

Tom 33 (2024)

Z TEORII I PRAKTYKI DYDAKTYCZNEJ JĘZYKA POLSKIEGO



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO

Tom 33

Zmiany... Jak (prze)budować polską szkołę?

Redaktorki tomu
Ivana Dobrotová i Bernadeta Niesporek-Szamburska

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Magdalena Ochwat
Zastępczyni redaktor naczelnej: Bernadeta Niesporek-Szamburska
Sekretarz: Maria Waclawek
Redaktor statystyczny: Justyna Hanna Budzik

Członkowie redakcji

Ewa Jaskółowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Marian Kisiel (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Lidija Rezončnik (Univerza v Ljubljani – Uniwersytet w Lublanie)
Aldona Skudrzyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Helena Synowiec (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Małgorzata Wójcik-Dudek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Martina Wyszynska Johansson (Högskolan Väst, Sverige – University West w Szwecji)

Rada naukowa

Zofia Budrewicz (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Katarina Dudová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre – Uniwersytet Konstantyna
Filozofa w Nitrze)
Elżbieta Grabska-Moyle (The Polish University Abroad in London – Polski Uniwersytet
na Obczyźnie, Londyn)
Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Renáta Hlavatá (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre – Uniwersytet Konstantyna
Filozofa w Nitrze)
Jadwiga Kowalikowa (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
Elżbieta Kruszyńska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Jan Miodek (Uniwersytet Wrocławski)
Barbara Myrdzik (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)
Marta Pančíková (Univerzita Komenského v Bratislave – Uniwersytet Komeńskiego
w Bratysławie)
Jerzy Podracki (Uniwersytet Warszawski)
Jana Raclavská (Ostravská univerzita v Ostravě – Uniwersytet Ostrawski)
Danuta Rytel-Schwarz (Universität Leipzig – Uniwersytet w Lipsku)
Bogusław Skowronek (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Stanislav Štěpáník (Univerzita Palackého v Olomouci – Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu)
Zenon Uryga (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Bożena Witosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Maria Wtorkowska (Univerza v Ljubljani – Uniwersytet w Lublanie)

Spis treści

Zmiany... Jak (prze)budować polską szkołę? (*Ivana Dobrotová, Bernadeta Niesporek-Szamburska*)

EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Maciej MICHAŁSKI: W stronę postinteligencji, czyli praktyki poznawcze posthumanistycznej pedagogiki postpiśmiennej

Małgorzata GAJAK-TOCZEK: O potrzebie humanistyki we współczesnej szkole – kilka refleksji

Dariusz PIECHOTA: Fantastyka przełomu XIX i XX wieku w służbie edukacji polonistycznej na rzecz kryzysu klimatycznego

Dorota TAŁAJ: W ogrodzie, na śniegu, z piórem w dłoni. Alternatywa wobec świata cyfrowego i jej dydaktyczne implikacje

Kacper MIKA: Na tropie Sąpierz... – lekcje myślenia Naturą z Katarzyną Puzyńską i Julią Hartwig

Katarzyna MENCHEL: Biografie psów w baśniach Hansa Christiana Andersena pt. *Krzesiwo* oraz *Bałwan ze śniegu*

EDUKACJA JĘZYKOWA

Anna WILECZEK: Dziecięce rozumienie wybranych nazw wartości

Helena BALCEREK: Styl (nie)oficjalny uczniowskich listów prywatnych

Agnieszka TRZEŚNIEWSKA-NOWAK: Obraz starości w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego a potencjał serialu *Gang Zielonej Rękawiczki*

Khrystyna NIKOLAICHUK: Materiały do nauki języka polskiego jako obcego na podstawie słuchowisk radiowych: kilka uwag z etapu testowania metodą *design thinking* (część I)

Table of contents

Changes... How to (re)build a Polish school? (*Ivana Dobrotová, Bernadeta Niesporek-Szamburska*)

LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Maciej MICHALSKI: Towards post-intelligence or the cognitive practices of post-humanist post-literate pedagogy

Małgorzata GAJAK-TOCZEK: On the need for humanities in today's school – a few reflections

Dariusz PIECHOTA: Fantasy of the turn of the 19th and 20th centuries in the service of Polish language education for the climate crisis

Dorota TAŁAJ: In the garden, in the snow, with a pen in my hand. An alternative to the digital world and its educational implications

Kacper MIKA: On the trail of Sąpierz... – Nature thinking lessons with Katarzyna Puzyńska and Julia Hartwig

Katarzyna MENCHEL: Dog biographies in Hans Christian Andersen's *Tinderbox* and *Snowman* fairy tales

LANGUAGE EDUCATION

Anna WILECZEK: Children's understanding of selected value names

Helena BALCEREK: The (in)official style of students' private letters

Agnieszka TRZEŚNIEWSKA-NOWAK: The image of old age in textbooks for teaching Polish as a FL and the potential of *The Green Glove Gang* series

Khrystyna NIKOLAICHUK: The materials for teaching Polish as a foreign language based on radio dramas: some remarks from the testing stage using the design thinking method (part I)



Zmiany... Jak (prze)budować polską szkołę?

Zmiany... Czym generalnie są? Język polski definiuje *zmianę* jako „fakt, że ktoś staje się inny lub coś staje się inne niż dotychczas”, a także „zastąpienie czegoś czymś” (*zmiana* [hasło]).

Ze zmianami mamy do czynienia zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym, bywają wszechogarniające, naturą materii są bowiem jej swoista płynność i bezustanny ruch. Kiedyś zmiany zachodziły rytmicznie, toczyły się w jednolitym tempie, były przewidywalne. Wygląda jednak na to, że rzeczywistość, w jakiej przyszło nam żyć, znacząco „przyspieszyła”, co nie pozostaje bez wpływu na system edukacji i wymusza zdefiniowanie na nowo roli szkoły oraz zadań nauczycieli. W Polsce trwają obecnie prace i dyskusje nad nowym profilem absolwenta przedszkola, szkoły podstawowej oraz ponadpodstawowej.

Wypracowany i przedyskutowany już profil absolwenta przedszkola i szkoły podstawowej (Szymczak, Strzemieczna, red., 2025) jest wielowymiarowy. W centrum modelu znajdują się wartości, takie jak: wolność, odpowiedzialność, wspólnota, szacunek, prawda, dobro, piękno, sprawiedliwość, solidarność. Kolejne są kompetencje, podzielone na kompetencje fundamentalne (językowe, matematyczne i cyfrowe) oraz kompetencje: poznawcze (krytyczne i kreatywne myślenie, rozwiązywanie problemów), społeczne (współpraca, dbanie o innych) i osobiste (zarządzanie sobą, dbanie o siebie). Będą one realizowane w kluczowych dla edukacji obszarach kształcenia, złożonych między innymi z języka polskiego (inne obszary to: matematyka, języki obce, przyroda, historia i społeczeństwo, kultura i sztuka, ruch i zdrowie oraz informatyka i nowoczesne technologie). Kolejnym wymiarem modelowego profilu jest sprawczość, na którą składają się: samorealizacja, przekonanie o własnej skuteczności, nastawienie na rozwój, poczucie przynależności do wspólnoty.

Na podstawie krótkiej prezentacji modelu widać, że zanim powstanie ogólna część podstawy programowej, a następnie podstawy przedmiotowe, przed badacza-

mi zajmującymi się edukacją polonistyczną/humanistyczną – tak istotną w funkcji formacyjnej młodych ludzi – stały wyzwania, które wiążą się z wieloma aspektami wpisanymi w profil, również tymi wpisanymi w jego serce. To między innymi: wychowanie ku wartościom, potrzeba stworzenia wytycznych niezbędnych do zarysowania podstaw kształcenia kompetencji przyszłości, postaw obywatelskich, całościowej i interdyscyplinarnej edukacji klimatycznej, edukacji z zakresu kompetencji interpersonalnych i inteligencji emocjonalnej – a wszystko w integracji z bazowymi treściami polonistycznymi.

Autorzy opracowań pomieszczonych w niniejszym tomie dedykują swoje propozycje do realizacji tak zarysowanego kierunku zmian – czasem proponują jedynie ogólne wytyczne, na przykład zmianę współczesnych pedagogicznych praktyk poznawczych, lub określają czynniki sprzyjające dobrej edukacji, innym razem wpisują się precyzyjnie i szczegółowo w dydaktyczne wymiary kształcenia polonistycznego (z pozostałymi celami edukacji humanistycznej, formacyjnej w tle). Mamy nadzieję, że odbiorcy niniejszego zbioru opracowań dostrzegą w większości prezentowanych rozważań swego rodzaju drogowskazy dla programowych uszczegółowień i ich rozwinięcia, podpowiedzi, jak tradycyjne przekazywanie wiedzy zamienić na dostarczanie doświadczeń edukacyjnych – tak potrzebnych w innowacyjnym kształceniu polonistycznym/humanistycznym.

Pierwsza część tomu, poświęcona edukacji literackiej i kulturowej, obejmuje opracowania autorstwa Macieja Michalskiego, Małgorzaty Gajak-Toczek, Dariusza Piechoty, Doroty Tałaj, Kacpra Miki i Katarzyny Mencfel. W części drugiej – dotyczącej edukacji językowej odbiorcy – znajdują się artykuły Anny Wileczek, Heleny Balcerek, Agnieszki Trześniewskiej-Nowak oraz Khrystyny Nikolaichuk.

Autorzy, zdając sobie sprawę z potrzeb współczesności – w duchu posthumanistyki i z uwzględnieniem uwarunkowań postpiśmienności – podkreślają wagę wykreowania właściwego profilu absolwenta – widzą konieczność takiej przemiany kształcenia, by do kompetencji ucznia (kompetencji przyszłości) na kolejnych etapach nauki należały między innymi: rozwinięta samoświadomość, rezyliencja i myślenie krytyczne. Chodzi także o to, by charakteryzował się on właściwym przygotowaniem interpersonalnym: otwartością na zmiany i zdolnością do radzenia sobie z dynamiką współczesnego świata. Zmiany w edukacji należy zacząć – zdaniem Autorów – od ustalenia i modyfikacji szkolnych oraz akademickich praktyk poznawczych, by kształcić absolwentów wchodzących we współczesny świat świadomie, sprawnie i aktywnie (zob. Michalski). Podkreślają oni przy tym (u progu zmian, które niesie ze sobą czwarta rewolucja przemysłowa, z technologią przeobrażającą każdy aspekt życia codziennego oraz – jak się wydaje – koniecznością dostosowania metod nauczania do zmieniających się realiów rynkowych i technologicznych) wielką rolę humanistyki oraz wielkich narracji: „Postęp technologiczny jest

siłą napędową rozwoju, podczas gdy nauki humanistyczne odgrywają rolę strażników przyszłości o »ludzkiej twarzy« (zob. Gajak-Toczek: 13).

