

Joanna Jaklińska

Istotność w rozumieniu pojęcia PIĘKNA w wypowiedziach uczniowskich

Ważnym problemem w edukacji językowej jest praca nad znaczeniem słowa. Może ona przybierać różnorodny charakter, ale z reguły dotyczy wartościowania, kategoryzacji i hierarchizacji. Jak stwierdza Ryszard Tokarski: „W procesie kategoryzacji sprawą podstawową jest nie tylko problem modeli definicyjnych, lecz przede wszystkim pytanie o sposób ujmowania cech istotnych (podkr. J.J.) w znaczeniu słowa. Inaczej mówiąc, jest to pytanie o to, na ile sposób myślenia o świecie projektuje konkretny zestaw konkretnego wyrazu”¹. W tym sformułowaniu można dostrzec nie tylko ujęcie kognitywne kategoryzacji, ale także edukacyjne, o czym świadczą „sposoby ujmowania cech istotnych w znaczeniu słowa”².

Istotną rolę języka i jego wszechobecność podkreślają wielokrotnie Jadwiga Puzynina i Jerzy Bartmiński. „Język – jak twierdzi Puzynina – jest źródłem wiedzy o człowieku w ogóle, jego sposobach percypowania i kategoryzowania zjawisk”, w ujęciu Bartmińskiego „język pozostaje w koniecznym związku z systemem wartości, rdzeniem każdej kultury. Nie tylko utrwała i przekazuje wiedzę o wartościach, co mieści się w ramach funkcji poznawczej, ale też służy jako narzędzie wartościowania, i język jest materią, na której realizują się wartości”³.

Jednym ze sposobów odbudowywania (czy też budowania) właściwej hierarchii wartości jest wprowadzenie w obieg społeczny problemu semantycznego: znaczenia słów i wypowiedzi szczególnie ważnych dla człowieka. To zadanie kieruje się szczególnie do ludzi uczących języka, piszących i mówiących o nim⁴.

¹ R. Tokarski, *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław 1993, s. 344.

² B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003, s. 9.

³ A. Markowski, J. Puzynina, *Kultura języka*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, op. cit., s. 54; J. Bartmiński, *Język w kontekście kultury*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 21.

⁴ J. Puzynina, *Człowiek, język, wartość*, [w:] *Słowo – wartość – kultura*, Lublin 1997, s. 253.

Pojęcia należą do tych form odzwierciedlenia świata w świadomości człowieka, które mają charakter zjawisk intelektualnych – myśli. Są one zarazem wytworem czynności myślenia, powstają w wyniku przeprowadzania przez jednostkę rozmaitych operacji, a przede wszystkim abstrahowania i uogólniania⁵. Proces przyswajania pojęć jest według Jeana Piageta „procesem dynamicznym⁶, podobnie jak proces myślenia, z którym jest bezpośrednio związany. Kształtowanie się w umyśle pojęć, choćby najprostszych, nie odbywa się w jednej chwili, tylko na drodze doświadczeń życiowych, obserwacji i spostrzeżeń, wielu operacji umysłowych”⁷.

Nielatwym problemem jest zatem budowanie świadomości językowej dotyczącej pojęć abstrakcyjnych, czyli takich, które nie są dostępne spostrzeżeniu zmysłowemu ani wyobrażeniu. Tylko poznanie rozumowe zaznajamia człowieka ze światem idei. Ideami są na przykład twory takie jak *piękno samo w sobie* (w odróżnieniu od poszczególnych rzeczy pięknych). Pojęcia takie jak miłość, nienawiść, czy dobro potrzebują idei, które będą je reprezentowały. O kształcie tych idei nie można powiedzieć nic pewnego, jak więc rozmawiać na ich temat z uczniami i ich do tych idei przekonać?

Jednym z takich abstrakcyjnych pojęć jest to, które przez długie wieki zajmowało centralne miejsce w europejskiej kulturze, kulturze filozofii, teorii sztuki, będące podstawą wychowania estetycznego – *piękno*. Ryszard Jedliński pisze: „Trzeba z niepokojem zauważyć, że w horyzoncie aksjologicznym uczniów na odległych miejscach znalazły się szczególnie cenne w edukacji polonistycznej wartości uniwersalne: DOBRO, PRAWDA, PIĘKNO. PRAWDA zajmuje piętnastą lokatę (24,68 procent wyborów), DOBRO szesnastą (24,48 procent wyborów), a PIĘKNO jest prawie niedostrzegalne przez uczniów (zaledwie 6,29 procent wyborów)”⁸. Pojawia się zatem pytanie o przyczynę tego stanu rzeczy.

U progu dociekań nad istotą piękna w życiu człowieka M. Gołaszewska stawia pytania:

[...] czy piękno należy integralnie do świata ludzkiego, czy potrzeba kontaktów takich występuje powszechnie? Nasuwa się bowiem przypuszczenie, że ta potrzeba jest sztucznie wyhodowana w procesie organizowania stosunków społecznych w związku z powstaniem określonych warunków ekonomicznych, że jej rola jest wyolbrzymiona i absolutyzowana przez estetyków i miłośników sztuki. Teza głosząca, że istnieje naturalna skłonność człowieka do piękna, zostaje podważona przez fakt, iż są ludzie, którzy tej

⁵ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża. *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1989, s. 132.

⁶ Proces dynamiczny zakłada też lingwistyka edukacyjna w ujęciu T. Rittel, por. *Wartościowanie w lingwistyce edukacyjnej*, [w:] *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski, Kraków 1999, i M. Michalik, *Dwa aspekty lingwoedukacyjnej teorii i praktyki językoznawczej, czyli o anglosaskiej i polskiej lingwistyce edukacyjnej*, „Poradnik Językowy” 2005, z. 6, s. 36–47.

⁷ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas młodszych*, Kraków 1991, s. 22.

⁸ R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 87–88.

skłonności wcale nie wykazują, którym nie jest potrzebne piękno, ani w ich otoczeniu bepośrednim, ani też wyspecjalizowane piękno arcydzieł⁹.

Gdyby stanąć na tym stanowisku, można by stwierdzić, jak udowadnia autorka, że świat mógłby istnieć bez piękna. Do postępu cywilizacyjnego piękno nie jest przecież potrzebne. Jednak praktyczną konsekwencją tego rodzaju przekonań byłby radykalny funkcjonalizm utylitarny we wszystkich dziedzinach życia. Doprowadziłoby to niewątpliwie do powszechnego chaosu, pojawienia się zaburzeń umysłowych, wyrafinowanych zbrodni, zbroczeń itp.¹⁰.

Jeśli zatem – jak pisze dalej Gołaszewska – możliwe jest nawet teoretyczne stanowisko degradujące piękno do roli mniej lub bardziej nieszkodliwego złudzenia, praktyka wskazuje na jego potrzebę, a co więcej, jego siłę kształtującą świat człowieka¹¹.

Stanowisko to jasno wskazuje na potrzebę wychowania do piękna, które należy w ogóle rozumieć jako jeden z elementów wychowania ogólnego, wyrabiania pewnej ogłady w człowieku, tworzenia pewnej jego kultury. Nie należy więc tego problemu bagatelizować, marginalizować.

Potrzebą stało się więc zbadanie, co uczniowie rozumieją pod pojęciem piękna i czym ono dla nich jest. A jeżeli go nie rozumieją, jakie działania należy wykonać, aby nie zgubić tego pojęcia i poszerzyć ich skalę wartości o tę kolejną.

Współczesne słowniki języka polskiego określają *piękno* jako:

– zespół cech takich jak proporcja kształtów, harmonia barw, dźwięków, który sprawia, że coś się podoba, budzi bezinteresowny zachwyt; także: duża wartość moralna¹²,

– zespół cech wywołujących przyjemne wrażenia estetyczne; także: szczególna wartość moralna¹³,

– zespół cech takich jak proporcja kształtów, harmonia barw, dźwięków, który sprawia, że coś się podoba, budzi zachwyt; także: wysoka wartość moralna¹⁴.

