respondentów z każdego poziomu), Mroźka (*Słoń*, kl. I–III gimnazjum, 80–90 uczniów

z każdego poziomu) i Wilde'a (*Ten, który czynił dobrze*, kl. I–III liceum, 80–100 uczniów z poziomu), dopełnione w ostatnim 6. rozdziale analizą przeprowadzonych przez studentów interpretacji omawianych świadectw odbioru wymienionych tekstów (wyraźnie rysujący się związek przyjmowanej przez studentów podczas odbioru tekstów strategii interpretacyjnej z uruchamianym później trybem lektury wypowiedzi uczniowskich). Naszkicowana tu pobieżnie rekonstrukcja ujawnia z jednej strony wyraźną logikę wyводу, z drugiej zaś odkrywa motywacje stojące za autorską propozycją antropocentrycznej koncepcji kształcenia przygotowującego do pracy nauczyciela.

Uważniejsza lektura w pełni potwierdza wartość rozprawy. Mająca charakter rozpoznawczo-relacyjny część pierwsza, do której zaliczyłbym rozdziały 1. i 2., nie tylko rekonstruuje kontekst badań, przekonuje również o rozległej erudycji autorki. Swobodnie porusza się po obszarach dydaktyki szczegółowej, filozofii, psychologii czy literaturoznawstwa, trafnie czerpie uzasadnienia zarówno z historii dyscyplin (dydaktyka i literaturoznawstwo okresu XX-lecia), jak i z najnowszych nurtów myśli humanistycznej (np. zorientowane antropologicznie literaturoznawstwo, poststrukturalizm czy kulturowe teorie literatury). Warto przy tym podkreślić, że w gąszczu informacji dostrzega się dążenie do ujęć syntetycznych, jak np. wskazanie trzech podstawowych obszarów kształcenia uniwersyteckiego w rozdziale pierwszym (s. 47) czy też w kolejnym – trafne wyodrębnienie czterech paradygmatów postrzegania ucznia w toku kształcenia literackiego (s. 73–93).

Doceniając erudycję i badawczą skrupulatność części przeglądowej, muszę wytknąć autorce nadmierną drobiazgowość we wskazywaniu źródeł inspiracji, co prowadzi niekiedy do rozmywania wyrazistości własnych koncepcji. Skromność badawcza, zwłaszcza gdy głoszone tezy mają przekonujące oparcie w przywołanych uzasadnieniach, jest godna pochwały, jednak nadmiar odsyłaczy dokumentujących erudycyjne skojarzenia przeradza się w niepotrzebne „pisanie cytataми”, które nie służy jasności prowadzonego wyводу.

Uzasadnieniem zaproponowanej w monografii koncepcji przygotowania polonisty do pracy nauczycielskiej są rozdziały odwołujące się do badań empirycznych. Pierwsze dwa (rozdział 3. i 4.) poświęcone zostały studenckiemu postrzeganiu osoby ucznia. W rozdziale trzecim autorka referuje wyniki badań dotyczących wyobrażeń na temat ucznia wśród studentów przygotowujących standardowo do zawodu (grupa S), w kolejnym analizuje przyjmowane przez przyszłych polonistów strategie odbiorcze oraz wskazuje wpływ wybranych metodologii czytania (paradygmat antropologiczny, etyczny i hermeneutyczny) na antropocentryczną wrażliwość studenta polonistyki i rozumienie przez niego ról, jakie może pełnić w życiu odbiorcy literatura.

Jak słusznie ocenia Danuta Łazarska, wyłaniający się z odpowiedzi studenckich obraz ucznia jest trudny do zaakceptowania w podmiotowo zorientowanej dydaktyce. Dla zdecydowanej większości respondentów (blisko 80% badanych) jest on wyłącznie „przymusowym, niechętnym, zniewolonym, niezainteresowanym

realizatorem różnicznych zadań wykonywanych na konkretnych utworach literackich” (s. 94), a tylko co piąty z badanych postrzega go jako człowieka realizującego czynność lektury. Istotne wydają się tu dydaktyczne konsekwencje określonego sposobu definiowania, ponieważ – na co wskazują dalsze analizy – pierwsze z ujęć opiera się na funkcjonujących społecznie stereotypach i prowadzi do depersonalizacji uczniów postrzeganych jako „audytorium masowe” (s. 104). Zredukowany do pełnienia roli ucznia odbiorca przestaje mieć inne motywacje poza czysto pragmatycznymi, co w łatwy sposób zdaje się potwierdzać słusność obiegowych diagnoz, dotyczących braku potrzeby czytania wśród współczesnych uczniów.