Budowanie antropologicznego horyzontu ucznia i jego świata wartości (zob. Szymczak, Strzemieczna, red., 2025) mogą wspomóc zmiany w zakresie doświadczeń edukacyjnych. By je kreować w nowym duchu, nie trzeba sięgać do cyfrowej rzeczywistości. Wystarczy »analogowo« – jak pokazuje na przykładzie konkretnych tekstów Dorota Tałaj – zmienić środowisko ucznia i poddać go ekspozycji na środowisko naturalne: ogród, zimowy las (by uczniowie doświadczyli »leśnej edukacji«), czy też na zmysłowość ręcznego pisania, a przy okazji dać literackie świadectwo splątania ludzkiego z nie-ludzkim i transcendentnym.

Dużo emocji w dyskusji nad przedmiotowym (polonistycznym) programem nauczania wywołują zwykle lektury. Badacze publikujący w niniejszym tomie proponują zmianę dotychczasowego podejścia do kanonu lektur na elastyczność lekturową, która mogłaby cechować przygotowywaną obecnie nową podstawę programową z języka polskiego. Chodzi o możliwość doboru tekstów ilustrujących dylematy związane z globalnymi kryzysami (jak na przykład katastrofa klimatyczna). Wskazują przy tym nowe nazwiska – autorów z ubiegłego wieku i nam współczesnych – oraz nowe tytuły. Proponują też w szkole *novum* interpretacyjne – wprowadzenie ekokrytycznego czy zookrytycznego instrumentarium (zob. Piechoła; Mika; Mencfel), pozwalających na wskazanie, że apokaliptyczne obrazy i fantastyczne wizje (z przeszłości/współczesne), także baśniowe (zob. Mencfel), całkiem dobrze przystają do realiów współczesności i objaśniania jej problemów.

W tomie znajdują się również opracowania glottodydaktyczne. Zaakcentowano w nich celowość urozmaicenia stosowanych pomocy dydaktycznych ciekawymi materiałami audiowizualnymi – znaczącymi socjokulturowo, poszerzającymi spektrum poznawcze oraz budującymi doświadczenia edukacyjne uczniów (także tych uczących się języka polskiego jako obcego/drugiego) (zob. Trześniewska-Nowak). Zaprezentowano też włączanie w krąg doświadczeń uczniów metody *design thinking*, uznawanej za niezwykle istotną dla ich aktywizacji – wspierającej rozwiązywanie problemów i tworzącej w tym procesie nowe, innowacyjne ścieżki oparte na głębokim zrozumieniu potrzeb tych, którzy mogliby z nich skorzystać (zob. Nikolaichuk).

Kiedy mówimy o zmianach, warto również pomyśleć o dialektyce. Dialektyka kieruje zaś ku patrzeniu na proces uczenia/uczenia się z wielu punktów widzenia, a taka wielość spojrzeń w efektywnym wprowadzaniu zmian może stać się argumentem za zwróceniem uwagi na ludzi (uczniów, nauczycieli) i jakość ich porozumiewania się. Innowacyjne nauczanie zależy bowiem od wielu czynników, najbardziej istotna jest jednak dobra komunikacja pomiędzy nauczającym a uczącymi się. Ważnym elementem powodzenia lub niepowodzenia wprowadzanych zmian, także tych proponowanych w tomie, jest przecież kwestia przepływu informacji przez cały

proces wdrażania transformacji. Obecni uczniowie, należący do pokolenia Alfa, różnią się od pokolenia nauczycieli... Autorzy opracowań niniejszego tomu pamiętali i o tej stronie edukacji. Położyli nacisk na dobre poznanie wychowanków – rozpoznanie umiejętności poznawczych i językowych (semantycznych) przedszkolaków (zob. Wileczek), podzielili się również wnioskami dotyczącymi przyrostu uczniowskich kompetencji tekstotwórczej i umiejętności dostosowania stylu do gatunku wypowiedzi (badania w szkole podstawowej; zob. Balcerek).

Szkoła stoi w obliczu znaczącej transformacji, która jest odpowiedzią na współczesne uwarunkowania – zmiany zachodzące w świecie oraz rosnące potrzeby młodego pokolenia. Powinna być miejscem przygotowującym do życia i rozwijającym umiejętności dzięki nauczycielom w roli facylitatorów procesów edukacyjnych, którzy zaciekawiają, inspirują oraz dają konstruktywną informację zwrotną. Zmiany w każdej organizacji, także w szkole, to niejednokrotnie trudny proces, wymagający odpowiedniego przygotowania. Mamy nadzieję, że zgromadzone w tomie teksty staną się rodzajem zasobu wspierającego kolejne kroki w procesie unowocześnienia edukacji humanistycznej.

Bibliografia

- Szymczak A., Strzemieczna E., red., 2025, *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Wersja skrócona. Etap 1: przedszkola i szkoły podstawowe*, Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa, https://ibe.edu.pl/images/publikacje/Profil-Absolwenta/skrt%20profilu%20absolwenta%202.0_v.2.pdf [dostęp: 16.01.2025].
- zmiana [hasło], Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/zmiana;2546666.html> [dostęp: 16.01.2025].

Ivana Dobrotová

 <https://orcid.org/0000-0002-1832-8376>

Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

Bernadeta Niesporek-Szamburska

 <https://orcid.org/0000-0001-9935-6733>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Ivana Dobrotová – dr hab.; pracuje na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu. Specjalistka w zakresie gramatyki kontrastywnej języka polskiego i czeskiego, kultury języka polskiego i czeskiego, języka mediów i przekładu specjalistycznego. W swoich badaniach zajmuje się między innymi analizą tekstów publicystycznych pod kątem występowania obrazów medialnych Polski w czeskich mediach oraz mediolingwistyką.

Ivana Dobrotová – Associate Professor; works at Palacký University in Olomouc. A specialist in contrastive grammar of Polish and Czech, linguistic culture in Polish and Czech, media language, and specialized translation. Her research focuses, among other topics, on the analysis of journalistic texts concerning media representations of Poland in Czech media and mediolinguistics.

Bernadeta Niesporek-Szamburska – prof. dr hab., językoznawczyni, związana z Uniwersytetem Śląskim w Katowicach. Współtwórczyni i była dyrektorka Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ, wieloletnia koordynatorka specjalności nauczycielskiej na filologii polskiej. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, dyskurs dydaktyczny, literatura dla dzieci i młodzieży, nauczanie języka polskiego, nauczanie języka polskiego jako obcego/drugiego/odziedziczonego, ekolingwodydaktyka, humanistyka środowiskowa. Autorka około 250 prac naukowych: monografii, artykułów w czasopismach i monografiach, recenzji i podręczników.

Bernadeta Niesporek-Szamburska – Professor, linguist at the University of Silesia in Katowice. Co-founder and former director of the Interdisciplinary Research Center for Humanities Education at the University of Silesia, as well as a long-time coordinator of the teacher training specialization in Polish philology. Her research interests include the linguistic worldview of children and youth, didactic discourse, children's and young adult literature, teaching Polish as a first, foreign, second, or heritage language, ecolinguistic didactics, and environmental humanities. She is the author of approximately 250 academic works, including monographs, journal and monograph articles, reviews, and textbooks.

EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA



MACIEJ MICHALSKI

 <https://orcid.org/0000-0002-6397-2582>

Uniwersytet Gdański

W stronę postinteligencji, czyli praktyki poznawcze posthumanistycznej pedagogiki postpiśmiennej

Towards post-intelligence or the cognitive practices of post-humanist post-literate pedagogy

Abstract: The article proposes changes in contemporary pedagogical cognitive practices, necessary due to the needs of the present day and effective implementation of reforms in subject didactics. The source of inspiration for the proposal presented in the text is post-humanities and the analysis of the post-literate condition. The former calls for greater emphasis on among others the practice of knowledge, participation and engagement, and the development of ways of thinking that help to address the environmental crisis, such as interdependent and long-term thinking. The post-literate condition requires a change of the dominant element in education from the culture of writing to audiovisual culture, as well as, a different understanding of the role of experience and truth. Transformations carried out in accordance with post-humanist and post-literate reflection will lead to the upbringing of a new type of graduate educated in the post-intelligence: having different competences (among others developed self-awareness, resilience and critical thinking) and co-creating a new social formation, characterized by greater interpersonal competences, openness to change and the ability to cope with the dynamics of the modern world.

Keywords: cognitive practices, pedagogy, post-humanities, post-literacy, post-intelligence

Abstrakt: W artykule zaproponowano zmiany współczesnych pedagogicznych praktyk poznawczych, niezbędne ze względu na potrzeby współczesności oraz skuteczne wprowadzanie reform w dydaktyce przedmiotowej. Źródłem inspiracji dla przedstawionej w tekście propozycji są posthumanistyka oraz analiza kondycji postpiśmiennej. Ta pierwsza skłania do położenia większego nacisku na między innymi: praktykowanie wiedzy, partycypację i zaangażowanie oraz rozwijanie sposobów myślenia pomagających przeciwdziałać kryzysowi środowiskowemu, jak na przykład myślenie współzależne i perspektywiczne. Kondycja postpiśmienna wymaga zaś zmiany dominanty w edukacji z kultury pisma na audiowizualną, a także między innymi innego pojmowania roli przeżyć i prawdy. Przemiany dokonane zgodnie z refleksją posthumanistyczną i postpiśmienną doprowadzą do wychowania nowego rodzaju absolwenta, wykształconego w kierunku postinteligencji: dysponującego innymi kompetencjami (między innymi rozwiniętą samoświadomością, rezyliencją i myśleniem krytycznym) oraz współtwo-

rzącego nową formację społeczną, charakteryzującą się większymi kompetencjami interpersonalnymi, otwartością na zmiany i zdolnością do radzenia sobie z dynamiką współczesnego świata.

Słowa kluczowe: praktyki poznawcze, pedagogika, posthumanistyka, postpiśmienność, postinteligencja

„Świat umiera, a my nawet tego nie zauważamy” – mówiła Olga Tokarczuk w swojej mowie noblowskiej (Tokarczuk, 2020: 201). Wyznanie to przejmujące i bez wątpienia trafne. Umieranie świata to istotny kontekst – o ile to słowo jest tu adekwatne – i wyzwanie dla współczesnej edukacji, ale w tym miejscu interesuje mnie druga część wypowiedzi noblistki: owo „niezauważanie”. Można je synonimicznie opisać jako permanentne przeoczenie, ignorowanie, niedopuszczanie do świadomości, wypieranie. To zjawisko – ów stan czy raczej kondycja „nieuważności” – stanowi podobnie jak szeroko rozumiany kryzys poznawczy niezwykle istotne wyzwanie dla współczesnych społeczeństw, a zatem i dla edukacji (zob. Michalski, 2022: 28–34). Jednocześnie to, co widzimy i zobaczyć chcemy, dostrzec coraz łatwiej za sprawą nowoczesnych technologii, które dostarczają nam nieznośną liczbę informacji i bodźców, skutecznie przesłaniających to, co istotne i wartościowe. Mamy coraz większe problemy z ogarnianiem świata, z jego poznawaniem i rozumieniem oraz przekładaniem uzyskanej wiedzy na niezbędne działania. Coraz więcej umyka z pola naszego widzenia, a dotychczasowe praktyki poznawcze – tyleż indywidualne, co zbiorowe i instytucjonalnie sankcjonowane – okazują się niewydolne i anachroniczne. I ta sytuacja wymaga gruntownego przemyślenia, a w konsekwencji przemodelowania edukacji, a nade wszystko jej praktyk poznawczych. Co w związku z tym zrobić, aby nauczyć siebie i innych zauważać niezauważane, a zarazem nie dać się przytłoczyć tym, co narzuca się w takiej ilości?