Jak wynika z przytoczonych definicji słownikowych, zakres pojęcia *piękna* mieści się w ramach estetyki i etyki. W słownikach uznano równorzędność tych dwóch płaszczyzn.

Opierałam się na tezie Stefana Szumana, powtórzonej przez Ewę Guttmejer, iż „pojęcie rozumiemy wtedy, gdy zdajemy sobie sprawę z jego cech istotnych i rodza-

⁹ M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Kraków 1973, s. 78–81.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, s. 81.

¹² *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, t. 6, Warszawa 1964, s. 364.

¹³ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, t. 28, Poznań 2000, s. 349; *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 2001, s. 42.

¹⁴ *Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 660; *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. III, Warszawa 2003, s. 450.

ju własnego, gdy umiemy określić je za pomocą definicji”¹⁵. Przed przystąpieniem do realizacji powyższego założenia musiałam więc odpowiedzieć sobie na pytania: co będzie istotne w kształtowaniu świadomości tego pojęcia i tej wartości?, na jakie elementy piękna należy zwrócić uwagę, aby umożliwiły one uczniom w miarę pełne zapoznanie się z tą wartością i doprowadziły do jej przyswojenia? Z drugiej jednak strony – jakich środków i metod użyć, aby uczniowie nie mieli wrażenia sztucznie przyjętej encyklopedycznej wiedzy, ale by stała się ona wiedzą faktycznie przez nich nabytą i przeżytą?

Biorąc pod uwagę to co istotne, nie można zapominać o tym, iż już sam przymiotnik *istotny* wymaga kontekstu wyjaśniającego, dla k o g o coś jest istotne¹⁶. Stąd potrzebą stało się zbadanie, co pierwotnie, przed przystąpieniem do cyklu lekcji, kojarzy się uczniom z pojęciem piękna, gdzie upatrują jego istotę, aby następnie przejść do uświadamiania im, co powinno mieścić się w obrębie tego pojęcia.

W przypadku znaczenia *powinności* decydującą rolę spełnia rachunek motywacyjny związany z wartościowaniem: uznanie przez nadawcę względów, dla których powinno się coś uznać za najistotniejsze, tj. istotniejsze od wszystkich innych. A wyrażenie *cecha x jest istotna* znaczy ‘cecha x jest czymś, z czym wiążą się w sposób bardzo silny fakty, wydarzenia lub stany rzeczy stanowiące według nadawcy jakies wartości pozytywne i/lub negatywne’¹⁷.

W ten sposób uwaga moja została skierowana na teorię relewancji (istotności) w języku¹⁸, szczególnie operatywną, jak się wydaje, w wyjaśnianiu także mechanizmów potocznego (uczniowskiego) wartościowania. Relewancja jest jedną z zasad językoznawstwa strukturalistycznego, postulującą odróżnienie w opisie języka elementów i cech istotnych, tzn. cech pełniących określone funkcje w komunikacji językowej, od elementów i cech nieistotnych dla komunikatywnej funkcji języka¹⁹.

Rozumienie przez uczniów pojęcia i wartości piękna miało być kształcone na kilku jednostkach lekcyjnych, które wymagają od prowadzącego stosowania wielu metod i środków dydaktycznych, niejednokrotnego powtarzania tej samej informacji na podstawie literatury, sztuki, filozofii. Drugim zatem terminem, który musiałam brać pod uwagę, była redundancja.

Retorzy i styliści starożytnego Rzymu pod pojęciem „redundancji” rozumieli odstępstwa od norm stylistycznych, występującą rozwlekłość, a także pleonazmy. Tak więc w znaczeniu pierwotnym redundancja to błąd stylistyczny, tautologia, pleonazm, polegający na wyrażeniu tego samego sensu za pomocą elementów jednej

¹⁵ E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V. Czytanie ze zrozumieniem*, Warszawa 1982.

¹⁶ J. Puzynina, *O problemach ważnych i istotnych*, „Poradnik Językowy” 1990, z. 6, s. 407.

¹⁷ *Ibidem*, s. 407.

¹⁸ D. Sperber, D. Wilson, *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford 1986.

¹⁹ *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, red. K. Polański, Wrocław 1999, s. 493.

lub wielu części mowy²⁰. Rozwój teorii informacji natomiast spowodował zmianę pierwotnego znaczenia tego terminu. Można ją interpretować „jako tę ilość informacji, jaką posiada odbiorca przed odebraniem tekstu jako ciągu kolejnych sygnałów literowych, dzięki której potrafi on zrekonstruować poprawnie tekst, zdeformowany w kanale wskutek szumu”²¹. Redundancja pełni więc funkcję „korektora błędów”²². Szczególnie komunikacja językowa, narażona na rozmaite zakłócenia, wymaga redundancji oraz – jak komentuje to zjawisko Bogdan Walczak – „redundancja wbrew pozorom jest jednak wyrazem nie rozrzutności, lecz właśnie ekonomii. Tyle że ekonomii ze stanowiska odbiorcy tekstu”²³.

Zjawisko powtarzania się analogicznej treści w obrębie wypowiedzenia lub grupy syntaktycznej określa się mianem redundancji syntagmatycznej²⁴, tekstowej²⁵ czy redundancji nadawcy²⁶. Należy też zwrócić uwagę na to, że powstawanie redundancji nadawcy nie zawsze jest zjawiskiem jedynie przypadkowym. Jak twierdzi Janusz Zydroń²⁷, jeśli nie zachodzi przypadek naruszania norm stylistycznych, redundancja stanowi rozmyślną, obliczoną na osiągnięcie określonych celów językowych ingerencję w substancję językową, obejmującą wszelkie językowe środki nadmiaru, w tym przede wszystkim powtórzenie proste i powtórzenia zmodyfikowane, a w wersji mówionej języka także wszelkie przypadki redukcji tempa i zwiększania głośności mowy poniżej względnie powyżej wartości średnich. Zauważyć więc można łatwo, iż są to takie środki, które niewątpliwie powtarzają się na każdej lekcji – służą bowiem do zrealizowania określonego celu.

W dydaktyce szeroko stosuje się redundancje kanału, powstające w wyniku równoczesnego użycia kilku kanałów komunikacyjnych. Kod stosowany w tych kanałach może być przy tym natury jednorodnej, np. językowej, lub różnorodnej, np. językowej i ikonicznej. Warto też zauważyć, iż zapewnienie odpowiedniej liczby powtórzeń umożliwi internalizację, a w dalszej perspektywie automatyzację nowej jednostki leksykalnej²⁸.

O tym, jak ściśle relewancja wiąże się z redundancją, świadczyć może redundancja odbiorcy²⁹. Stanowi ona bowiem ogół subiektywnie rozumianej informacji zbędnej z punktu widzenia danego aktu komunikacji, ale także – co ważniejsze ze

²⁰ J. Zydroń, *Redundancja językowa w tekstach popularnonaukowych i materiałach glottodydaktycznych*, „Przegląd Glottodydaktyczny” 1993, t. 12, s. 25.

²¹ R. Hammerl, J. Sambor, *Statystyka dla językoznawców*, Warszawa 1990, s. 377–378.

²² M. Jurkowski, *Teoria informacji a lingwistyka (dokończenie)*, „Poradnik Językowy” 1965, z. 2, s. 47.

²³ B. Walczak, *Fascynująca ekonomia i prostota*, „Problemy” 1987, z. 4, s. 35.

²⁴ D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (Słownictwo rodzime)*, Warszawa 1982, s. 69.

²⁵ D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, *Kultura języka polskiego...*, *op. cit.*, s. 69.

²⁶ J. Zydroń, *Redundancja językowa...*, *op. cit.*, s. 27–28.

²⁷ *Ibidem*, s. 28.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*.

względu na obszar mojego zainteresowania – zalicza się tu wiedzę nabytą przez odbiorcę we wcześniejszych kontaktach językowych w postaci m.in. kontekstu socjologicznego i kulturowego języka.

W ten sposób, mając świadomość tych uwarunkowań, przed przystąpieniem do cyklu lekcji zbadać można było, co uczniowie rozumieją pod pojęciem piękna, w czym upatrują jego istotę.