W przełamaniu stygmatyzującego młodych odbiorców stereotypu ucznia, który nie czyta, nie pomaga nabywane w trakcie zajęć akademickich uposażenie literaturoznawcze kandydatów na nauczycieli – tylko co trzeci z respondentów podjął próbę wskazania orientacji badawczych mogących sprzyjać dowartościowaniu potrzeb czytelnich ucznia w procesie lektury. Pozostali nie dostrzegają bezpośrednich związków między uzyskiwaną w kształceniu kierunkową wiedzą literaturoznawczą, a jej zorientowaną na potrzeby edukacji szkolnej subdyscypliną. Trudno nie zgodzić się z podnoszonymi przez autorkę rozprawy przyczynami takiego stanu rzeczy (od lat zresztą konstатовanego w wypowiedziach dotyczących kształcenia uniwersyteckiego, w którym trudno zharmonizować wąsko specjalistyczne badania naukowe z potrzebą ogólnej formacji merytorycznej studenta). W moim jednak przekonaniu brak zainteresowania studentów wynika w sporej części z niejasności zaproponowanego im zadania. Polecenie *Jakie zagadnienia literaturoznawcze mogą sprzyjać otwieraniu przyszłych polonistów na ucznia?* niosło dwa niejednoznaczne sformułowania – mam na myśli enigmatyczne „zagadnienia literaturoznawcze” (bardziej komunikatywne byłyby „sposoby czytania”, „koncepte lektury” czy choćby metodologie) oraz niezbyt fortunne „otwieranie polonistów na ucznia” (zamiast np. lepsze zrozumienie czy uwzględnienie potrzeb/postaw czytelnich ucznia). Stąd aż 1/3 studentów uzasadniała nieudzielenie odpowiedzi brakiem czytelnego związku między „zagadnieniami literaturoznawczymi” a „problematyką ucznia”.

Zamykające rozdział wyniki ankiety dotyczącej szkolnych i pozaszkolnych przestrzeni „spotkań z Innym” wprowadzają już w tematykę kolejnego rozdziału, w którym proces studenckiej lektury ujmowany jest jako doświadczanie Innego, prowadzące do poznawania siebie. Bez wątplenia trzy wskazane przez Autorkę paradygmaty lektury (antropologiczny, etyczny i hermeneutyczny) uznać trzeba za kluczowe w kształtowaniu „myślenia antropologicznego i wrażliwości antropologicznej” (s. 138). Trudno jednak zaakceptować pojawiające się przy rozważaniu etycznych wymiarów podmiotowości (s. 143) zrównanie wypowiedzi uczniowskiej z artystyczną i nazywanie jej „dziełem” („dziełem nazwać można [...] tekst, który, choć często niepoprawny i nierzadko w swej treści pozbawiony sensu, świadczy [...]”). Doceniając trafność kluczowej dla zwrotu etycznego triady (autor – dzieło – czytelnik), w odniesieniu do tekstu uczniowskiego chętniej widziałbym określenie

„wytwór”, zwłaszcza w kontekście wypowiedzi językowo, semantycznie i tekstowo „ułamnych”.

W perspektywie postulowanej przez krakowską badaczkę formacyjnej roli studiów nad literaturą ciekawe okazują się wnioski ze studenckich odpowiedzi na pytanie o rolę lektury w wymiarze osobistym, naukowym i zawodowym. Wyodrębnione w każdym z wymiarów postawy studentów wobec lektury zostały opisane w sposób zobiektywizowany, z przekonującym uzasadnieniem. Szkoda tylko, że choćby na zasadzie przypisu poczynione klasyfikacje nie zostały odniesione do ustaleń wielokrotnie przywoływanego w rozprawie Jana Polakowskiego, mimo że w tekście pojawiają się wprost i postawy kompensacyjne (s. 175), i ludyczne (tu jako ludyczno-konsumpcyjne, s. 177). Co prawda, postulowana informacja znalazła się na stronie 251, ale jedynie jako komentarz do postaw uczniowskich. W moim przekonaniu klasyfikacja Polakowskiego jest na tyle uniwersalna, że pozwala na zdefiniowanie (określenie) nie tylko postaw odbiorczych najmłodszych czytelników.