Przede wszystkim współczesna edukacja odpowiadająca na potrzeby przyszłości musi nie tylko gruntownie zaktualizować i zmodyfikować treści nauczania i cele wychowania oraz sposób ich osiągania – co nie budzi chyba większych wątpliwości, a jednocześnie skupia najwięcej publicznej uwagi – ale w moim przekonaniu winna modyfikować dotychczasowe praktyki poznawcze – nauczycieli i uczniów. Warto rozważyć tę kwestię w świetle prac nad reformą edukacji.

Kierunek zmian w zakresie praktyk poznawczych wyznacza, jak sądzę, posthumanistyka oraz analiza nadchodzącej kultury postpiśmiennej. Rozwój refleksji posthumanistycznej, podobnie jak niektórych innych nurtów współczesnej humanistyki, w pewnej mierze wynika przecież z różnych „niezauważań” – przeoczeń i zaniechań poznawczych, mających istotne moralne, społeczne i polityczne implikacje. Z kolei namysł nad kulturą postpiśmienną to jednocześnie określenie ograniczeń „myślunku” pisma (Dukaj, 2019) oraz próba przewidywania zmian

i projektowania przyszłości – na ignorowanie czego edukacja również pozwolić sobie nie może.

Niniejszy artykuł to zarys kierunków zmian pedagogicznych praktyk poznawczych, dla których niezbędną inspiracją jest posthumanistyka i refleksja nad kulturą postpiśmienną. Przyjmuję szeroką perspektywę pedagogiczną, albowiem zakres działań, aby okazały się one skuteczne, przekraczać musi optykę dydaktyki przedmiotowej. Proponuję zatem wdrożenie PPPPP, czyli Praktyk Poznawczych Posthumanistycznej Pedagogiki Postpiśmiennej, a co za tym idzie, przemodelowanie profilu absolwenta systemu szkolnictwa w stronę postinteligencji rozumianej jako zdolność poznawcza i jako postawa społeczna.

Praktyki poznawcze

Praktyki poznawcze rozumiem tu przede wszystkim jako różne wyuczone przekształcenia dokonywane na przedstawieniach oraz systemy pojęciowe regulowane przez normy poznawcze (Menary, 2010: 564). Normy te dotyczą między innymi celów poznania, korygowania procesu uczenia oraz przekształcania, interpretowania i tworzenia różnych form przedstawiania rzeczywistości (Menary, 2010: 570–571). Efektem tych praktyk są różne aktywności prowadzące do utrwalania informacji w publicznie dostępnej formie (Menary, 2012: 147) – takie jak pisanie. W grę wchodzi tu szeroki zakres uwarunkowań i aktywności: stwarzanie warunków służących ukierunkowanemu poznawaniu i uczeniu, działania temu sprzyjające oraz sposoby utrwalania efektów tychże. Praktyki te w związku z tym angażują zarówno biologiczne, jak i kulturowe uwarunkowania, które w procesie uczenia się splatają się dość wyraźnie (zob. Dehaene, 2021). I choć, rzecz jasna, w niniejszych rozważaniach nie ma miejsca na wszechstronną analizę wszelkich kognitywnych uwarunkowań, chciałbym zwrócić uwagę, że współczesna edukacja winna ten szeroki kontekst i zakres zjawisk uwzględniać, by osiągać cele cząstkowe wyznaczone przez poszczególne działania edukacyjne i ścieżki przedmiotowe. Inaczej mówiąc, zmiany w edukacji należy zacząć od ustalenia oraz modyfikacji szkolnych i akademickich praktyk poznawczych, bez czego w moim przekonaniu nie będziemy w stanie wykształcić absolwentów świadomie, sprawnie i aktywnie poruszających się po współczesnym świecie. Reforma edukacji uwzględniająca zmianę praktyk poznawczych winna zatem obejmować wszystkie etapy nauczania – od przedszkolnego po akademickie – efekty dać może bowiem, jak sądzę, jedynie zintegrowane pionowo i poziomo powtarzanie oraz utrwalanie tych aktywności kognitywnych.

Co równie istotne z perspektywy niniejszych rozważań i współczesnej pedagogiki, pojęcie „praktyki poznawcze” zwraca uwagę na procesualny, aktywny, performatywny charakter naszych działań kognitywnych, które nie mają i mieć nie mogą wyłącznie receptywnego oraz odtwórczego charakteru. A taki niestety zdaje się dominować, co nie jest wyłącznie deficytem polskiej edukacji, ale być może zachodniego myślenia w ogóle – bardziej skupionego na wyizolowanych obiektach ujmowanych w kategoriach statycznych (zob. Nisbett, 2015). I tu formułuję pierwszy postulat dla współczesnej pedagogiki: więcej praktykowania (performowania) wiedzy i umiejętności oraz wyrabiania właściwych nawyków, mniej za to biernie przyswajanych porcji informacji. Więcej też partycypacji – zaangażowania i działania, do czego wyraźnie skłania refleksja posthumanistyczna.

Posthumanistyka środowiskowa

Refleksja posthumanistyczna podąża w dwóch kierunkach. Pierwszy to zwrot w stronę zwierząt/roślin/rzeczy oraz rewizja dotychczasowych zaniechań humanistyki (i kultury) w zakresie ludzkiego stosunku do innych istot żywych oraz rzeczy. Wynikają z niego postulaty dotyczące zaangażowania proekologicznego i proklimatycznego. Drugi kierunek posthumanistyki, znacznie mniej widoczny, to refleksja transhumanistyczna, podejmująca między innymi takie kwestie, jak integracja człowieka z maszynami, cyborgizacja czy sztuczna inteligencja; do konsekwencji rozwoju tej ostatniej odniosę się w dalszej części artykułu.

Nie ma potrzeby postulowania, szczególnie na tych łamach, działań dotyczących edukacji proklimatycznej i proekologicznej¹. Tutaj chciałem zwrócić uwagę, jakich praktyk poznawczych potrzebujemy, aby te działania były skuteczne.

Po pierwsze, należy wykształcić nawyk myślenia współzależnego, zawsze ujmującego szerszy kontekst zjawisk i ich wzajemne oddziaływanie. Coraz wyraźniej dostrzegamy bowiem wpływ różnych nieoczywistych i ignorowanych dotąd czynników na kondycję świata oraz ich współzależność. Posthumanistyka zwraca uwagę na nasze szerokie i głębokie usieciowienie oraz niedocenianą w kulturze zachodniej wagę relacji z bytami nie-ludzkimi. W obszarze edukacji takie myślenie może przejawiać się na przykład w innym podejściu do przestrzeni, którą należy traktować nie jako „kontekst działań edukacyjnych, ale jako aktywny czynnik samego procesu

¹ Warto tu podkreślić zasługi na tym polu Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną z Uniwersytetu Śląskiego.

uczenia”² (Todd, 2023: 6). Takie poszerzanie perspektywy o to, co „niezauważane”, wymaga przekroczenia horyzontu myślenia zachodniego, skłonnego do izolowania obserwowanych zjawisk z kontekstu i porządkowania ich w obrębie abstrakcyjnych kategorii (zob. Nisbett, 2015).

W ramach praktykowania myślenia współzależnego w edukacji warto zwracać większą uwagę na przestrzenny, sytuacyjny, lokalny charakter naszych działań i uczenia się – wiedza ma bowiem przede wszystkim wymiar lokalny i wynikający ze złożonego kontekstu. Nauczanie dotyczące abstrakcyjnych realiów czy symboli ma niewielką szansę na skuteczność. To zresztą założenie oczywiste na początkowych etapach edukacji, warto jednak o nim nie zapominać na etapach wyższych, gdzie dawka abstrakcji staje się dla uczniów trudna do przyswojenia. Pisząc o abstrakcji, nie mam na myśli wyłącznie symboli matematycznych czy chemicznych, ale też historię (literatury także) – wszak dawne wydarzenia i postaci są dla młodych ludzi równie abstrakcyjne, o ile nie zostaną odniesione do ich realiów. Osadzenie praktyk poznawczych w lokalnym kontekście pozwala lepiej zrozumieć wagę współzależności.

Po drugie, w znacznie większym zakresie niż obecnie praktykować musimy myślenie perspektywiczne, prospektywne, longtermistyczne³. To znaczy, że musimy nauczyć się przekraczać naszą naturalnie wąską, jednostkową i krótkotermiową perspektywę na rzecz szerszej optyki, uwzględniającej wiele punktów widzenia i pozycji (nie-ludzkich także) oraz przewidującej odległe przyczyny i dalekosiężne efekty działań. Jest to szczególnie istotne w edukacji proklimatycznej, a jednocześnie bardzo trudne ze względu na nasze ograniczenia i nawyki poznawcze – przeszłość i przyszłość są przecież niedostępne naszym zmysłom. Myślenie perspektywiczne wiąże się z myśleniem krytycznym, którego rozwijanie jest tak mocno postulowane w dyskusjach nad współczesną edukacją, wymaga też nauczania na temat pułapek poznawczych i błędów w myśleniu, które coraz łatwiej nam popełniać w realiach obecnego kryzysu poznawczego.

Po trzecie, zaprezentowanym trybom myślenia towarzyszyć musi działanie, zaangażowanie w świat i przekształcanie go – choćby na małą skalę. Inaczej mówiąc, praktyki poznawcze nie mogą być celem samym w sobie – choć, rzecz jasna, poszukiwanie prawdy i zdobywanie wiedzy to wartości same w sobie, ale dziś potrzebujemy dużo większego nacisku na działania performatywne – partycypujące, sprawcze, a ponadto multisensoryczne.

² Jeśli nie zaznaczono inaczej, wszystkie tłumaczenia cytatów obcojęzycznych pochodzą od autora niniejszego artykułu.

³ „Longtermizm to idea, że pozytywny wpływ na daleką przyszłość jest najważniejszym moralnym priorytetem naszych czasów. Longtermizm polega na wzięciu poważnie pod uwagę, jak wspaniała może być przyszłość i jak wysoka stawka wchodzi w grę, gdy próbujemy tę przyszłość kształtować” (MacAskill, 2022: 3).