Badania przeprowadziłam w kwietniu 2005 roku w dwóch klasach gimnazjalnych – drugiej i trzeciej (łącznie 38 uczniów) – w Zespole Szkół w Chełmcu koło Nowego Sącza. Punktem wyjścia stały się teksty uczniowskie. Uczniowie otrzymali polecenie zredagowania własnego tekstu na temat: *Chciałbym żyć w pięknym świecie*.

W semiotycznej teorii kultury wyraz *tekst* znaczy tyle co pewna całość informująca, przedmiot o charakterze znakowym zorganizowany w pewien sposób, mający swój początek i koniec i przekazujący informację skończoną z punktu widzenia jego nadawcy. Na gruncie szkolnym swobodne wypowiedzi uczniów, jak pisze Barbara Guzik, przynoszą wiele informacji o nich samych, o ich stanach psychicznych i problemach, wskazują typ wrażliwości dziecka³⁰.

Jak twierdzi natomiast Elżbieta Tabakowska³¹, tekst obejmuje nie tylko wyrażenia językowe używane w akcie komunikacji, ale też podstawę interpretacji, jakimi są idee i uczucia, wiedza nadawcy o kulturze i świecie. Tutaj wypracowania uczniów stały się źródłem informacji o tym, jak oni rozumieją pojęcie *piękna*. Teksty wskazały również dalszą drogę kolejnych lekcji, które miały na celu doprowadzenie do pełnego i świadomego przyswojenia tego pojęcia i uświadomienie wychowankom jego istoty.

Jak wynika z tekstów o *pięknie*, dało się zauważyć niepełne, w porównaniu z definicjami słownikowymi, rozumienie tego pojęcia. W swych rozważaniach uczniowie utożsamiali *piękno* z innymi wartościami. Ilustrują to poniższe zestawienia:

WARTOŚCI	ANTYWARTOŚCI
1. bezpieczeństwo – 3 uczniów	1. choroby – 3 uczniów
2. dobro – 2 uczniów	2. cierpienie – 4 uczniów
3. dostatek – 2 uczniów	3. głód – 3 uczniów
4. dusza ludzka – 2 uczniów	4. kłamstwo – 2 uczniów
5. kultura – 2 uczniów	5. kradzież – 3 uczniów
6. ład – 2 uczniów	6. krzywda – 2 uczniów
7. marzenia – 3 uczniów	7. morderstwo – 3 uczniów
8. miłość – 9 uczniów	8. nienawiść – 4 uczniów
9. natura – 5 uczniów	9. nierówność społeczna – 2 uczniów
10. przyjaźń – 3 uczniów	10. nieszczęście – 2 uczniów

³⁰ B. Guzik, *Diagnozowanie językowego obrazu świata (na przykładzie wypowiedzi uczniów klasy IV szkoły podstawowej)*, [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, red. J. Ozdzyński, Kraków 1995, s. 328.

³¹ E. Tabakowska, *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001, s. 244.

11. rodzina – 4 uczniów	11. przemoc – 6 uczniów
12. równość – 4 uczniów	12. stres – 2 uczniów
13. równość materialna – 3 uczniów	13. śmierć – 2 uczniów
14. sprawiedliwość – 2 uczniów	14. terroryzm – 5 uczniów
15. szczęście – 9 uczniów	15. wojna – 12 uczniów
16. wiara – 4 uczniów	16. zazdrość – 2 uczniów
17. wzajemna pomoc ludzi – 5 uczniów	17. zmartwienie – 3 uczniów
18. wzajemny szacunek – 2 uczniów	
19. zdrowie – 2 uczniów	
Jednokrotnie wymieniono: beztroska, drugi człowiek, edukacja dla każdego, harmonia, porządek, poszanowanie nowo narodzonego życia, poświęcenie dla innych, szczerość, tolerancja, uczciwość, życie wieczne, wspólny język, zadowolenie, życie, życzliwość	Jednokrotnie wymieniono: bieda, brak wzajemnego szacunku, chciwość, grzech, kłótnia, okrucieństwo, problemy, smutek, strach, zmartwienia materialne

Tabela 1. Wartości utożsamiane z PIĘKNEM przez uczniów II klasy gimnazjum
Oprac. J. Jaklińska

WARTOŚCI	ANTYWARTOŚCI
1. bezpieczeństwo – 2 uczniów	1. cierpienie – 3 uczniów
2. dobro – 6 uczniów	2. kłamstwo – 4 uczniów
3. godne życie – 2 uczniów	3. przemoc – 2 uczniów
4. miłość – 11 uczniów	4. wojna – 6 uczniów
5. nadzieja – 2 uczniów	5. zazdrość – 2 uczniów
6. pokój – 4 uczniów	6. zło – 3 uczniów
7. prawda – 2 uczniów	
8. przyjaźń – 4 uczniów	
9. radość – 4 uczniów	
10. równość – 6 uczniów	
11. spokój – 2 uczniów	
12. sprawiedliwość – 2 uczniów	
13. szacunek do drugiego człowieka – 5 uczniów	
14. szczęście – 6 uczniów	
15. tolerancja – 2 uczniów	
16. troska o drugiego człowieka – 5 uczniów	
17. uczciwość – 4 uczniów	
18. wnętrze ludzkie – 3 uczniów	
19. wolność – 6 uczniów	
20. wyrozumiałość – 4 uczniów	
21. wzajemna pomoc – 2 uczniów	
22. życzliwość – 5 uczniów	

<p>Jednokrotnie wymieniono: braterstwo, cierpliwość, harmonia, kultura, lojalność, łaskawość, odpowiedzialność, przebaczenie, satysfakcja z pracy, serdeczność, szlachetność, sztuka, uśmiech drugiego człowieka, wiara, współczucie, wytrwałość, zdrowie</p>	<p>Jednokrotnie wymieniono: agresja, alkoholizm, bezrobocie, bieda, choroby, gniew, korupcja, narkomania, niesprawiedliwość, obłuda, poklask, prostytutka, przestępczość, pycha, rozboje, słabość, smutek, terroryzm, ubóstwo, wrogość, zawiść, zepsucie moralne</p>
---	--

Tabela 2. Wartości utożsamiane z PIĘKNEM przez uczniów III klasy gimnazjum

Oprac. J. Jaklińska

W tym zestawieniu znajdują miejsce zarówno wartości transcendentne (np. wiara), jak i poznawcze (np. prawda), moralne (np. dobro drugiego człowieka, godność, miłość, odpowiedzialność, przyjaźń, sprawiedliwość, uczciwość, szczerłość), społeczne (np. rodzina, tolerancja, wolność), witalne (np. życie, zdrowie) i hedonistyczne (np. radość)³². Jak widzimy, naczelną wartością dla obu klas, utożsamianą z pięknem jako warunkiem niezbędnym do jej zaistnienia, jest MIŁOŚĆ: „Piękno to miłość” – pisze jeden z uczniów trzeciej klasy (Ł.S. III/1). Za nią podążają: SZCZĘŚCIE, DOBRO, RÓWNOŚĆ, WOLNOŚĆ, WZAJEMNA POMOC LUDZI, TROSKA O DRUGIEGO CZŁOWIEKA, RODZINA, WIARA, PRZYJAŹŃ... Z zestawień wynika, że swoje miejsce znalazły tam niemal wszystkie uznawane przez świat wartości, do których realizowania i zaakceptowania przez uczniów dążymy, choć może nie według hierarchii proponowanej przez J. Puzyninę czy R. Jedlińskiego³³.

Uczniowie, mówiąc o swoim pięknym świecie, zwracali uwagę na antywartości, jakich by sobie nie życzyli. Wśród nich prym wiedzie WOJNA, następnie wymieniali: PRZEMOC, TERRORYZM, CIERPIENIE, NIENAWIŚĆ, KŁAMSTWO, GŁÓD... Takie zestawienie jest wyrazem niezgody młodzieży na świat, w którym żyją.