Zamykając kwestie oceny rozpoznanych przeprowadzonych w kształczonej standardowo grupie studenckiej, chciałbym wskazać wyłaniającą się ze zgromadzonego materiału dodatkową, nie podjętą w rozprawie płaszczyznę interpretacji wyników. Zamieszczone w pracy dane ilościowe sugerują wyraźną zbieżność pomiędzy sposobem postrzegania ucznia (rozdział 3, s. 94) a pojmowaniem roli lektury własnej w perspektywie naukowej (rozdział 4, s. 183) czy zawodowej (s. 186–191). Postrzeganiu ucznia w kategoriach antropologicznych (20,29%) odpowiada odsetek 24,26% studentów deklarujących w wymiarze zawodowym lekturę antropologiczno-etyczną, a zredukowaniu ucznia do roli czytelnika pragmatycznego, wykonawcy poleceń (79,71%) odpowiada zbliżona liczba studentów z dwóch grup: reprezentującej odbiór powinnościowo-zinstytucjonalizowany (48,02%) i moralizatorsko-etyczny (27,72%).

Ostatnia część książki zbudowana została wokół uczniowskich świadectw nieukierunkowanego odbioru trzech wspomnianych już tekstów: *Świniopasa* Andersena, *Słonia* Mrożka oraz *Tego, który czynił dobrze* Wilde’a. Rozdział 5 przynosi autorski opis uzyskanych podczas badań wytworów oraz ich analizę i interpretację zamkniętą wnioskami na temat gotowości uczniów, by „[...] bez przymusu – przyjąć p o s t a w ę a n t r o p o l o g i c z n ą wobec literatury” (s. 249, wyróżnienie autorki). Tematem ostatniego z rozdziałów staje się konfrontacja studentów grupy eksperymentalnej z przedstawionymi w poprzednim rozdziale świadectwami uczniowskich odczytów wymienionych utworów (lektura nieuprzedzona instrukcją oraz kontekstualnie ukierunkowana).

Przywołane rozdziały wydają się szczególnie ważne w planie rozprawy. Potwierdzają otwartość uczniów na spotkanie z Innym w dziele literackim, a przy tym umożliwiają konfrontację odczytów uczniowskich ze studenckimi, co pozwala Danucie Łazarskiej na wskazanie tego, „co wspólne w prywatnych rozważaniach o literaturze dla badanych uczniów i kandydatów na nauczycieli” (s. 261). Nade wszystko jednak pokazują, w jakim stopniu rozwijanie „wrażliwości antropologicznej”

u kandydatów do zawodu nauczycielskiego pomaga dostrzegać Innego w literaturze i w życiu, a przede wszystkim w uczniowskich świadectwach odbioru. Na marginesie dodam, że poczynione w przywołanych rozdziałach spostrzeżenia nie tracą swojej wagi, nawet jeśli pominie się ich wymiar uzasadniający w kontekście tezy całej rozprawy. Przede wszystkim dlatego, że przynoszą obraz szkolnej i akademickiej empirii. Jako takie mogą być konfrontowane z wcześniej formułowanymi diagnozami, wskazując trwałość określonych tendencji (np. aktualność postaw odbiorczych wyodrębnionych przez Polakowskiego przed trzydziestu laty) lub ich zmianę. Pomagają również, zwłaszcza w przypadku odbioru nieukierunkowanego, rozpoznać autentyczne preferencje czytelnicze, trafniej dobierać teksty i projektować w procesie lekcyjnym takie sytuacje odbioru, które wyzwolą moc lektury.