Mimo że przedstawione trzy postulaty brzmią wysoce abstrakcyjnie, wbrew pozorom można je z powodzeniem, jak sądzę, przełożyć na konkretne praktyki edukacyjne, także dobrze znane i już stosowane przez edukatorów. Jeśli chodzi o myślenie współzależne, kluczowe jest odejście od znanego ze szkoły i z uniwersytetów „szufladkowania” wiedzy na rzecz znacznie szerzej praktykowanej interdyscyplinarności. Zacząć można od stopniowego pogłębiania międzyprzedmiotowej integracji poziomej, na przykład konsultowania i koordynowania omawianych zagadnień między nauczycielami równoległych przedmiotów, a docelowo być może odejść od podziału na przedmioty szkolne. Niestety, jak się wydaje, porzucenie logiki przedmiotowej i dyscyplinarnej przekracza na razie horyzont wyobrażeń decydentów i wielu praktyków również...

Kolejną praktyką myślenia współzależnego jest szersze stosowanie perspektywy diachronicznej i przyczynowo-skutkowej. Chodzi ponownie o odchodzenie od skupiania się na odrębnych zjawiskach, ich analizie czy opisie na rzecz uwzględniania procesu ich powstania i ich wpływu na środowisko (przyrodnicze i społeczne). To oczywiście (mam nadzieję!) jest mocno zakorzenione w dydaktyce szkolnej, bywa w szkole praktykowane, na przykład nauczanie o wydarzeniach historycznych nie powinno skupiać się na zapamiętywaniu tego, kto, co i kiedy zrobił, ale na zrozumieniu przyczyn i konsekwencji działań. W obszarze biologii, przyjmując perspektywę ewolucyjną, także można pokazać rozwój pewnych mechanizmów, organów, zdolności. Ale to rzeczy znane. Myślę, że najbardziej produktywną nauką pod względem myślenia współzależnego jest uczenie skupione na tym, co uznajemy już za bezproduktywne, czyli o... śmieciach (jako inspirację zob. na przykład: Łubieński, 2020; Farrier, 2021). Pokazanie drogi, jaką przebył jakiś przedmiot – od naturalnych składników, z których został on wyprodukowany, przez cały proces produkcji, następnie użycia i wreszcie zużycia – może stanowić projekt dydaktyczny integrujący wiedzę z wielu obecnych przedmiotów szkolnych: biologii, geografii, fizyki, chemii, historii. Oczywiście, zajmowanie się w szkole śmieciami wymagałoby istotnej rewolucji, i to nie tylko w zakresie programów szkolnych, ale przede wszystkim mentalności. Co istotne, nie chodzi o jednostkowe działania, pojedyncze projekty edukacyjne, ale o konsekwentne uruchamianie długoterminowej perspektywy przyczynowo-skutkowej. Warto zacząć od nawyku zadawania prostych pytań: „dlaczego?” i „po co?”.

Ważne jest to również w kształceniu postaw i odpowiedzialności za swoje czyny, szczególnie na tle narastania zachowań piętnujących w sieci:

Warto by było, na przykład, przedstawić uczniom i uczennicom wymyki takich nienawistnych wypowiedzi z internetu i pokazać im, jaki jest związek między nimi a na przykład samobójstwami. Chodzi o to, żeby młodzi ludzie,

k którzy uprawiają hejt w stosunku do swoich koleżanek i kolegów, zdali sobie sprawę z konsekwencji swojego działania. I że to nie jest abstrakcja (Doliński, Jucewicz, 2024).

Myślenia współzależnego można też uczyć na języku polskim, który jako przedmiot szkolny z natury ma dość interdyscyplinarny charakter: przyjrzenie się procesowi powstawania dzieła literackiego, także jako książki lub zapisu na nośniku cyfrowym, a następnie jego oddziaływania – psychologicznego, społecznego, politycznego – umożliwiłoby włączenie do edukacji szkolnej również tych obszarów wiedzy, które przynajmniej nominalnie w szkole reprezentowane nie są (jak psychologia, socjologia, ekonomia, technika). Na poziomie akademickim wymagałoby to powrotu w ostatnich dekadach powoli wracającej do łask perspektywy genetywistycznej. W praktyce szkolnej być może warto zadawać częściej pytania o źródła i uwarunkowania określonych postaw oraz zachowań (zarówno autorów, jak i bohaterów literackich). I dalej: jakie to wywołuje w nas emocje, do jakich działań skłania? To, rzecz jasna, pytania pojawiające się w dydaktyce szkolnej, pozwalające odnieść utwory do życia i doświadczeń uczniów oraz zgodne z charakterystycznym dla kultury postpiśmiennej skupianiem się na sferze przeżyć (zob. Dukaj, 2019); a jednocześnie to refleksje raczej ignorowane na poziomie akademickim. Być może zatem wystarczy tylko pewna korekta dominanty w myśleniu i praktykach interpretacyjnych – dowartościowanie różnych odmian genetywistyki – a nie radykalna zmiana metod pracy z tekstem.

Tego rodzaju nauczanie – skupione na procesach, a nie na ich efektach – prowadzi do realizacji drugiego z wymienionych postulatów, czyli kształcenia myślenia perspektywicznego. Konsekwentnie praktykując myślenie w porządku diachronicznym i przyczynowo-skutkowym, mamy szansę nauczyć się (i innych) myślenia perspektywnego, przewidującego, które jednak stroni od linearnego i deterministycznego prognozowania. Winno być to raczej spekulowanie mnożące różne scenariusze w trybie „co by było, gdyby”, które coraz chętniej uprawiane jest także w ramach refleksji historiograficznej oraz w sztuce (zob. Sugiera, red., 2018), oparte jednak na szerokiej wiedzy, a nie tylko na wyobraźni. Wystrzegać się bowiem powinniśmy praktykowania ahistorycznego myślenia w kategoriach wieczności (czyli przekonania, że zawsze tak było, jak jest) (Snyder, 2017: 128) lub konieczności (musiało dojść do tego, do czego doszło) (Snyder, 2017: 120) – oba prowadzą bowiem do uproszczeń i niebezpiecznych nadużyć. Spekulacje kontrfaktyczne („co by było, gdyby”) mają potencjał, aby przeciwdziałać linearnej i prymitywnie deterministycznej logice teorii spiskowych. Niezbędne jest zatem kształcenie myślenia krytycznego połączonego w dobrych proporcjach z kreatywnym – oba są niezbędne, a jednocześnie znajdują się w pewnej wobec siebie opozycji. I znów świetnie do takiej nauki nadają

się szkolna historia czy język polski jako przedmiot, który może uczyć inwencyjnego budowania narracji – spekulatywnych, nielinearnych, symultanicznych, które zresztą cechują kulturę postpiśmienną (zob. Dukaj, 2019).

I wreszcie trzeci postulat dotyczący praktykowania – performowania, a nie teoretyzowania. Tu sprawa jest najprostsza, ponieważ jest to w edukacji stosowane od dawna, podobnie jak nie brak teoretycznych inspiracji (zob. na przykład Pieniążek, 2018). Ujmując rzecz dobitnie, postulat ten sprowadza się do wyjścia z klasy oraz inspirowania do działania i tworzenia – inwencyjnego przekształcania środowiska, a nie odtwarzania abstrakcyjnej (w szerokim znaczeniu) wiedzy. Uczeń – ba, każdy z nas! – winien doświadczać poczucia sprawczości, możliwie jak najwcześniej, ponieważ jeśli nie doświadcza się go w dzieciństwie, trudno oczekiwać go od dorosłych (zob. Viorst, 2021). Inaczej mówiąc, zmienić należy proporcje: mniej uczenia wiedzy odtwórczej na rzecz częstszego praktykowania w pełnym tego słowa znaczeniu, czyli wszelkich inwencyjnych działań, które sprawiają, że uczniowie poczuć pozytywny wpływ na otaczającą ich rzeczywistość.

Warto zatem, aby edukacja w większym stopniu polegała na performowaniu wiedzy, przy czym performerami winni być w pierwszej kolejności nauczyciele. Pedagogiczne działania performatywne to, po pierwsze, aktywności osadzone w sytuacji i w konkretnym „tu i teraz”. Po drugie, integrują one różne zmysły i władze naszego umysłu, a po trzecie wreszcie, interdyscyplinarnie łączyć mogą różne sfery, w tym naukę, technologię i sztukę, na obszarze której już to się dokonuje (zob. Wachowski, 2020), na przykład w ramach humanistyki artystycznej (zob. Nycz, 2017: 36). Wreszcie chodzi o widoczne już w nowej humanistyce przejście od pojęciowej „wiedzy, że” do „wiedzy, jak”, skupionej na sprawnościach i działaniu (Nycz, 2017: 46).

Na najprostszym poziomie chodzi o to, aby uatrakcyjnić przekaz wiedzy – tam, gdzie ma on miejsce – co sprzyja budowaniu dwóch podstawowych filarów nauczania: skupiania uwagi i zaangażowania (Dehaene, 2021). Ale istotniejsze jest, aby performowana wiedza została zrozumiana, uwewnętrzniona oraz przekładała się na działania w świecie. Z tego wynika, że w rozkładzie działań edukacyjnych najwięcej miejsca przewidywać trzeba na ćwiczenia oraz wszelkie działania warsztatowe i laboratoryjne (jeśli posłużyć się terminologią typów zajęć akademickich).

Performowanie wiedzy dokonuje się nawet na tradycyjnym wykładzie – o ile poprowadzony jest on w taki sposób, aby respektował zasady uczenia się. W innym wypadku forma podawcza wykładu skazywałaby go na nieodwołalny anachronizm. Jak się jednak okazuje, jest to rodzaj zajęć całkiem wysoko oceniany przez studentów⁴. To, co dzieje się na wykładzie, nie jest przecież odczytaniem zapisa-

⁴ Badania prowadzone kilkakrotnie na Uniwersytecie Gdańskim pokazały, że wykłady są cenione przez ponad 80% studentów.

nego tekstu – ale ucieleśnionym i zdarzeniowym nadawaniem znaczeń przez głos, gesty, mimikę wykładowcy. Popularność wśród młodych ludzi podcastów, *TED talks* i innych form atrakcyjnego oraz krótkiego podawania wiedzy w Internecie pokazuje, że niekoniecznie trzeba całkowicie rezygnować z form podawczych w edukacji.

Wszelkie formy praktykowania i budowania sprawczości są szczególnie istotne w edukacji proklimatycznej, która nie powinna – także ze względów psychologicznych i wręcz moralnych – skupiać się tylko na dostarczaniu wiedzy o zagrożeniach dla klimatu i środowiska. O ile bowiem wiedza młodych ludzi na temat klimatu jest dziś coraz większa, o tyle częściej zdaje się wywoływać frustrację i żalobę klimatyczną niż dawać zachętę do działania. Trudno się temu dziwić, jeśli wychowanie i edukacja skutecznie ograniczają sprawczość oraz poczucie skuteczności (zarówno uczniów, jak i nauczycieli).