Wypowiedzi uczniowskie pozwalają wierzyć, że świat ich wartości nie jest tak jałowy, jak można byłoby przypuszczać. Z drugiej jednak strony niepokojem napawa fakt nierozumienia istoty pojęcia, którym tak szeroko się posługiwali.

Jak zwraca uwagę M.M. Czarnowska³⁴, „pojęcia, jakimi się posługujemy, są naszymi narzędziami badania świata. Ich precyzja jest precyzją naszego myślenia. Z chaosu otaczającej nas rzeczywistości wyodrębniamy tylko to, co zawarliśmy w pojęciu. Jeżeli jest ono nieostre, zjawiska rzeczywistości ujrzymy jako nieostre. Jeżeli nieświadomie zmieniamy treść pojęcia, rozumiejąc je raz tak, raz inaczej, badany fragment rzeczywistości zacznie się wymykać naszemu poznaniu. Jeśli w sa-

³² Powołuję się tutaj na podział wartości R. Jedlińskiego, [w:] *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 25.

³³ Por. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości...*, op. cit., s. 20–28.

³⁴ M.M. Czarnowska, *Kilka uwag o pojęciu rozumienia*, [w:] *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2002, s. 116.

mym pojęciu zawarliśmy istotę naszej tezy, badany fragment rzeczywistości zacznie ujawniać cechy założone z góry w treści pojęcia”.

Mając na uwadze dotychczasową wiedzę dotyczącą niepełnego, co wynika z wcześniejszych tabel (tab. 1, tab. 2), rozumienia pojęcia przez uczniów, musiałam zastanowić się nad kryteriami, które pozwoliłyby mi na sprawdzenie, czy po cyklu lekcji³⁵ nastąpiło zrozumienie (czy rzeczywiście w świadomości ucznia *piękno* zostało ujęte w miarę możliwości w całej jego istocie). Stąd w dalszej pracy, prowadząc cykl lekcji, wybrałam metodę analizy dyskursu.

Dyskurs jest pojęciem, które stopniowo wkracza do polskich opracowań językoznawczych, szczególnie związanych z problematyką antropologiczną, kulturoznawczą i socjologiczną. Również coraz częściej pojawia się w opracowaniach psycholingwistycznych i dydaktycznych.

Nierzadko pojęcie dyskursu bywa identyfikowane z pojęciem tekstu. Do oznaczenia tego terminu Anglicy używają wyrazu *discourse*, Francuzi *discours*. Zellig Harris utożsamiał dyskurs z dłuższym tekstem jednego lub kilku nadawców. Podobnie Irena Bellert definiowała dyskurs jako spójny ciąg wypowiedzi, utożsamiając go właściwie z pojęciem tekstu. Według Emile'a Benveniste'a dyskurs to taka wypowiedź, w której uzewnętrznia się podmiot mówiący i związane z nim odniesienie do odbiorcy, momentu oraz miejsca mówienia. Jest to rozumienie dyskursu jako pewnego procesu. Zakłada on również mówiącego i słuchacza, tyle że u tego pierwszego ma się pojawić intencja wywarcia wpływu na drugiego. Dyskurs można nazwać za Pauliem Ricoeurem zdarzeniem tworzącym tekst³⁶.

Lingwistyka dyskursu patrzy na tekst poprzez kontekst społeczno-psychologiczny, antropologiczny i kulturowy. W rozumieniu teorii kultury dyskurs to cechy językowe tekstu, które w danej wypowiedzi wskazują na zjawiska typowe dla danej subkultury lub kultury narodowej. W odróżnieniu od rozumienia dyskursu jako manifestacji szczególnego sposobu i stylu wypowiedziania się autora – dyskurs w sensie nadanym mu przez teorię kultury jest manifestacją tego, co typowe, powtarzalne, kolektywne, czyli tego, co pozwala go odróżnić od dyskursu innej subkultury lub kultury narodowej³⁷.

Dla lingwistyki pojęcie dyskursu jest podstawową kategorią interpretacyjną. Analiza nacechowania dyskursywnego w rozumieniu lingwistycznym polega na szukaniu szyfterów, czyli tych elementów tekstu, które odnoszą tekst do procesu jego

³⁵ Cykl obejmował sześć jednostek lekcyjnych o następujących tematach: *Językowy obraz naszego pięknego świata*; *Piękno w myśli filozofów*; *Piękne życie, piękna śmierć*; *Piękno echem obecności Ducha Bożego*. Pomocami dydaktycznymi uczyłam: prace uczniowskie; fragmenty *Dziejów sześciu pojęć* W. Tatarkiewicza, Warszawa 1975, s. 136–229; materiały uczniów dotyczące osoby Jana Pawła II; *List do artystów. Do tych, którzy z pasją i poświęceniem poszukują nowych „epifanii” piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej* autorstwa Jana Pawła II; *Późno Cię umiłowalem, Piękności tak dawna... i Zapytaj piękno ziemi...* św. Augustyna.

³⁶ J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 9–14.

³⁷ M. Fleischer, *Problemy i hipotezy systemowej teorii kultury*, Wrocław 1994, [w:] J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy...*, *op. cit.*, s. 11.

powstania, do jego twórcy. Te przekonania danej subkultury zawarte w dyskursie są właśnie obiektem badań. Zespół tych przekonań może natomiast być podstawą do tworzenia konstruktów określanych mianem obrazów świata³⁸.

Ze względu na przedmiot mojej obserwacji zainteresował mnie dyskurs dydaktyczny, przez który rozumie się odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconej publiczności. Dyskurs dydaktyczny różni się jednak tym od popularyzacji dzieła naukowego, że zwraca się zawsze do odbiorcy określonego parametrami wieku, stopnia i wykształcenia. Zakłada porozumienie między partnerami, polegające na tym, że godzą się na wprowadzenie zrytualizowanej sytuacji opartej na umowie, przyjmowanej milcząco, że jeden z partnerów stoi hierarchicznie wyżej i ma prawo sterowania sytuacją przekazywania wiedzy, a także prawo dokonywania oceny stopnia przyswajania tej wiedzy³⁹.

Celem komunikacyjnym dyskursu dydaktycznego (przekazującego wiedzę z zakresu określonej dziedziny nauki) jest przyswojenie wiedzy, a nie wiedza sama w sobie. Nastawienie na odbiorcę oraz typ interakcji między przekazującym wiedzę a przyswajającym ją są głównymi wyznacznikami dyskursu dydaktycznego. Do tego dochodzi jeszcze rytuał, pozwalający osobie nauczającej stawiać pytania sprawdzające stopień opanowania wiedzy; pytania, które z punktu widzenia normalnej komunikacji pytaniami nie są, gdyż nadawca zna na nie odpowiedź⁴⁰. Dialog natomiast, jako podstawowa kategoria dyskursu dydaktycznego, pozwolił mi dotrzeć do wrażliwości uczniów i sposobu ich myślenia.

Stąd po rozdaniu wcześniej napisanych prac poleciłam podkreślenie w nich tych nazw wartości, które są niezbędne do zaistnienia pięknego świata. W ten sposób w trakcie dyskursu i przywoływania kolejno przez każdego ucznia istotnych dla niego pojęć powstawała notatka uwzględniająca trzy grupy: wartości, antywartości i wyglądu. W trakcie pracy uczniowie odkryli, że niektóre wartości i antywartości się powtarzają. Rozpoczęła się dyskusja na temat, dlaczego niektóre idee uważają za nadrzędne, a ich celem było udowodnienie, że sposób ich myślenia jest podobny do ludzi w ich wieku i żyjących w podobnym środowisku. W ten sposób doszliśmy do stwierdzenia, że istnieje językowo-kulturowy obraz świata⁴¹. Okazało się, że magiczne jest dla gimnazjalistów stwierdzenie, iż to właśnie język zawiera środki do wyrażania ocen i wartości i że jest ich nosicielem. Doprowadziło to do zredagowania tematu lekcji: *Językowy obraz naszego pięknego świata*.

³⁸ J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy...*, op. cit., s. 11.