Doceniając zakres przeprowadzonej diagnozy muszę jednak wyrazić jedno zastrzeżenie. Wiąże się ono z przyjętą metodologią badania poziomu odbioru sensów symbolicznych. Podczas analizy uczniowskich odczytań *Świniopasa* Habilitantka posłużyła się narzędziami zaproponowanymi w 1982 roku przez Ewę Guttmejer, która – wykorzystując wcześniejsze ustalenia Stefana Szumana – wyodrębniła 4 poziomy odbioru utworów baśniowych. Problem w tym, że poszczególne kategorie nie zostały w pracy Guttmejer precyzyjnie opisane w kategoriach literaturoznawczych (dyskusyjność wyodrębnienia poziomu odbioru baśniowego kwestionowała np. w *Lekturze i poetyce* Bożena Chrzastowska, postulując albo zmianę nazwy kategorii, albo też – dzięki precyzyjniej ustalonym kryteriom – włączenie jej po części do odbioru faktycznego, a po części do refleksyjnego). Taka trójstopniowa skala okazałaby się na tyle operatywna, że mogłaby zostać z powodzeniem zastosowana również do klasyfikacji sposobów odczytywania utworu przez gimnazjalistów – w moim przekonaniu spora ich część nie wychodzi poza sferę dosłowności i odczytań częściowych.

Zamykając omówienie przypomnę, że książka Danuty Łazarskiej nawiązuje niemal wprost do wydanej blisko 20 lat temu monografii Marii Jędrychowskiej⁴. Monografii na tyle głośnej, że pierwszy człon tytułu stał się swoistą deklaracją ideową w dyskusjach wokół projektu pierwszej reformy. Czy zaproponowana przez kolejną przedstawicielkę szkoły krakowskiej koncepcja formacji nauczycielskiej polonisty przełamał utrwalony schemat przygotowania studentów do pracy w szkole? W moim przekonaniu waga zaprezentowanych racji, niezbita logika wyводу i szerokie zaplecze empiryczne to argumenty przemawiające za odpowiedzią jednoznacznie pozytywną. Co prawda Danuta Łazarska dochodzi do zasadniczej konkluzji swojej rozprawy inną niż poprzedniczka drogą (wsparte rozległą lekturą żmudne analizy empiryczne), można jednak powiedzieć, że jej antropocentryczna koncepcja kształcenia studentów pozwala przygotować nauczyciela na miarę współczesnych oczekiwań.

⁴ M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Marek Pieniążek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Trudne lekcje polskiego: dla kogo?

W obchodzącej niedawno swoje dziesięciolecie serii „Edukacja nauczycielska polonisty” ukazał się już XXI tom¹. Tym razem na zawartość książki składają się powstałe pod okiem mistrzów artykuły doktorantów i młodych pracowników Katedr Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Dydaktyki Języka Polskiego i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego i Dydaktyki Literatury oraz Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego. Książka jest pokłosiem seminarium i warsztatów zorganizowanych wspólnie przez trzy zaprzyjaźnione Katedry. Podczas seminarium przewodnikami po niełatwych obszarach polonistycznej dydaktyki były dla grupy uczestników prof. Anna Janus-Sitarz (UJ), prof. Ewa Jaskółowa (UŚ) i prof. Zofia Budrewicz (UP). Teksty mistrzowskie trzech znanych metodyczek syntetyzują szczegółowe badania i propozycje dydaktyczne zawarte w tomie.

We wstępie Anna Janus-Sitarz podkreśla konieczność utrzymania wysokiej rangi języka polskiego w szkole mimo rosnących się trudności z wprowadzeniem młodych pokoleń w światy lekturowe, w przestrzeń języka ojczystego, w tradycję kulturową, świat pamięci i wartości. Wciąż poszerzające się granice wiedzy i kompetencji polonistycznych zmuszają do nieustającej uważności uniwersytety kształcące nauczycieli. Jak wskazuje redaktorka tomu, skomplikowane uwarunkowania administracyjne i kulturowe nie ułatwiają przygotowania polonistów do wypełniania trudnej zawodowej misji. Wymagają bowiem stawiania wciąż nowych pytań, poszerzania pola zagadnień problemowych, ingerowania w nawyki i przezwycięzania schematów metodycznych, reagowania na bieżąco na diagnozy i badania dydaktyczne, dostarczające wciąż nowego obrazu stanu nauczania i potrzeb polonistyki szkolnej.

¹ *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. A. Handzel, A. Janus-Sitarz, A. Kania, A. Kulig, Kraków 2015, ss. 244+2 il.