W obszarze edukacji polonistycznej rozwijanie sprawczości dokonywać się może poprzez praktykowanie swobodnego pisarstwa w różnych formach i objętości czy też uczenie literatury nie tylko poprzez jej czytanie i analizowanie, ale poprzez jej tworzenie („Sensem literatury nie jest literatury czytanie. Sensem literatury jest literatury pisanie” – Dukaj, 2019: 199). Interpretowanie utworów także może uczyć sprawczości⁵ – rzecz jasna pod warunkiem, że nie będzie ono polegać na odtwarzaniu oczekiwanych przez nauczyciela czy egzaminatora treści. Tak wyznaje bohaterka powieści Sigrid Nunez (wykładowczyni uniwersyteckiej) pt. *Słabsi*:

Tylko w młodości wierzyłam jeszcze, że powinnam pamiętać, co wydarzyło się w każdej przeczytanej powieści. Teraz znam prawdę: liczy się to, czego doświadczasz podczas lektury, uczucia, jakie wywołuje dana historia, pytania, jakie przychodzą ci do głowy, a nie opisane w niej fikcyjne wydarzenia. Tego powinni uczyć w szkole, tak się jednak nie dzieje. Kładzie się za to nacisk na fakty, które zapamiętałeś. Jak inaczej można by napisać recenzję? Albo zdać egzamin? Jak zrobić dyplom z literaturoznawstwa? (Nunez, 2023: 6).

Wreszcie skupienie się nie na teoretyzowaniu, ale na praktykowaniu winno też w edukacji angażować cielesność i zmysłowość – poczynając od „dotykania i bycia dotykany” jako punktu wyjścia do spotkania z drugim człowiekiem, co jest szczególnie istotne w czasach po pandemii (Todd, 2023: 9) i w przeciwdziałaniu żalobie klimatycznej (Todd, 2023: 16), a także niezbędne w świecie cyfrowego odcinania nas od cielesności (Dukaj, 2019: 18 i nast.). Zmysłowość i dotyk mają również znaczenie w czytaniu: badania pokazują, że rozumienie tekstu poznawanego za pomocą cyfrowego ekranu jest mniejsze niż w wypadku papierowej książki, co może

⁵ Dziękuję Krystynie Koziołek za zwrócenie na to uwagi.

wynikać właśnie z innej percepcji zmysłowej materialnego zapisu (Fuernes, Kucirkova, Bus, 2021).

Proces alienowania od ciała zdaje się zresztą zapewne niezamierzonym, ale dotkliwym działaniem dyscyplinującym w naszym systemie edukacyjnym: od „uwięzienia” w ławkach szkolnych poczynając, przez przewagę praktyk pracy umysłowej na lekcjach, na równie uciążliwym dla ciała odrabianiu pracy domowej kończąc. Dodać warto, że niestety język polski jako przedmiot skupiający się na sferze kultury, języka, znaków i znaczeń, a w założeniach obiecujący uczniom humanistyczną samoświadomość, przyczynia się do tego wypierania cielesności. A to ignorowanie ciała będzie się nasilać za sprawą nowych technologii.

Posthumanistyka: wyzwania technologii i SI

Drugi nurt humanistyki stawia przed nami wyzwania jeszcze trudniejsze do zdefiniowania, związany jest bowiem z dynamicznym rozwojem nowych technologii, w tym w zakresie cyborgizacji i sztucznej inteligencji (SI). O ile ta pierwsza obecnie w mniejszym stopniu wpływać może na pedagogiczne praktyki poznawcze, o tyle nawet już obecny stan prac nad SI zdecydowanie skłania do istotnych zmian w edukacji. Za sprawą szybkiego rozwoju nowych technologii i pod wpływem transformacji cyfrowej zmieni się system budowania, przechowywania i korzystania z wiedzy (zob. Maciąg, 2020). To są zagadnienia, z którymi współczesna edukacja musi się zmierzyć. Tu poprzestanę na konstatacji, że zdobywanie wiedzy będzie stopniowo tracić na znaczeniu ze względu na łatwy do niej dostęp, większym wyzwaniem pozostanie umiejętność szybkiego do niej docierania (Lehmann, 2024) oraz wykorzystywania w praktyce w powiązaniu z wysokimi kompetencjami społecznymi.

Dynamiczny rozwój SI sprawi, że radykalnie zmieni się rynek pracy – co, rzecz jasna, również stanowi ważne wyzwanie dla edukacji. Nade wszystko przemodelowaniu ulegną oczekiwania dotyczące posiadanych przez młodych ludzi kompetencji – SI doprowadzi bowiem do sytuacji, że pewne umiejętności nie będą już tak pożądane lub nawet w ogóle konieczne, takie jak kluczowe w edukacji polonistycznej kształcenie w zakresie tworzenia i redagowania tekstów. Pod względem zdobywania, gromadzenia i wykorzystania wiedzy nie będziemy musieli polegać na własnych umysłach, zatem kształcenie tych kompetencji straci na znaczeniu. W powiązaniu z odejściem od kultury pisma wpłynąć to powinno istotnie na treści kształcenia i ich przekazywanie. Przykładowo, papierowe czy nawet elektroniczne podręczniki staną się zbędne, także jako mniej efektywne i nieekologiczne. Mamy

tu więc do czynienia z bardzo rozległym zagadnieniem i istotnymi czynnikami, których wpływ trudno omówić w krótkim tekście, a do których okazja będzie jeszcze wrócić dalej w kontekście postpiśmienności.

Tu chciałbym zwrócić uwagę na dwie kwestie związane bezpośrednio z refleksją posthumanistyczną nad człowiekiem i edukacją humanistyczną: zagadnienie samopoznania/samorozumienia oraz kształcenie kreatywności.

Współczesny rozwój technologii sprawia, że wyzwaniem poznawczym przestaje być to, co stanowiło istotną podstawę humanistyki – a chodzi o dążenie do poznania i zrozumienia człowieka. Albowiem oprócz „twardych” kompetencji od osób wykształconych, szczególnie humanistycznie, oczekiwano zdolności do głębszego wglądu w kondycję ludzką, a co za tym idzie – „miękkich” kompetencji, nade wszystko komunikacyjnych.

Dziś traci to na znaczeniu. Jak pisze Jacek Dukaj:

„Wiedza o człowieku jest poza człowiekiem” – takie credo ukułem dla epoki pohumanistycznej. W epoce humanistycznej trwaliśmy w przekonaniu, że człowiek jest tajemnicą. Że istnieje taka jakość człowieczeństwa, która na zawsze pozostaje poza zasięgiem racjonalnych narzędzi [...] W epoce pohumanistycznej przyzwyczajamy się do świadomości, że chociaż ja sam nadal siebie nie znam, to rozmaite zewnętrzne wobec mnie agendy znają mnie wystarczająco dobrze, bym zdał na nie moje dotychczasowe decyzje, i że lepiej na tym wyjść (Dukaj, 2019: 72).

Tym samym zmianie ulegnie rola humanistyki. Podobnie nie będziemy w takim stopniu jak dotąd potrzebować literatury i innych tekstów kultury jako wehikułów dla samopoznania, jako egzystencjalnych luster. Ten proces dokonuje się już od kilku dekad za sprawą innych niż literatura sztuk narracyjnych i jest, jak sądzę, jednym z istotniejszych powodów stopniowego spadku zainteresowania pisarstwem artystycznym.

Nie znaczy to, że literatura i kultura wysoka przestaną być potrzebne pod tym względem. O ile samopoznanie przestanie być wyzwaniem, pozostanie nim samorozumienie. Różnica między poznaniem a rozumieniem to, rzecz jasna, obszerne zagadnienie. Przyjmijmy tu krótką definicję tego drugiego jako refleksji nad ważnością, rolą tego, co poznaję, dla mnie i zbiorowości. Inaczej mówiąc, rozumienie tym różni się od poznania, że nie tyle pyta: „co i jak?”, ile „dlaczego?” i „po co?”, „jaki to ma dla mnie sens?” (więcej na temat współczesnych ujęć rozumienia zob. Brożek, Heller, Stelmach, 2019). I dlatego potrzebujemy sensotwórczych narracji, szczególnie w dobie ich kryzysu spowodowanego między innymi nadmiarem informacji, który utrudnia stworzenie zrozumiałego i sensownego obrazu świata,

co z kolei prowadzić może do „pustki, kryzysu tożsamości i dezorientacji” (Byung-Chul Han, 2024: 126 z 203).

Samorozumienie i samoświadomość są i pozostaną ważne jako istotny czynnik pozwalający osiągać dobrostan, budować odporność oraz przeciwdziałać negatywnym stanom psychicznym (zob. Kolk, 2022). Aby te cele osiągać, trzeba jednak prze-modelować pedagogiczne praktyki poznawcze – winny one być skierowane raczej „do wewnątrz” ucznia, a nie na jego „zewnątrz”. Przykładowo, w przypadku decyzji dotyczących lektur na lekcjach języka polskiego niezbędna będzie indywidualizacja doboru literatury, a niekoniecznie nakłanianie do przekraczania własnego horyzontu poznawczego i historycznego, jak to się dzieje w wypadku obecnego szkolnego kanonu. Zresztą wyzwania związane z kondycją psychiczną młodych ludzi wydają się dziś jednymi z najważniejszych i pedagogika w zdecydowanie większym stopniu, niż ma to miejsce obecnie, winna skupić się na rozwoju kompetencji psychologicznych u młodzieży – co koniecznie trzeba uwzględnić także w praktykach poznawczych.

Równie trudnym wyzwaniem jest kształcenie kreatywności w dobie dynamicznego rozwoju SI. Jak jednak pokazują niedawne badania przeprowadzone na Uniwersytecie Humboldta, tylko około 9% ludzi okazało się bardziej kreatywnych od ChatGPT 4 (Nowicki, Makarenko, 2023). Jeszcze nowsze badanie porównujące pod względem kreatywności ChatGPT 4 do osiągnięć 2700 studentów college’u w teście kreatywności Torrance’a (TTCT) pokazało, że SI osiągnęła wynik na poziomie najlepszego 1% ludzi (Schimek, 2023). SI okazuje się również skuteczniejsze w zakresie kreatywności od trenerów piłkarskich (Ulanowski, 2024). Jacek Dukaj już w 2019 roku pisał:

Przekonanie, że „maszyny nie mogą być twórcze”, należy do reliktywów filozofii umysłu epoki Turinga, obok twierdzeń w rodzaju „maszyny nie mają duszy”. Albo są to zdania metafizyczne, nieweryfikowalne praktycznie, odnoszące się do jakiejś pozadoświadczalnej rzeczywistości „ducha”, „iskry Bożej”, „świętego płomienia”; albo stanowią metaforyczne opisy mierzalnego behawioru, a wtedy możemy stwierdzić, że już dzisiaj w konkretnych dziedzinach programy są tak samo twórcze jak ludzie. Programy piszą poezję, która w swym efekcie emocjonalnym, intelektualnym jest nieodróżnialna od poezji pisanej przez ludzi. Programy komponują muzykę, która wzrusza, porywa, rezonuje w rejestrach sublimu. Programy tworzą obrazy, zarazem takie, że od pierwszego na nie spojrzenia nie może być wątpliwości, iż nie wyszły one spod móżgu i ręki człowieka, i zarazem człowieka szczerze poruszające. Programy zaczynają tworzyć rzeźby (Dukaj, 2019: 88).