³⁹ *Ibidem*, s. 13.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Językowy obraz świata od wydania w roku 1990 tomu zbiorowego pod tym tytułem (wznawianego dwukrotnie, w roku 1999 i 2004) jest nieustannie przedmiotem stałej refleksji naukowej m.in. J. Bartmińskiego i R. Tokarskiego. Różnym aspektom problematyki językowego obrazu świata poświęcone są kolejne tomy „czerwonej serii”. Systematyczną rekonstrukcję językowo-kulturowego obrazu świata polszczyzny potocznej i ludowej daje *Słownik stereotypów i symboli ludowych* pod redakcją J. Bartmińskiego.

Dyskursy lekcyjne w obu klasach (II i III) zakończyły wpisy do zeszytów fragmentów z prac kolegów i koleżanek. Warto zaprezentować wszystkie te, które uczniowie uznali za swoje *credo*, potwierdzając tym samym moją wiarę w to, iż skala wartości *piękna* u naszej młodzieży jest mimo wszystko znacząca:

II klasa	III klasa
<p>„Chciałbym żyć w świecie opartym na pewnych nieodzownych zasadach, które tworzyłyby go pięknym”.</p> <p>„Świat, moim zdaniem, powinien być krainą szczęśliwości, gdzie życie ma zobowiązywać do uczciwości i dbałości”.</p> <p>„Śmierć jest tu bezbolesna dla osoby starszej, jak i dla jej bliskich”.</p> <p>„Codziennie rodziny spędzają ze sobą czas, nie tylko na rozmowach, ale także na zabawach”.</p> <p>„Dla mnie pięknem jest każde dobre uczucie, jakie żywimy do najbliższych sobie osób”</p> <p>„Pragnę żyć w gronie kochających się ludzi, gdzie mieszkańcy świata i otaczająca ich przyroda współgrają ze sobą, są jednością”.</p> <p>„Mój świat byłby miłością, a nie nienawiścią”.</p> <p>„Na pierwszym miejscu zawsze byłby człowiek. Byłoby tylko dobro, ludzie nie znaliby zła”.</p>	<p>„Chcę żyć w pięknym świecie, w którym zasady będzie dyktować miłość! Chcę być wolny... Chcę umieć szczęśliwie żyć”.</p> <p>„Chciałabym żyć w pięknym świecie – świecie z moich marzeń i snów, gdzie nasze dusze są czyste, a myśli przejrzyste jak źródółko”.</p> <p>„Wymarzony i wyśniony świat to taki, w którym odchodzący z niego żegnają się z nim w poczuciu spełnienia i dobrze przeżytych lat, a dla rodzających się i dorastających zapewniający szczęśliwe, godne życie”.</p> <p>„Bardzo bym chciała, żeby był chociaż jeden dzień w tym wymarzonym świecie, kiedy nikt nie używałby komórki, TV, Internetu”.</p> <p>„Świat piękny to nie tylko cudowne plaże, wyspy egzotyczne i dalekie podróże, ale również uśmiech i życzliwość, wyrozumiałość, dobre słowo, przyjaźń”.</p> <p>„Chciałbym żyć w takim świecie, gdzie ludzie traktowani są jako żywe istoty, a nie tylko «maszyny» do pracy...”.</p> <p>„Moim zdaniem życie było piękne w czasach drugiej wojny światowej. Piękne w tym wszystkim było to oddanie, braterstwo. Ta wiara w drugiego człowieka. I bezinteresowna pomoc. Wierność służbie”.</p> <p>„Piękny świat to oczy ukochanej osoby, to uśmiech przyjaciela, to zmaganie się z przeznaczeniem i trudnościami, to uścisk dłoni, pocałunek...”.</p>

Tabela 3. Piękny świat w wypowiedziach uczniów klas II i III gimnazjum

Oprac. J. Jaklińska

By uściślić zakres pojęcia *piękna*, celem lekcji następnej stało się zaznajomienie uczniów z dziejami pojęcia i jego rozumieniem przez filozofów. Na tego typu działanie – czynienie punktem wyjścia rozumienia pojęć – zwraca szczególną uwagę

J. Puzynina⁴². Pamiętając, że należy podawać tego typu informacje tak, by były wnioskami tworzonymi przez młodego człowieka, wnioskami opartymi jednocześnie na jakimś przeżyciu, czasem na lekturach lub poznaniu poglądów nieklamanych autorytetów, zdecydowałam się na pracę z tekstem na lekcji. Używając pojęcia „tekst”, miałam na myśli dyskurs, który z jednej strony realizowałby się w formie wymiany myśli na lekcji, z drugiej natomiast poprzez pracę z dyskursem pisany – materiałami przygotowanymi przeze mnie i przez uczniów.

Obiektem zainteresowań uczyniłam odpowiednio dobrane fragmenty z dzieła Władysława Tatarkiewicza *Dzieje sześciu pojęć*⁴³. Tekst, z którym uczniowie pracowali na lekcji, obejmował: dzieje pojęcia od starożytności aż po wiek XX, omówienie Wielkiej Teorii, kryzys pojęcia piękna i jego przyczyny, spór obiektywizmu i subiektywizmu, rozumienie piękna przez filozofów w XX wieku, użycie w mowie potocznej.

Temat rozważań zatem brzmiał: *Piękno w myśli filozofów*. Zadanie polegało na zapoznaniu się przez uczniów z tekstem, wyłonieniu informacji, które uważali za istotne z punktu widzenia rozszerzenia swojej wiedzy o tym terminie i tej wartości. W ten oto sposób zwrócili oni uwagę na to, jak brzmiało słowo *piękno* w łacinie i grece, a także na dwuznaczność pojęcia polegającą na tym, że wyraz ten na przemian raz jest używany szeroko, innym zaś razem zawężany do piękna widzialnego i słyszalnego. Utożsamili swoje wcześniejsze poglądy z Grekami, którzy obejmowali tą nazwą nie tylko piękne rzeczy, kształty, barwy, dźwięki, ale również piękne myśli i piękne obyczaje. Filozofowie klasycznej Grecji za najwyższe piękno uważali właśnie duchowe, moralne piękno charakteru, umysłowe piękno myśli.

Uczniowie mieli okazję poznać, na czym polegała trwająca od V wieku Wielka Teoria. Dobór proporcji i właściwy układ części podbudowałam ilustracjami: *Doryforosem* Polikleta, *Proporcjami ciała odpowiadającymi prostym figurom geometrycznym* Leonarda da Vinci i *Aktem z obliczeniem proporcji* Michała Anioła. Nie omieszkali zauważyć, dlaczego Wielka Teoria odnosi się do *piękna*. Znajome stały się takie nazwiska jak: Platon z jego słynnym stwierdzeniem „Brzydota jest brakiem miary”, Arystoteles, Plotyn, który przyczynił się do krytyki teorii, Kant, który doprowadził do jej obalenia. Tak często powtarzane przez uczniów zdanie, że jeden może uważać, że coś jest piękne, a drugi, że takie nie jest, wprowadziło ich w spór obiektywizmu i subiektywizmu w estetyce.

Żywe zainteresowanie i dyskusję wzbudziło stwierdzenie, którego autorem jest William Sommerset Maugham⁴⁴:

Nikt nigdy nie umiał wyjaśnić, dlaczego dorycka świątynia w Paestum jest piękniejsza od szklanki zimnego piwa, chyba że brał pod uwagę rzeczy nic z pięknem niemające

⁴² J. Puzynina, *Jak pracować nad językiem wartości?*, Język a Kultura, t. 2: *Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*, red. J. Bartmiński, J. Puzynina, Wrocław 1991, s. 129–136.

⁴³ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, *op. cit.*, s. 136–229.

⁴⁴ Cytuję tylko fragment tekstu, z jakim zapoznali się uczniowie, [w:] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, *op. cit.*, s. 225.

wspólnego. Piękno jest jak ślepa ulica. Jest jak góra, na której szczyt można wejść, ale dalej już nie ma drogi.