Świeży i krytyczny sposób widzenia realizowanej w szkołach polonistycznej edukacji charakteryzuje całą książkę, przy czym podjęta problematyka została tu w tym przypadku bardzo trafnie rozdzielona na trzy poziomy edukacyjne. Metodyka szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej mają swoje odrębne rozdziały, w których stosownie do uwarunkowań i specyfiki każdego z tych etapów mamy rozważany a to sposób interpretacji lektur, a to styl pracy z baśnią i mitem, a to zagadnienia patriotyzmu czy wreszcie problematykę kształcenia językowego, medialnego, czytania poezji i pracy z obszerną lekturą, jaką jest *Lalka*.

Tom rozpoczyna szkic inspirujący do stawiania „mądrych pytań” podczas szkolnych lekcji literatury. Szczególnie są one ważne na etapie szkoły podstawowej, bowiem jak wskazuje Zofia Budrewicz, schemat i brak precyzji w projektowaniu odbioru tekstu jest częstym błędem dydaktycznym, który nie pozwala młodym czytelnikom samodzielnie, podmiotowo przeżywać świat lektur i doznania bohaterów. Z przedstawionych badań wynika, że podręczniki nie najlepiej ustawiają perspektywę interpretacyjną, nadmiernie upraszczają teksty lektur. Dlatego nauczyciel powinien z większym zaangażowaniem otwierać uczniów na świat motywacji, wartości, emocji postaci literackich. Zaciekawienie uczniów poprzez odpowiedni proces motywacyjny jest tutaj kluczowe.

Bardzo interesująco w otwierający tom nurt krytyczny wpisuje się tekst Oliwii Brzeźniak o niewykorzystanym potencjale baśni w wychowaniu literackim. Rozważania biegną od wskazania na schematyzm szkolnej praktyki ku nowym, twórczym propozycjom spotkań z baśniami. Nie mniej ciekawa jest wizja nowego kształcenia patriotycznego Agnieszki Kani, weryfikująca styl lekcyjnej rozmowy o „wielkich sprawach”: znajdziemy tutaj udaną reinterpretację wierszyka *Kto ty jesteś?* Władysława Bełzy i propozycję realizacji „współczesnego patriotyzmu” w toku czytania w klasie piątej powieści o polskim naukowcu. Pomysły na wyzwalamie dzieci ze stereotypów definiujących zachowania chłopców i dziewczynek prezentuje Karolina Kwak. Propozycja swobodnego zachowywania się w świecie, który „nie jest niebiesko-różowy”, są przekonujące, jasno wskazują (np. z odwołaniem do fragmentów *Muminków*), jak wyzwalać tzw. „niewidzialne dzieci” z ciężkich schematów i wmówień.

Na poziomie gimnazjum książka proponuje ciekawe projekty wzbogacania dydaktyki polonistycznej o technologie multimedialne, a przede wszystkim o metodykę w pełni zanurzoną w usieciowionych, internetowych zasobach wiedzy. Agnieszka Handzel bez obaw wkracza w obszary polonistyki *online*, wskazując na zalety dydaktycznego włączenia procesu lekcyjnego w zasoby sieci (na podobnej zasadzie, na jakiej funkcjonują najmłodsze pokolenia „dzieci sieci”). Agnieszka Kulig równie odważnie proponuje pracę z hasłami z Wikipedii, zachęca do wyszukiwania w nich błędów, uzupełniania haseł. W tle tych pomysłów mamy podbudowę teoretyczną, między innymi w postaci teorii konektywizmu. Autorki omawiają przy tym najnowsze lektury, które pozwalają uczniom zaprzyjaźnić się z literackimi bohaterami używających wyszukiwarek podobnie, jak i oni. W artykułach autorek prezentacja

multimedialna w klasycznym PowerPointcie okazuje się za mało atrakcyjna, trzeba już bowiem stosować nowsze prezentacje planszowe, np. Prezi, które dobrze wdrożone, okazują się techniką pracy podnoszącą efektywność nauczania i zdecydowanie atrakcyjniejszą od tzw. tradycyjnych metod. Agnieszka Kulig omawia także kilka powieści młodzieżowych, w których przenikanie się świata wirtualnego i realnego wykorzystuje do osławiania współczesnych mechanizmów kulturowych. Nie wzdraga się również przed projektowaniem lekcji polskiego w oparciu o szereg najpopularniejszych gier MMORPG, zakładając, że nikt inny, jak tylko polonista najlepiej wykorzysta w rozbudowanych interpretacjach potencjał edukacyjny (historyczny, językowy, psychologiczny) komputerowych gier fabularnych.