W 2019 roku te stwierdzenia mogły jeszcze wydawać się niepewnymi prognoząmi futurologów lub dywagacjami eseistów, dziś jednak, w dobie ChatGPT 4o, Copilota, Barda, Gemini, trudno nawet z nimi dyskutować. Zresztą proces stopniowej utraty przez człowieka kluczowej roli w procesie twórczym już od dawna postępuje, jeśli uwzględnić, jak duży jest dziś udział komputerów i oprogramowania w tworzeniu niemal każdej sztuki (Dukaj, 2019: 90–91) – z pisanem wyłącznie, praktykowanym obecnie niemal wyłącznie na komputerach z zaawansowanymi programami do edycji tekstów oraz dostępem do sieci. Czy pisanie zatem jest dzisiaj wciąż wyłącznie ludzkim działaniem?

Zresztą sposób działania generatywnej SI naświetla również to, jak działa „ludzka” kreatywność – nie bierze się ona przecież znikąd, ale jest wynikiem kombinacji różnych czynników: doświadczeń, myśli, lektur, rozmów, działań itp. Funkcjonuje ona raczej jak Barthesowski skryptor, nie w pełni świadomie przetwarzający i przepisujący to, co zostało już wcześniej utrwalone i przyswojone.

Nie znaczy to, że pedagogika ma rezygnować z rozwijania kreatywności – z czym zresztą obecna szkoła nie najlepiej sobie radzi. Kształtowanie kreatywności winno, jak sądzę, być elementem kształtowania dobrostanu ucznia – dobrostanu związanego z rozwijaniem poczucia sprawczości oraz ukierunkowanej swobody ekspresji. Bo nawet jeśli SI przegoni nas w zakresie potencjału kreatywnego, kreatywność wciąż będzie istotna dla człowieka właśnie jako ekspresja jego „ja”, jego chęci kształtowania otaczającej go rzeczywistości, a tym samym budowania poczucia własnej wartości sprzyjającej rozwijaniu psychicznej odporności. Jest ona wartościowa w tym antropologicznym wymiarze: po prostu chcemy wyrażać siebie i być doceniani także za sprawą tego, co robimy – nawet jeśli nie będą to osiągnięcia obiektywnie cenne.

Wartościowe są z tego punktu widzenia różne warsztaty praktyczno-techniczne – zle się kojarzące po edukacji PRL-owskiej – rozwijanie rzemieślniczych umiejętności, które również angażują zmysły i ciało. Warto prowadzić ćwiczenia w zakresie upcyklingu oraz różnych sposobów odzyskiwania i przetwarzania rzeczy „z drugiej ręki” (inspirację można znaleźć także w polskiej kulturze codziennej kreatywności – „wyrobów”; zob. Drenda, 2018). Wbrew pozorom chodzi tu też o określone praktyki poznawcze, polegające na kształceniu innego postrzegania otaczającego nas świata rzeczy i wyrobieniu nawyku przetwarzania oraz odzyskiwania pozornie nieużytecznych już przedmiotów. Aby zrealizować ten cel, ważna jest integracja działań poznawczych z praktyką „dotykowego” przetwarzania.

Również piśmienność wciąż będzie potrzebna, ale jako sprawcza umiejętność ekspresji – jak pisze Dukaj: „Może w postpiśmienności nie ma już sensu wartościowanie literatury piśmiennej wedle sposobów i głębokości jej odbioru; może jedyna jej wartość i sens leżą nie w jej c z y t a n i u, lecz w p i s a n i u” (Dukaj, 2019: 199). To ważny, a niedoceniany aspekt literatury, związany z tym, co edukacja winna

realizować, a o czym dobitnie pisze Jacek Dukaj w *Po piśmie*: inżynierię sensu życia, potrzebną w postpiśmiennym świecie.

Postpiśmienność

Postpiśmienna kondycja, tak wnikliwie opisana w książkowym eseju Jacka Dukaja *Po piśmie* (2019), zasługuje na zdecydowanie większą uwagę na polu edukacji, niż miało to miejsce dotąd. Rewolucja w zakresie „transferu przeżyć” i ekspresji myśli oraz wynikające z niej przemiany kulturowe głęboko zmienia/zmieniają sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości – a są to kluczowe tezy rozważań Dukaja.

Zdaniem pisarza bardzo istotna dla człowieka potrzeba transferowania przeżyć realizowana będzie za pomocą skuteczniejszych komunikacyjnie form audiowizualnych – pisanie jest pod tym względem zbyt powolne i niedoskonałe. To z kolei wpływa na inny sposób myślenia. Każda kultura (oralna, piśmienna i postpiśmienna) wypracowuje odmienny „myślunek”, czyli pewien styl myślenia, rodzaj umysłowości, w którym jesteśmy zanurzeni (zatem go nie zauważamy), a który determinuje nasz sposób postrzegania i przeżywania (Dukaj, 2019: 137 i nast.). To, o czym pisze Dukaj, znajduje potwierdzenie w badaniach struktury i funkcjonowania mózgu (zob. Henrich, 2020; Dehaene, 2021). I w trybie sprzężenia zwrotnego przemiany te wpływają na rozwój odmiennych form kultury (Henrich, 2020).

Jak się wydaje, odmienności owych „myślunków” są największą barierą poznawczą, utrudniającą zmiany (nie tylko w edukacji) oraz skutkującą międzypokoleniowymi napięciami. Zatem uwzględnienie tych fundamentalnych dla naszych procesów poznawczych przemian jest ważne nie tylko w obszarze edukacji, ale istotne z punktu widzenia procesów społecznych. Być może do pewnego stopnia różnice „myślunków” odpowiadają za narastającą polaryzację społeczeństw. Mam silne przekonanie, że dzisiejsza anachroniczna edukacja wraz z jej nieadekwatnymi praktykami poznawczymi wręcz przyczynia się do wzrostu nieporozumień, konfliktów międzypokoleniowych i wojen kulturowych – a powinna im przeciwdziałać.

Postpiśmienność to według mnie nie tylko nowa sytuacja, nowe wyzwania, ale przede wszystkim okazja do „zauważenia” ograniczeń kultury pisma. Wychowani w niej, przyzwyczajeni do niej i z nią oswojeni pragniemy reprodukować ją dalej – dotyczy to też piszącego te słowa polonisty. I jako strażnicy kultury pisma nie dostrzegamy nie tylko ograniczeń, które się z nią wiążą, ale też jej nieadekwatności, a nawet szkodliwości w kontekście kryzysów współczesności (zob. Michalski,

2023). Kultura pisma bowiem to kultura symboliczna, hierarchiczna (zob. Harari, 2024: 48–50), receptywna i budująca dystans (a nie partycypację), a nawet skłaniająca do unieważnienia rzeczywistości („[...] intelektualiści wierzą w przedstawienie – literaturę, teatr, malarstwo – bardziej niż w przedmioty przedstawiane” – Bourdieu, 2022: 15). Tym samym nie wspiera ona budowania pożądanych z perspektywy posthumanistycznej postaw i zachowań. Dostrzeżenie ograniczeń piśmienności może też być pierwszym krokiem do rozpoznania zalet kultury postpiśmiennej i okazać do przełamania międzypokoleniowych barier.

Ponadto, postpiśmienna kondycja to wypieranie komunikacji za pomocą pisma na rzecz audiowizualnych przekazów, a w przyszłości może też innych, angażujących inne zmysły. Wniosek wynikający z tego dla dydaktyki i pedagogiki jest oczywisty i podnoszono go już wielokrotnie: szkoła powinna szerzej otworzyć się na edukację medialną. Rzecz w tym, że szkolnemu (i często uniwersyteckiemu) wykorzystaniu mediów towarzyszą tradycyjne praktyki poznawcze. Inaczej mówiąc, multimedialne przekazy stanowią nieraz tylko nowe medium dla starych treści, które przetwarzane są w tradycyjny – czyli niemultimedialny – sposób. A potrzebujemy rzeczywistej edukacji medialnej, wychodzącej od refleksji nad działaniem naszych zmysłów, skupionej na odmienności przekazu (w stosunku do piśmiennych mediów), po kształcenie umiejętności interpretacji komunikatów multimedialnych. I ta ostatnia kwestia wydaje się kluczowa, dlatego że pozornie wiemy, co i jak robić, podczas gdy raczej zaklinamy rzeczywistość. Chodzi o to, że elementami edukacji medialnej zajmują się głównie poloniści, którzy nawet wyposażeni w stosowną wiedzę i umiejętności posługują się przede wszystkim własnymi paradygmatami interpretacyjnymi, wypracowanymi oraz stosowanymi do analiz pisma. I oczywiście w pewnym zakresie to się sprawdza, ale nie do końca – i nie ma tu potrzeby wyjaśniać różnic między tekstami pisanymi a komunikatami multimedialnymi.

Warto znacznie szerzej, niż dzieje się to dziś, analizować przekłady intersemiotyczne, a także do takiego przekładania zachęcać. I ponownie: nie jest to nowość, bo przecież do takich translatorskich i komparatystycznych zarazem praktyk zaliczyć można uczenie z wykorzystaniem dramy czy choćby tworzenie ilustracji do lektur, które wykonywał (bez entuzjazmu) wiele dekad temu piszący te słowa.

Musimy zatem uczyć się „piśmienności multimedialnej” – *literacy* w szerokim tego słowa znaczeniu (zob. Furedi, 2015: 10), nie rozumianej tylko jako zbiór określonych narzędzi, ale inny „myślnik”, jako *videocy* – głębokie rozumienie wizualnego kodu (G. Ulmer, za: Szkudlarek, 1992: 34).

Nauka rozpoznawania fake newsów i deep fake’ów staje się jeszcze ważniejsza. Już w kulturze pisma mamy coraz większe problemy na tym polu i nie radzimy sobie najlepiej z rozpoznawaniem poznawczych manipulacji. Być może zresztą skazani tu

jesteśmy na porażkę – jak sugeruje Dukaj – tym bardziej że dla szerokiego grona odbiorców coraz ważniejsze są przeżycia i ich jakość, a nie kwestia prawdziwości czy fałszywości przekazu.