W tym miejscu uczniowie starali się przytaczać argumenty wywyższające piękno świątyni, a było to tym bardziej wartościowe, im bardziej kompetentnie posługiwali się nabytą już wiedzą dotyczącą tego, na czym piękno w starożytności się opierało. Mogli się przekonać, iż w swych wcześniejszych pracach dali poparcie tezy Maughama, że „ludzie skłonni są dodawać do piękna inne zalety – wzniosłość, ludzkie potrzeby, czułość, a to dlatego, że piękno ich nie zadowala”. Lekcja skończyła się dyskusją na temat tego, w jaki sposób *piękno* jest dziś używane, a końcowym wnioskiem klas było stwierdzenie, że pojęcie to jest dzisiaj często wyrażeniem kolokwialnym: „Dziś przecież często mówimy, że coś jest piękne, a wcale piękne nie jest” (K.J. II).

Pierwsze prace i lekcje ujawniły, że uczniowie kładą większy nacisk na etyczny wymiar piękna, łącząc je z konkretną postawą, jakimś wzorem. Zatem z mojego punktu widzenia następnym celem było omówienie i przedyskutowanie tego zagadnienia w taki sposób, by nie pozostało ono tylko czystą deklaracją, lecz próbą skonfrontowania go z własnym podejściem do życia. Zdaję sobie jednak sprawę, że kolejne kroki ku doskonaleniu pojęcia skierowane były na tor etyki, pozostawiły natomiast niedosyt dotyczący estetyki. Żywię nadzieję, iż stanie się to punktem wyjścia do przyszłych rozważań i rozmów o *pięknie*.

Jednak przy kontynuacji zagadnień kierowałam się wyborem i potrzebą uczniów, którzy trzy kolejne jednostki lekcyjne chcieli poświęcić osobie Jana Pawła II, określając go mianem pięknego, moralnego przewodnika. Z punktu widzenia założeń całego cyklu lekcji, których celem było nabycie kompetencji w posługiwaniu się językiem wartości i doprowadzenie do świadomego ich przyswojenia, konieczne stało się pokazanie, w jaki sposób ten „piękny człowiek” wypowiadał się na temat samej istoty piękna i gdzie ją upatrywał.

Lekcje rozpocząłam od postawienia problemu: „Dlaczego to właśnie Jana Pawła II uważają za pięknego człowieka”? Pełne emocji (również związane z aktualnymi wówczas wydarzeniami) wypowiedzi dotyczyły: oddania posłudze duszpasterskiej, drugiemu człowiekowi, dążeń do zjednoczenia, prawdy, solidarności, wolności, odkupienia ludzkości. Zwrócono uwagę na obronę godnego życia, także, jak to określili uczniowie, biednych i słabych. Pojawiały się określenia typu: *najwyższy autorytet, fundament zbiorowej świadomości, nadzieja na lepszy świat*.

Uczniowie podawali konkretne przykłady zaczerpnięte z gazet, książek, pracowali bowiem na wybranych i przyniesionych przez siebie materiałach, opierając się również na wrażeniach związanych z dwoma pielgrzymkami. Na tej podstawie sformułowano wspólny wniosek, iż w osobie Ojca Świętego upatruje się realizację tych wszystkich wartości, jakie na samym początku rozważań uznano za niezbędne do zaistnienia pięknego świata. Jana Pawła II uznano za przeciwnika antywartości, człowieka, który czynił świat lepszym.

Szczególnie podkreślono, iż nie tylko przez całe życie papież realizował eksponowane przez siebie założenia, ale również w momencie śmierci dał wyraz wierności. Taka śmierć była przez uczniów rozumiana jako realizacja najwyższego celu tego wielkiego człowieka, którym miało być, podobnie jak w przypadku Chrystusa, doprowadzenie do zjednoczenia i odkupienia ludzkości: „Piękno śmierci papieża polega na tym, że dokonał czegoś, do czego dążył całe życie – do pojednania całego świata” (P.Z. III). Na podstawie tych wniosków klasy zredagowały jednakowo brzmiący temat: „Piękne życie, piękna śmierć”.

Lekcja ta była wprowadzeniem do kolejnych rozważań opartych na lekturze *Listu do artystów*⁴⁵ autorstwa Jana Pawła II. Ze względu na zróżnicowany poziom zespołów uczniowskich, w drugiej klasie tekst poleciłam do uprzedniego odczytania w domu, w trzeciej zaś tekst ten rozpoczął dyskurs.

Już pierwsze pytanie o wrażenia po lekturze ujawniły uczniowskie bariery językowo-kulturowe. Pojawiały się stwierdzenia, że tekst się podobał, ale nie do końca jest zrozumiały. Przeszliśmy zatem do analizy i interpretacji.

Rozpoczęłam pytaniem, w jaki sposób Jan Paweł II zaczyna swoją mowę do artystów. Uczniowie nie mieli problemu ze zrozumieniem (Księga Rodzaju) i stwierdzili, że Jan Paweł II porównuje akt tworzenia artystów do stworzenia świata przez Boga, wyznaczając im tym samym szczególną rolę w kształtowaniu rzeczywistości: „Mają udoskonalać świat, brać czynny udział w dalszym procesie tworzenia” – mówili. Cytat z *Promethidiona* Cypriana K. Norwida uświadomił im, co jest naszym ostatecznym pięknem. Na tablicy i w zeszytach pojawiła się notatka: PIĘKNO → PRACA → ZMARTWYCHWSTANIE.

Najważniejszym celem lekcji o Janie Pawle II było doprowadzenie do utożsamienia przez uczniów *piękna z dobrem*. Stąd kolejnym poleceniem było sformułowanie, w jaki sposób Jan Paweł II określa dobro i piękno: „Piękno jest widzialnością dobra, dobro jest metafizycznym warunkiem piękna”. Wniosek pojawił się automatycznie: „Aby coś było piękne, musi być dobre” – stwierdzili uczniowie. W tym miejscu mogłam już poinformować ich o Triadzie Platńskiej jako podstawie dobrego wychowania w Grecji, pokazując, iż piękne jest nie tylko to co dobre, ale także to co prawdziwe. Powołano się w tym miejscu na Pismo Święte, które, jak wiadomo, stanowiło inspirację dla wczesnej twórczości artystów, z tego względu, iż „wyrażało prawdę wiary, piękno Boga, spełniało założenia Platona”. Wspólnie określiliśmy artystów mianem tych, którzy muszą swoją twórczością być wierni nie tylko pięknemu, ale powinni także służyć prawdzie i dobru.

Kolejnym punktem lekcji było odwołanie do słów Maughama, które na wcześniejszych lekcjach wzbudziły żywą reakcję. Tu przytoczyłam je w związku z niedosytem artystów pojawiającym się w momencie ukończenia swego dzieła, o którym pisał Jan Paweł II. Uczniowie, pracując z tekstem, szukali odpowiedzi na pytanie o przyczynę tego niedosytu: „Ich dzieło nie będzie tak piękne, idealne, jak je sobie

⁴⁵ Jan Paweł II, *List do artystów. Do tych, którzy z pasją i poświęceniem poszukują nowych „epifanii” piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej*, Watykan, 4 kwietnia 1999, zamieszczony na www.magazyn.o.pl.

wyobrażali” – odpowiadali zgodnie całą klasą, doprowadzając w końcu do wniosku, iż to Bóg jest źródłem piękna prawdziwego i jedyne. Temat lekcji brzmiał: *Piękno echem obecności Ducha Bożego*. Dopowiedzeniem były przytoczone częściowo w *Liście*, a w całości przeze mnie słowa świętego Augustyna: „*Późno Cię umiłowalem, Piękności tak dawna...*”⁴⁶.

Odwołaniem do początkowych dyskusji na temat pięknego świata i początkiem nowej konwersacji były słowa pochodzące z Soboru Watykańskiego II⁴⁷, tłumaczące potrzebę piękna w świecie: „Świat, w którym żyjemy, potrzebuje piękna, aby nie pogrążyć się w rozpacz. Piękno, podobnie jak prawda, budzi radość w ludzkich sercach i jest cennym owocem, który trwa mimo upływu czasu, tworzy więź między pokoleniami i łączy je w jednomyślnym podziwieniu” – zapisano je w formie notatki do zeszytów. Mogę w tym miejscu powiedzieć, iż wychowankowie poczuli się docenieni z tego względu, że również mogli zabrać głos w ważnej sprawie, nad którą myślą wielcy ludzie świata.