Rozdział poświęcony polonistyce ponadgimnazjalnej rozpoczyna się od próby przełamania utrwalonego poglądu, iż w szkole najtrudniejsze są lekcje poezji. Ewa Jaskółowa ciekawie łączy w swoich propozycjach dyskusję o kulturze i języku współczesnym z interpretacjami *Bogurodicy* oraz wiersza Wisławy Szymborskiej. Wskazuje na korzyści z zachowania w akcie interpretacji niezależności wiersza, niewymagającej wprowadzania wiedzy o biografii poetki. W ujęciu Ewy Nowak wskazówki metodyczne łączą naukę gramatyki i poezji. Wiersze zorganizowane wokół wybranej kategorii językowej (tryb przypuszczający, ciąg przyimków) są wykorzystane do integrowania umiejętności interpretacyjnych i świadomości językowej. Warto jednak tutaj się zastrzec, że proponowane czytanie poezji, w pierwszym i drugim ujęciu traktujące wiersz jako samodzielny tekst do interpretacji, może łatwo zgubić z pola widzenia istotne kwestie, związane z ważnym namysłem nad literaturą jako formą deponowania i komunikowania doświadczenia w konkretnej sytuacji antropologicznej. W dalszej części książki znajdziemy artykuł Emilii Czarnoty o potrzebie kształcenia frazeologii na lekcji języka polskiego. Cenne jest w nim zdiagnozowanie nikłego zasobu słownictwa i słabej znajomości frazeologii u naszych licealistów. Potrzebę wzmocnienia świadomości prawnej i obywatelskiej w ramach lekcji polskiego podkreśla w swoim tekście Diana Jagodzińska. Natomiast idee kształcenia w zakresie rozszerzonym przypomina Agnieszka Kania, proponując w świetle reformy z 2008 roku kilka praktycznych rozwiązań. Warto je polecić do realizacji, mogą być bowiem bardzo przydatne w projektowaniu, jak pokazują badania autorki, źle dotąd funkcjonującej edukacji na poziomie rozszerzonym. Rewindykacje podejścia do mitów greckich znajdziemy w artykule Wojciecha Rzehaka, który przekonuje o możliwości przekroczenia barier percepcyjnych i wyjściu poza typowe uczniowskie *désintéressement* ku np. translacyjnemu spotkaniu z reinterpretacją mitów w piosenkach rockowych. Równie twórczą postawę dydaktyczną wobec powszechnego nieczytania obszernych lektur (i wykorzystywania streszczeń) zajmuje Maria Szumera, która wskazuje na konieczność „reklamowania” i „promocji” lektur w klasie, by kontakt z tekstem literackim mógł pozostać indywidualny i niezapośredniczony. Co ważne, interesująco promuje przy okazji antropologiczny sposób czytania *Lalki* Prusa, pomijając w projektowanym odbiorze powieści mało atrakcyjny dla ucznia warsztat strukturalny.

Puentę tomu wyznacza tekst Anna Janus-Sitarz, przestrzegającej przed „pracą z lekturą bez lektury” i odsłaniającej na podstawie badań nikły procent uczniów czytających lektury w całości, oraz *Interpunkcyjne SOS* Ewy Horwath, z funkcjonalnymi pomysłami uatrakcyjniającymi naukę stawiania kropek, przecinków i dwukropków.

Omawiana monografia ujmuje pomysłowością i potencjałem naukowym. Szerokie konteksty antropologiczno-kulturowe, wiedza z dziedziny historii dydaktyki polonistycznej, twórcze pomysły wynikające z trafnego rozpoznania słabości obecnego systemu nauczania pozwalają wysoko ocenić sygnalizowane w tomie autorskie ujęcia problemów, a szczególnie każą przyklasnąć aspiracjom i etycznemu zaangażowaniu młodych badaczy.