Jako odbiorca (przeżywacz) ani nie mam możliwości stwierdzić, czy źródło przeżywanych przeze mnie przeżyć jest prawdziwe, ani mnie to nie obchodzi, nie wpływa na intensywność przeżyć. Jako twórca (transferujący) też nie potrafię przypisać statusu real/fikcja publikowanym przeze mnie przeżyciom. [...] Rozumienie ustępuje miejsca doświadczeniu. Można, można dojść do prawdy, dzieląc się opłatkami przeżyć, bez towarzyszącej rytuałowi pracy na ich opisach-ideach (Dukaj, 2019: 165, 254).

Tu dochodzimy do niezwykle istotnego problemu związanego z zarysowanymi wcześniej przemianami kulturowymi oraz epistemicznymi dotyczącymi roli prawdy i faktów. Kultura pisma, szczególnie w świecie zachodnim, mocno skupiała się na ustalaniu kryteriów prawdziwości (zob. Nisbett, 2015). To kultura abstraktów, a także prawdy traktowanej jako coś oderwanego od kontekstu i podmiotu, co ma, rzecz jasna, swoje zalety. Kultura oralna z kolei operowała koncepcją prawdy zależnej od podmiotu mówiącego – to on był gwarantem prawdziwości. Pytanie, jaką koncepcję prawdy i jakie kryteria jej ustalania wypracuje kultura postpiśmienna – ale jak się wydaje, będzie to inne jej rozumienie i inna będzie do niej przywiązywana waga. Jak w przytoczonym cytacie pisze Dukaj, liczyć się będzie nie tyle bezwzględna prawdziwość według logicznych kryteriów, ile prawda przeżycia, siła doświadczanych emocji. Inaczej mówiąc, fakty przestaną być istotne na rzecz afektów.

Trudno przewidzieć wszystkie konsekwencje tej epistemicznej zmiany. W dobie postpiśmienności trzeba być może oprzeć się na kryterium/kryteriach prawdziwości zakładających brak centrum, a raczej rozproszenie instancji, kryteriów, ujęć. Wszak już dziś ustalanie prawdy i jej obrona to zbiorowy wysiłek wielu instytucji (administracji, sądownictwa, mediów, szkolnictwa) (Rauch, 2021), co dobrze koresponduje z „usiecznioną” i raczej horyzontalną strukturą, o której często wspomina się w posthumanistyce.

Co z tych przemian wynika dla edukacji? Jeśli konstytuowaniu prawdziwości i społeczeństwa opierającego się na faktach służą różne filary i usiecznione struktury, tym bardziej zmiana musi ulec pozycja nauczyciela, którego nie można już ustawiać w pozycji ostatecznej (na etapie szkolnym) instancji wiedzy i prawdy. Takie zmiany już się dzieją, ale logika systemu edukacji wciąż opiera się na hierarchicznym układzie polegającym na transmitowaniu wiedzy z akademickiej „góry” w szkolny „dół”. Ten wertykalny system ulega już erozji i wymu-

szą zmianę także na akademii, która też musi być elementem szerokiej reformy edukacji i jej praktyk poznawczych. Z tego punktu widzenia zmianie musi ulec struktura szkoły. Nie da się rozproszonej koncepcji prawdy uczyć w hierarchicznym systemie, podobnie jak struktura taka nie sprzyja nauce demokracji, myślenia współzależnego, poziomej współpracy – obszary te są wyraźnie ze sobą powiązane.

Inną konsekwencją zmiany roli i koncepcji prawdziwości będzie konieczność podejmowania refleksji nad społeczną i psychologiczną funkcją przeżyć w naszym życiu. Jeśli ta sfera jest tak ważna dla młodych ludzi, edukacja nie tylko powinna im zapewnić możliwość przeżywania i transferowania przeżyć, ale także dostarczyć okazji do krytycznego namysłu nad tym antropologicznym obszarem. Zapewne istotne będzie w ramach nauki myślenia krytycznego zwracanie uwagi na to, że przeżycia i emocje nieraz odwracają uwagę od faktów i mogą skłaniać do niedobrych decyzji, tak jak na przykład empatia czasem wchodzi w konflikt z racjami moralnymi (zob. Bloom, 2017). Warto zwracać uwagę na rolę emocji i zbiorowych przeżyć w budowaniu wspólnot, ale też w narastaniu konfliktów. Ponownie zatem podnoszę tu postulat wprowadzenia kompetencji psychologicznych do edukacji w znacznie większym wymiarze, niż ma to miejsce obecnie, zaczynając od wprowadzenia treści psychologicznych do podstaw programowych i przygotowania nauczycieli w tym zakresie.

Konsekwencje zmiany kulturowej od pisma do postpiśmienności są, jak się wydaje, dużo szersze i głębsze niż wskazane tutaj. Trzeba jednak, jak sądzę, uważnie i na bieżąco je analizować. Co zarazem istotne, postpiśmienność nie oznacza apiśmienności czy antypiśmienności – nowa epoka nie pozbędzie się pisma (a przynajmniej na to się nie zanoszą) i chyba nie będzie z nim walczyć. Piśmienność wciąż będzie nam towarzyszyć, ale już na innych prawach – jako jedna z wielu równie uprawnionych form kultury, komunikacji i ekspresji, a może nawet nadal będzie istotnym środowiskiem praktykowania wiedzy i źródłem sukcesów (zob. też: Dukaj, 2019: 180–181). Zatem nowe praktyki poznawcze nie oznaczają rezygnacji z istotnych elementów dotychczasowej edukacji literackiej. Przemieszczeniu jednak winna ulec dominanta: przekazy pisane nie powinny zajmować pozycji centralnej – a tak się dzieje obecnie w wypadku wszystkich przedmiotów. Powinny im raczej towarzyszyć znacznie częściej teksty multimedialne. Być może wreszcie trzeba będzie przyjąć inny model rozumienia tekstów, literatury i innych fikcji – przychodzący właśnie z postpiśmiennego i posthumanistycznego świata, prawdopodobnie mniej uporządkowany, nieliniowy, bardziej „przeżyciowy” niż „prawdziwościowy”. Wiele natomiast wskazuje na to, że zmieniają się nasze zdolności poznawcze, w tym sposób funkcjonowania naszej inteligencji.

W stronę postinteligencji

Przedstawione rozważania skłaniają do konkluzji, że odmienne muszą być oczekiwania dotyczące absolwentów oraz ich kompetencji, zaprojektowana tutaj edukacja da inne od dotychczasowych efekty. Konsekwencją tych działań będzie wykształcenie postinteligencji rozumianej zarówno w kategoriach poznawczych (zdolności wnioskowania), jak i socjologicznych (jako formacji społecznej). Inne określenie, a raczej uzupełnienie tradycyjnego pojęcia przedrostkiem „post-”, jakże często używanym w dzisiejszej humanistyce, ma podkreślić fakt, że mamy do czynienia z istotną zmianą jakościową domagającą się modyfikacji języka opisu tego zjawiska.

O ile łatwiej odnieść zaprezentowane rozważania do określonych kompetencji poznawczych, o tyle na pierwszy rzut oka trudno dostrzec związek między takim socjologicznym ujęciem a poruszaną w niniejszym tekście problematyką. Określenie „postinteligencja” pojawiło się już w polskim dyskursie socjologicznym, a dotyczyło przemian etosu inteligenckiego⁶. Nie o takie rozumienie tu chodzi, ale też nie o zupełnie odmienne.

Przed wszystkim oczywiste jest, że nie cały system edukacji polskiej nastawiony był na kształcenie inteligentów (dziś: specjalistów); dotyczy to przede wszystkim szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Ale jednocześnie inteligenckość, szczególnie w powiązaniu z akademickością, stanowi niekoniecznie wyartykułowany w dokumentach oświatowych wzór absolwenta. Treści kształcenia i umiejętności w podstawach programowych ujmują się w trybie transmisji oraz filtrowania wiedzy akademickiej „w dół”, w trybie „reprodukcji” i „dystynkcji” opisanych przez Pierre’a Bourdieu. Modelowa ścieżka kształcenia kończy się wraz z doktoratem (także w niedawno wprowadzonej wersji wdrożeniowej). Kształcenie kulturowe i humanistyczne w szkole wyraźnie zakłada wychowanie odbiorcy kultury wysokiej – członka elity społecznej. Egzaminy tyleż sprawdzają kompetencje, co stają się przepustką do dalszych etapów edukacji, które kształcić mają specjalistów należących do klasy średniej. Prace dyplomowe na studiach wyższych pisane są według modelu rozpraw naukowych – tak jakbyśmy chcieli dokonywać selekcji, kto nadaje się do pracy na uczelni, a kto nie spełnia naszych wymagań. Bo dotąd w funkcjonującym u nas modelu edukacji ideałem jest akademickość – szkoła to taki mały uniwersytet, gdzie stosownie upraszcza się wiedzę naukową; akademickość nie jest już jednak najwyższą i najdoskonalszą formą praktykowania wiedzy – a jeśli nawet,

⁶ Termin „postinteligencja” został użyty w tomie *Od inteligencji do postinteligencji. Wątpliwa hegemonia*, zredagowanym przez Piotra Kulasa i Pawła Śpiewaka. Jak piszą autorzy, użyli tego pojęcia, aby nawiązać do dawnego etosu i misji, a zarazem podkreślić krytyczny dystans wobec niektórych wyobrażeń dotyczących tej grupy (Kulas, Śpiewak, 2015: 11).

to tylko w ramach akademii, ale nie poza nią. Także struktura szkoły i kształcenia – paradoksalnie mimo wychowywania raczej indywidualistów niż współpracowników – prowadzi do wyedukowania przyszłych pracowników umysłowych należących do grupy społecznej podobnie sformatowanych przez system. Te może nadto rozproszone uwagi pokazują, że model edukacji i profil jej absolwenta zakładają reprodukcję inteligentnej postawy, w czym wydatnie pomagają określone praktyki poznawcze, wypracowane w ramach tradycyjnie humanistycznej kultury pisma.

Oczywiście, ta prosta konkluzja wymagałaby zniuansowania i rozważenia, jak się ma współczesna grupa specjalistów do dawnej inteligencji, pozwolę sobie jednak bez dalszych dowodów przyjąć przedstawioną hipotezę. Istotniejsze jest bowiem uwzględnienie związku określonych praktyk poznawczych z profilowaniem absolwenta jako członka określonej formacji społecznej. A nade wszystko termin „post-inteligencja” ma podkreślić jakościową zmianę, która winna mieć miejsce w edukacji za sprawą wdrożenia postulatów posthumanistyki oraz przemyslenia kondycji postpiśmiennej. O jakie zatem zmiany w zakresie inteligencji jako zdolności poznawczej oraz grupy społecznej chodzi? Jakimi więc cechami winien charakteryzować się współczesny postinteligent?