Lekcja kończyła się sformulowaniem wniosków i wynotowaniem słów apelu Ojca Świętego do artystów. Uczniowie zwrócili tu uwagę na to, żeby: „piękno, które będą przekazywać artyści, miało moc wzbudzania zachwytu, żeby drogowskazem była dla nich tajemnica zmartwychwstałego Chrystusa, a sztuka przyczyniała się do upowszechniania prawdziwego piękna, które będzie echem obecności Ducha Bożego, i doprowadzała do wieczności”.

Podsumowaniem uczyniłam zapytanie: „Do jakiego piękna w życiu nawołuje Jan Paweł II?”. Odpowiedź brzmiała: „Do życia z Bogiem. Do piękna dobrego, prawdziwego” (U.W. III). Odczytanie przeze mnie słów świętego Augustyna: „Zapytaj piękno ziemi, morza, powietrza (...); zapytaj piękno nieba... zapytaj wszystko, co istnieje. Wszystko odpowie ci: Spójrz i zauważ, jakie to piękne. Piękno tego, co istnieje, jest jakby wyznaniem. Kto uczynił całe to piękno poddane zmianom, jeśli nie Piękny, niepodlegający żadnej zmianie...”, jedynie dopełniło dzieła.

Po zakończeniu lekcji poleciłam napisać w ramach zadania domowego pracę na temat: *Różne oblicza piękna*. Uczniowie po przebytej dyskusji o wartościach i antywartościach, zapoznani z samą historią pojęcia, jego ewolucją od czasów starożytnych aż po współczesność, z punktem widzenia Jana Pawła II jako filozofa i w ich ujęciu pięknego człowieka, wykazać się mogli bardziej świadomym użyciem tego słowa w swoich pracach. Celem moim zaś było sprawdzenie, czy efektem „poświęcenia” sześciu lekcji kształceniu użycia jednego słowa, wpajaniu jednej wartości, będzie świadome użycie pojęcia *piękna*, oddające jego istotę.

Z punktu widzenia celów poszczególnych lekcji ważne stało się sprawdzenie, które informacje uczniowie przyswoili nie tylko jako gotową wiedzę, ale przede wszystkim – które treści zostały przez nich zaakceptowane i dzięki temu rozwinęły ich świadomość aksjologiczną. Opierałam się bowiem na założeniu, iż uczniowie zwracają uwagę na to, co ma dla nich znaczenie (co jest ważne, istotne), a więc co

⁴⁶ Św. Augustyn, *Wyznania*, Warszawa, 1982, s. 221–230.

⁴⁷ Zawarte w *Liście do artystów...*, *op. cit.*

jest przyjęte przez nich za własne. W ten sposób, zaznajamiając ich z istotą pojęcia, starałam się nie tylko rozszerzyć jego zakres, ale także doprowadzić do zinternalizowania go. Wyniki badań obrazuje poniższa tabela:

II KLASA	III KLASA
1. PIĘKNO W MYŚLI FILOZOFÓW (PLATON, ARYSTOTELES, PLOTYN, KANT) – 10 uczniów	1. BÓG ŹRÓDŁEM PIĘKNA (LIST DO ARTYSTÓW JANA PAWŁA II) – 13 uczniów
2. PIĘKNO WEDŁUG WIELKIEJ TEORII – 10 uczniów	2. PIĘKNO WIDZIALNOŚCIĄ DOBRA – 11 uczniów
3. MIEJSCE PIĘKNA W TRIADZIE PLATOŃSKIEJ – 9 uczniów	3. PIĘKNO W MYŚLI STAROŻYTNYCH FILOZOFÓW – 11 uczniów
4. BÓG ŹRÓDŁEM PIĘKNA (LIST DO ARTYSTÓW JANA PAWŁA II) – 8 uczniów	4. PIĘKNO WEDŁUG WIELKIEJ TEORII – 11 uczniów
5. PIĘKNO WYRAŻONE W SZTUCE (Michał Anioł, Leonardo da Vinci) – 5 uczniów	5. MIEJSCE PIĘKNA W TRIADZIE PLATOŃSKIEJ – 9 uczniów

Tabela 4. *Piękno* w rozumieniu uczniów po cyklu lekcji

Przytoczenie tu przeze mnie już tylko pierwszych pięciu⁴⁸ najczęściej wymienianych w pracach uczniów treści napawa optymizmem. Jak ilustruje powyższe zestawienie, uczniowie drugiej klasy w swych pracach za istotne uznali przede wszystkim nawiązanie do starożytnych myślicieli. Jednak już trzecie i czwarte miejsce wskazują na odwołanie do idei współlistnienia DOBRA, PRAWDY i PIĘKNA (zarówno w myśli Platona, jak i w interpretacji Jana Pawła II). W trzeciej klasie natomiast wyraźnie dominuje to utożsamienie.

Znamienne dla obu klas było zamieszczanie w pracach hasła słownikowego. W drugiej klasie uczniowie często dostrzegali wieloznaczność pojęcia, ale także ubolewali nad jego nadużywaniem: „Na koniec chciałbym wyrazić swój żal dotyczący dość częstego nadużywania słowa «piękno», ponieważ niektóre rzeczy w ogóle na to nie zasługują” (D.K. II/2), „W naszym wieku piękno rozciągamy na takie rzeczy, które dostarczają nam tylko rozrywki, jak na przykład film” (K.J. II) – piszą uczniowie klasy drugiej. Zasługuje to na uwagę z tego względu, iż we wcześniejszych wypracowaniach nie przeszkadzało im nazywanie tym terminem niemal wszystkiego, co sprawia radość. Praca nad znaczeniem słowa i uściślenie go dała więc widoczne efekty. Zaznajomienie z dziejami pojęcia w klasie drugiej przyniosło dodatkowy profit w postaci przytaczania konkretnych wypowiedzi Platona, Kanta, Norwida, Jana Pawła II, które pojawiały się w trakcie lekcji. W klasie trzeciej przytaczano ponadto stwierdzenia: z Soboru Watykańskiego II, świętego Augustyna: „Późno Cię

⁴⁸ W swoich pracach uczniowie w większej lub mniejszej mierze odwołali się do wszystkich (!) informacji, które pojawiały się w trakcie poszczególnych lekcji.

umiłowałem, Piękności tak dawna...”, a nawet w jednej pracy powołano się na słowa kolegi, wpisane w formie notatki do zeszytu podczas pierwszej lekcji: „Jeden z moich kolegów powiedział, że chciałby żyć w świecie, w którym człowiek będzie traktowany jak czująca istota, a nie maszyna do pracy. To piękny świat” (J.B. III/2). Niejednokrotnie pojawiało się też cytowanie wypowiedzi innych, nieomawianych na lekcjach znawców, pisarzy, filozofów, dające tym samym wyraz zainteresowania młodzieży i chęci samodzielnych już poszukiwań. I tak w drugiej klasie powoływano się głównie na inne myśli Jana Pawła II, np.: „Piękno jest kluczem tajemnicy. Zachęca człowieka, aby poznał smak życia i umiał marzyć o przyszłości” (I.J. II/2), „Nie lękajcie się waszej młodości i waszych głębokich pragnień szczęścia, prawdy, piękna i trwałej miłości” (E.P. II/2), a w trzeciej nawiązywano dodatkowo do Henryka Elzenberga: „Nie ma nic piękniejszego jak człowiek czynu zdolny do myślenia i czucia” (E.L. III/2), „Piękno jest jednocześnie kształtem czegoś i zasłoną, drogą i zbłądzeniem z tej drogi” (Ł.S. III/2), i Simone Weil: „Istnieje coś jak gdyby wcielenie Boga w świat, a piękno jest jego znakiem” (Ł.S. III/2).