Autorzy tomu pozwalają także zauważyć, jak struktury wyznaczające ramy dla polonistyki szkolnej (podstawa programowa, wymogi administracyjne, rutyna dydaktyczna, ciągłe reformy systemu edukacji, nazbyt sztywne teoretyczne przesłanki o statusie literatury i stylu interpretacji) ograniczają szanse na odrodzenie wysokiego statusu polonisty i polonistyki w szkole. Nie bez przyczyny wszakże uczniowie twierdzą (jak dowodzą badania zawarte w książce), że język polski to łatwy przedmiot, metodycy zaś, że wyjątkowo trudny. W efekcie tak skrajnych postaw uczniowie lekceważą maturę z polskiego, metodycy zaś walczą z tzw. „systemem” o podniesienie jej rangi. Najwyższa więc chyba pora na mądrą, odnowioną współpracę ustawodawcy i MEN z młodymi, pomysłowymi i odpowiedzialnymi metodykami.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia VI (2015)

ISSN 2082-0909

Marta Szymańska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Co poloniście podpowiada dydaktyka nauczania języka angielskiego?

W dydaktyce języka polskiego nie brakuje metod i technik nauczania, choć ich klasyfikacja i rozróżnianie nie zawsze jest proste. Brakuje także katalogu dobrze opisanych technik, które zastosować można na lekcjach zorientowanych komunikacyjnie.

Pewną podpowiedzią może być podręcznik Silvii Pokrivčákovéj *Teaching Techniques for modern Teachers of English*. Autorka kieruje książkę do nauczycieli zainteresowanych nowoczesnym uczeniem języka. Zaznacza, że wyrasta ona z jej wieloletniego doświadczenia praktyka i może być odpowiedzią na zapotrzebowanie rynku. Przede wszystkim, jak pisze, jest to podręcznik prosty, zwięzły, w przyjazny sposób przedstawiający techniki nauczania możliwe do zastosowania na lekcjach języka obcego.

Opis poszczególnych technik poprzedzony został objaśnieniami terminologicznymi, wyraźnie rozgraniczającymi i precyzującymi rozumienie takich pojęć jak: koncepcja (podejście), metoda i technika. Autorka dokonuje też syntetycznego porównania tradycyjnej i nowoczesnej edukacji, które różnią się między innymi stosunkiem do dyscypliny, akceptacją dla indywidualizmu, sposobami i celami uczenia.

W książce scharakteryzowanych zostało 41 technik. Opisom towarzyszą charakterystyczne ćwiczenia i propozycje zastosowania. Nie wszystkie one mogą zostać wykorzystane na lekcjach języka polskiego jako ojczystego. Na lekcjach polskiego nie przyda się zapewne technika tłumaczeniowa (*Translating*).

Niektóre propozycje są wykorzystywane na lekcjach języka polskiego a zaproponowana klasyfikacja może pomóc je uporządkować i nazwać. Przykładem może być grupa technik opartych na skojarzeniach (*Association-based techniques*), która to stosowana jest w polskich warunkach na lekcjach dotyczących ortografii. Różne skojarzenia z prezentowanymi w klasie ortogramami, ilustrowanie ortogramów, analiza brzmieniowa, znajdując w prezentowanym podręczniku swoje nazwy: skojarzenia wzrokowe/wizualne (*Visual association*), skojarzenia słuchowe/audialne (*Audial association*), skojarzenia intelektualne (*Mental association*). Na lekcjach

dotyczących ortografii zaadaptować można także zaproponowane przez autorkę gry językowe. W prezentowanej książce dotyczą one utrwalania słownictwa, z łatwością dają się jednak przełożyć na szkolną sytuację związaną z utrwalaniem pisowni trudnych wyrazów (*Tic-Tac-Toe*, *Word Bingo*). W uczeniu każdego języka ważne jest także tworzenie takich sytuacji, w których na lekcji dochodzi do rzeczywistego komunikowania się, kiedy to jedna ze stron wie więcej niż druga. I stroną tą nie jest wyłącznie nauczyciel (*Information gap activities*). Kształceniu sprawności komunikacyjnych oraz interpretacyjnych służą również techniki dramatowe (*Drama techniques*), odgrywanie ról (*Role plays*), techniki sytuacyjno-symulacyjne (*Situation and simulation techniques*), znane w dydaktyce nauczania języka polskiego, choć nie zawsze jasno opisane.