W obu klasach prace najczęściej kończyły się apelami. Wszystkie mówiły o potrzebie ocalenia piękna we współczesnym świecie i nawoływały do łączenia go z dobrem w myśl wiary i słów Ojca Świętego, np.: „W formie podsumowania chciałbym prosić wszystkich, aby szukając piękna, sięgali po miłość Boga, który jest jedynym i prawdziwym pięknem” (Ł.S. III/2), czy „Życzę sobie i wszystkim ludziom, by kiedyś nadeszła chwila, kiedy każdy z nas odnajdzie «swoją drogę do piękna»” (E.K. III/2).

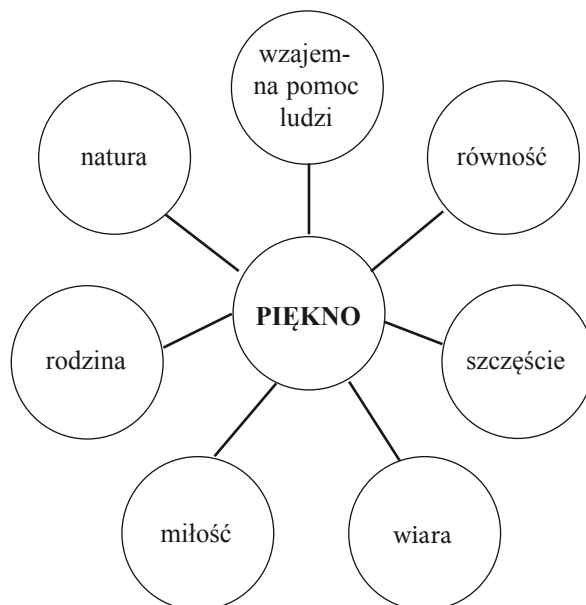
Porównując wyniki pierwszych tekstów, w których to wartości uniwersalne – DOBRO i PRAWDA – zajmowały odległe miejsca, z tymi, w których pełnią rolę nadrzędną, i biorąc pod uwagę precyzyjne posługiwanie się pojęciem *piękna*, stwierdzić mogę, iż cele założone na początku całego cyklu lekcji zostały osiągnięte. Obrazują to poniższe diagramy.

Muszę tu jednak zwrócić uwagę na to, co można było osiągnąć dzięki temu zamierzeniu. Młody człowiek dochodzi do zrozumienia pojęć poprzez wykorzystanie różnych tekstów kultury. W tym przypadku wypowiedzi końcowe uczniów były podyktowane wiedzą, którą zdobywali na kolejnych jednostkach lekcyjnych, pracując na tekstach. Nie były to jednak teksty przypadkowe, lecz odpowiednio dobrane do potrzeb klasy – w przypadku *Listu do artystów* wychowankowie sami wskazali na autora, byli inicjatorami lekcji – jak i do celów sobie stawianych. Tak więc odpowiedź na pytanie o metody i środki, za pomocą których moglibyśmy dochodzić do rozumienia pojęć, nasuwa się jedna – tylko odpowiednie źródło tekstowe wspomagane precyzyjnie poprowadzonym dialogiem lekcyjnym może się stać faktyczną inspiracją do poszerzania wiedzy, a także przyswojenia prawd tworzących system wartości. Rozumienie pojęć jest jednak niewątpliwie punktem wyjścia do internalizacji.

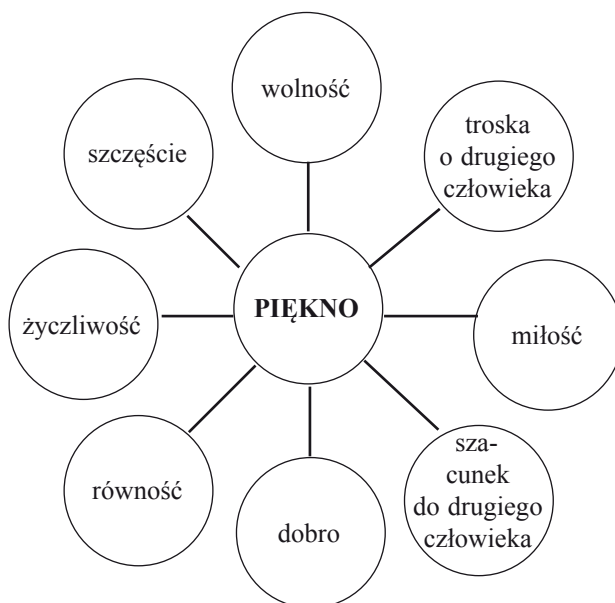
W tym rozumieniu język okazuje się podstawowym narzędziem komunikowania, przekazywania zarówno tego, co już uczniowie wiedzą, jak też przyswajania przez nich nowych wiadomości, i to w różnorodny sposób.

PIĘKNO w rozumieniu uczniów przed cyklem lekcji

Klasa II

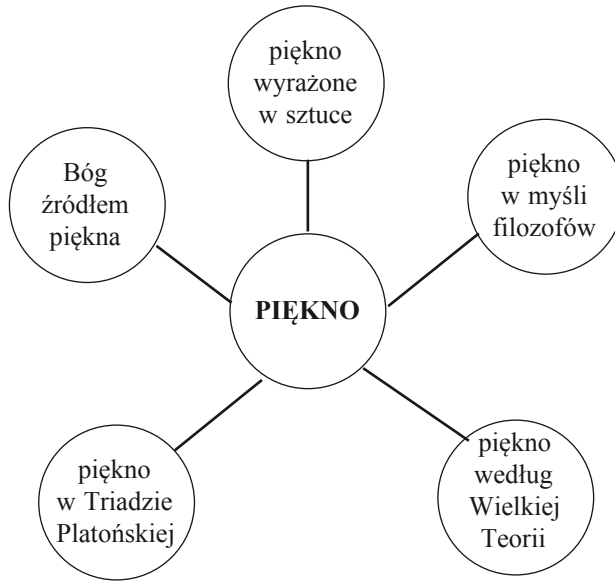


Klasa III



PIĘKNO w rozumieniu uczniów po cyklu lekcji

Klasa II



Klasa III



Te związki między edukacją i lingwistyką stały się podstawą teorii lingwistyki edukacyjnej, która właśnie język czyni narzędziem w badaniach diagnostycznych na każdym etapie kształcenia, w celu jego usprawnienia. Autorka lingwistyki edukacyjnej na gruncie polskim, Teodozja Rittel, we wstępie do pierwszej swojej monografii pisze: „lingwistyka edukacyjna tworzy [...] zbiór uporządkowanych teoretycznie i metodologicznie terminów (parametrów), które są lub powinny być wykorzystywane w opisie nabywania i kształcenia języka”⁴⁹. W sensie procesualnym stanowi zbiór narzędzi do badania stopnia przyswojenia kompetencji lingwistycznej ucznia. W sensie aplikacyjnym zaś jest sumą praktycznych sposobów diagnozowania poziomów opanowania kompetencji lingwistycznej⁵⁰. Znajomość rzeczywistej wiedzy językowej ucznia i danego zespołu klasowego pozwala na właściwe programowanie kształcenia, z uwzględnieniem struktur poznawczych każdego ucznia⁵¹. Potwierdzam te teorie swoimi spostrzeżeniami wynikającymi z przeprowadzonych badań.

Essentiality in Understanding the Notion of PIĘKNO/BEAUTY in Pupils' Utterances

Abstract

In categorization process the basic matter is not only the issue of definition models but first of all the question of putting a good construction on essential features in the meaning of a studied word.

First works and lessons on beauty showed that pupils emphasized the ethic dimension of beauty. They referred it to a particular attitude or a model. The next step of interpretation was an attempt to collate the notion with pupils' approach to life not to leave the notion in the sphere of pure declaration. Next steps of the notion improvement led to ethics rather than to aesthetics.

⁴⁹ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Kraków 1994.

⁵⁰ M. Michalik, *Dwa aspekty...*, *op. cit.*, s. 39.

⁵¹ B. Guzik, *Powinnościowy model języka...*, *op. cit.*, s. 219.