Autorka tworzy obszerny katalog technik nauczania, precyzyjnie je opisuje, ilustruje ćwiczeniami i schematami, wskazuje przydatność. Wydaje się, że czasem warto skorzystać z propozycji pokrewnych dziedzin, aby odświeżyć własne spojrzenie na sposoby uczenia.

Spis treści / Contents

Wstęp

Introduction 3

FILOZOFICZNE I PEDAGOGICZNE PODSTAWY EDUKACJI / PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL BASES FOR EDUCATION

Paweł Sporek

Pojęcie sceny w przestrzeni aksjologicznej dialogu.

Edukacyjny wymiar refleksji filozoficznej Józefa Tischnera

The Idea of Scene in the Axiological Space of Dialogue.

Educational Dimension of Philosophic Reflexion of Józef Tischner 8

Alicja Kabała

Rewolucja cyfrowa a rozwój dziecka

Digital Revolution and Child's Development 23

JĘZYK I LITERATURA / LANGUAGE AND LITERATURE

Katarzyna Grudzińska

Kształcenie językowe w zasadniczej szkole zawodowej –

szkolne podręczniki w zderzeniu z rzeczywistością edukacyjną

Language Education in the Basic Vocational School –

School Coursebooks Versus the Educational Reality 31

Marta Szymańska, Joanna Waligóra, Marta Plak,

Magdalena Baran, Sylwia Kondek

O projektowaniu cyklu lekcji na przykładzie

Kiedyś jutro Anny Marii Gorgolewskiej

On the Designing of a Series of Lessons on the Example

of *Kiedyś Jutro* by Anna Maria Gogolewska 43

Bożena Olszewska

Korczak (nie)czytany. O szkolnym odbiorze utworów

Janusza Korczaka

(Non)reading Korczak. On School Reception of

Janusz Korczak's Works 73

Marta Chrabąszcz

Odnawianie znaczeń. IV część *Dziadów* w szkole ponadgimnazjalnej

Renewal of Meanings. IV Part of, *Dziady* in Secondary School **92**

Janusz Waligóra

Zbrodnia to niesłychana – legalna marihuana! Parodia na warsztatach literackich

An Inconceivable Crime – Legal Marijuana! The Parody on Literary Workshops **108**

KULTURA WIZUALNA / VISUAL CULTURE

Piotr Kołodziej

Na powierzchni i w głębi. Interpretacja obrazu (Memlinga)

On the Surface and Inside. Interpretation of a Picture (by Memling) **134**

Katarzyna Maria Pławecka

Fotografia i „mała ojczyzna” – wykorzystanie fotografii dokumentalnej we współczesnej edukacji humanistycznej...

Photography and “the Small Homeland” – the Use of Documentary Photography in Contemporary Humanistic Education... **163**

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI / TEACHERS’ EDUCATION

Przemysław E. Gębał

Kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego na tle glottodydaktycznych rozważań pedeutologicznych

Educating the Polish as a Second and Foreign Language Teachers on the Background of Glottodidactic Pedeutological Considerations **176**

Maria Sienko

Być stąd. O formacyjną wartość polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)

To Be from Here. For a Formative Value of Polish Philology Regional Education (on the Example of the District of Nowa Huta) **191**

Justyna Bajda, Tomasz Piekot, Dorota Michulka

E-podręczniki – wyzwanie edukacji polonistycznej

E-Textbooks – the Challenge of Polish Language and Culture Education **208**

Aleksandra Ignasiak-Smela

Bohater tekstów dla gimnazjalisty – dawniej i dziś

Characters in School Children Literature – Now and Then **226**

POLONICA / POLONICA

Dorota Várnai

Piśmiennictwo polskie i oświata polska na Węgrzech

Polish Literacy and Education in Hungary

235

RECENZJE I PRZEGLĄDY / REVIEWS AND REPORTS

Jerzy Kaniewski

Ku antropocentrycznej koncepcji kształcenia nauczycieli

Towards the Anthropocentric Concept of the Teachers' Education

242

Marek Pieniążek

Trudne lekcje polskiego: dla kogo?

Difficult Polish Lessons: For Who?

249

Marta Szymańska

Co poloniście podpowiada dydaktyka nauczania języka angielskiego?

What Can the English Language Teaching Didactics Tell a Polish Language Teacher? 253