Powinien, po pierwsze, być wykształcony w zakresie efektywnej i higienicznej pracy umysłowej; po drugie, być odporny (rezylienty); po trzecie, odpowiedzialny społecznie i ekologicznie; po czwarte, przygotowany do kształcenia ustawicznego oraz otwartości na zmiany; po piąte, wykazywać się umiejętnością myślenia krytycznego powiązanego ze zdolnością do kreatywnego rozwiązywania problemów i – po szóste – potrafić wykorzystywać wymienione kompetencje we współpracy z innymi. Wynikają z tego wprost określone kompetencje, nawyki, postawy i zachowania, których kształceniem powinna zająć się współczesna edukacja.

Efektywna i higieniczna praca umysłowa to dziś wyzwanie dla „płytkich umysłów” doby Internetu (zob. Carr, 2013), dotkniętych „cyfrową demencją” i „cyfrowymi chorobami” (Spitzer, 2013, 2016), szczególnie w konfrontacji z SI. Ale zacząć należy od podkreślenia, że na każdym etapie obecnej edukacji mocno niedomaga kształcenie wiedzy i nawyków dotyczących sposobów efektywnego uczenia się, pracy umysłowej czy – szerzej – higienicznego trybu życia. Zacząć trzeba od podkreślenia podstawowych dla zdrowia, także psychicznego, dbałości o dobry i długi sen, o właściwą dietę i aktywność fizyczną (wracamy tu do kwestii angażowania cielesności). Jakkolwiek te uwagi brzmieć mogą trywialnie i niestosownie – biorąc pod uwagę miejsce publikacji tego artykułu – to podkreślę: ignorowanie tych aspektów naszego życia w edukacji jest nie tylko szkodliwe, ale wręcz karygodne, jeśli myślimy o odpowiedzialnej edukacji oraz kształceniu świadomych i odpowiedzialnych za innych oraz za siebie (!) absolwentów.

Nie rozwódzać się szerzej nad tą istotną kwestią, chciałbym jeszcze zwrócić uwagę na uczenie nawyków związanych z cyfrowym minimalizmem (zob. Newport, 2020), niezbędnym dla higieny umysłowej, ale też kreatywności, skupienia i „pracy głębokiej” (zob. Newport, 2018). Nie trzeba dziś przekonywać, że należy uczyć umiaru w korzystaniu ze smartfona i z mediów społecznościowych, warto zwrócić jednak uwagę, że chodzi w tym wypadku zarówno o zdrowie psychiczne młodych ludzi, jak i kwestie etyczne oraz obywatelskie. W dobie „kapitalizmu inwigilacji” (zob. Zuboff, 2020) i narastającej polaryzacji społecznej oraz „ogłupiania”, za którą współodpowiadają media społecznościowe (Haidt, 2022), świadome i oszczędne korzystanie z tychże jest wręcz kwestią odpowiedzialności, także w edukacji.

W świetle tych zjawisk tym istotniejsze jest kształcenie odporności (rezyliencji) czy – szerzej – rozwijanie (samo)świadomości emocjonalnej. Tradycyjna inteligencja, nieco instrumentalizująca wiedzę, opierała się w dużej mierze na mniej lub bardziej scjentystycznym i racjonalistycznym paradygmacie⁷. W sposób typowy dla kultury europejskiej dystansowano się od sfery emocji, co miało, jak się wydaje, czynić z wychowanków skuteczniejszych pracowników. To, co definiowało klasyczną inteligencję rozumianą jako grupa społeczna, było nastawienie „na zewnątrz” z perspektywy podmiotu: na zmianę otaczającego świata, a przynajmniej misyjny nań wpływ. Temu służyła inteligencja jako kompetencja poznawcza i nabyta wiedza, która transmitowana była „w dół”, dla społeczeństwa – czyli ponownie „na zewnątrz” podmiotu.

Postinteligencję cechuje nastawienie „do wewnątrz”: nie chodzi już o kształtowanie świata zewnętrznego, co w dobie postpracy (zob. Dukaj, 2019) nie będzie miało już tak istotnego znaczenia (choć, rzecz jasna, w pewnym zakresie wciąż będzie niezbędne). Chodzi o rozwijanie takich kompetencji, nawyków, zachowań i postaw, które służyć będą jednostce w jej zmaganiu się z rzeczywistością. Nie wyklucza to oddziaływania na zewnątrz, ale raczej w trybie horyzontalnego rezonowania własną postawą niż wertykalnej transmisji wiedzy; inaczej mówiąc, więcej partnerskiego i równościowego proponowania dobrych wzorców niż hierarchicznego i arbitralnego przekazywania odpowiednio spreparowanej akademickiej wiedzy. W dobie postpracy to się jednak zmienia, ważniejsze staje się wychowanie do dobrostanu. „Dzieci urodzone w świecie postpracy i nie do pracy wychowywane wymagają zaś szkolnictwa pomyślanego nie po to, aby zdobywać w i e d z ę, lecz aby gimnastykować c h a r a k t e r” (Dukaj, 2019: 61). Przygotowywać musimy (także samych siebie) do życia w świecie bez pracy, w którym wciąż jednak potrzebować będziemy

⁷ Rzecz jasna, upraszczam tu złożone zagadnienie, humanistyka była bowiem zwykle (może poza pozytywistycznymi i strukturalistycznymi pokusami) zdystansowana wobec scjentyzmu. W tym miejscu chodzi mi o podkreślenie wagi nauki i akademickości dla inteligencji, przede wszystkim jako grupy społecznej.

poczucia sensu życia – i tą „inżynierią sensu życia”, „inżynierią wartości” (Dukaj, 2019: 57 i nast.) zająć winna się edukacja, której system ma być „nastrojony pod indywidualne kreowanie i kultywację sensów życia. Jego pierwszym przedwidywaniem są instytucje kształcenia naturalnych postpracowników – tych wyrzuconych poza pracę przez sam ich wiek – zwane Uniwersytetami Trzeciego Wieku” (Dukaj, 2019: 60). To wszystko powiązane jest z odpornością i kompetencjami emocjonalnymi, są one bowiem potrzebne, aby skutecznie realizować ten scenariusz w świecie narastających zagrożeń i wzrostu zaburzeń psychicznych.

Na kształcenie odporności psychicznej (rezyliencji) zwraca się ostatnio dużo uwagi (zob. Michalski, 2022: 218–228), kwestia ta nie wymaga zatem szerszego rozwijania. Najogólniej mówiąc, chodzi o stymulowanie „procesów i mechanizmów, sprzyjających pozytywnemu funkcjonowaniu jednostki mimo przeciwności losu lub traumatycznych przeżyć, które trwają obecnie lub zdarzyły się w przeszłości” (Borucka, Pisarska, [b.r.w.]: 2), oraz kształtowanie takich cech osobowości, które „wyrażają się dzielnością w pokonywaniu trudności, umiejętnością rozwiązywania problemów oraz zdolnością elastycznego przystosowania się do różnych warunków życiowych” (Borucka, Pisarska, [b.r.w.]: 2). Warto jednak podkreślić wagę tego czynnika dla naszych władz poznawczych. Otóż, w świecie zmieniającym się dynamicznie, niż nasze mózgi są w stanie się do tego przystosować, oraz wysoce nieprzewidywalnym zachowanie stabilności psychicznej wydatnie przekłada się na naszą poznawczą skuteczność. Wszak lęk (na przykład przed zmianą) oraz oczekiwania to najistotniejsze czynniki negatywnie wpływające na zdolność do podejmowania racjonalnych decyzji (zob. Dutton, 2021; Ariely, 2017).

Warto dodać, że pedagogika dobrostanu, powiązana z kształtowaniem odporności i samoświadomości emocjonalnej, nie ma wymiaru wyłącznie indywidualistycznego, ale przekłada się na lepszą kondycję wspólnoty i mniejsze dla niej obciążenia. Ponadto, trafne wydaje się spostrzeżenie Marie von Ebner-Eschenbach, że „tylko szczęśliwi ludzie są dobrzy” (cyt. za: Scheler, 1994: 66). Tym samym zmiana epistemologiczna przełożyć się może na inną jakość etyczną.

I tu dochodzimy do trzeciego wymienionego obszaru: odpowiedzialności społecznej i ekologicznej. Nie jest konieczne argumentowanie, dlaczego dziś – w dobie kryzysów wspólnoty i środowiska naturalnego – niezbędne jest wychowywanie jednostek odpowiedzialnych za otoczenie. Oznacza to nie tylko dostarczanie stosownej wiedzy na temat mechanizmów działania wspólnot (w ramach szeroko rozumianej wiedzy o społeczeństwie) oraz natury (na przedmiotach przyrodniczych), ale przede wszystkim – ponownie! – kształcenie właściwych nawyków.

Następna kwestia to przygotowanie do kształcenia przez całe życie i otwartości na zmiany. W dzisiejszym świecie zaciera się granica między wyraźnie kiedyś określonymi etapami w życiu: edukacją, pracą zawodową i emeryturą (zob. Scott,

Gratton, 2023). Tradycyjna edukacja prowadziła do kształcenia inteligencji (zdolności poznawczych), dostarczała wiedzy oraz wychowywała kompetentnych pracowników w trybie „finalności” – dążenia do uzyskania pewnej skończonej, wymiernej i poddającej się ewaluacji wiedzy (zob. też: Rorty, 1996: 107 i nast.): wykształcenie, nawet jeśli miało być uzupełniane, oferować miało w miarę kompletny na określonym etapie edukacyjnym zasób informacji i umiejętności, którymi później absolwent miał posługiwać się w pracy zawodowej. Ten w miarę skończony i określony zasób wiedzy oraz umiejętności weryfikowany był na egzaminach.

Dziś ta finalność wydaje się nieosiągalna i wręcz anachroniczna. Profilowanie absolwenta ze względu na zawód też dziś zawodzi. Zbyt wiele czynników kształtuje obecną sytuację, aby o edukacji myśleć w kategoriach przygotowania do zawodu, co przez dekady było jednym z istotnych celów systemu szkolnictwa. I dziś też ma to rację bytu, ale w wypadku nielicznych zawodów, jak lekarz czy prawnik, mogących także radykalnie się zmienić za sprawą AI, która wydaje się najistotniejszym i zarazem wciąż nieobliczalnym czynnikiem kształtującym przyszły rynek pracy. Nie można zapominać również o wojnie – jak mówił Piotr Voelkel, naświetlając kłopoty z prognozowaniem: „Założmy choćby, że Rosja Putina zaatakuje któryś z krajów NATO i mamy wojnę, wtedy zawodem przyszłości będzie operator dronów” (Voelkel, Lehmann, 2024).

Uczyć zatem musimy szybkiego przyswajania i przetwarzania informacji oraz zdolności adaptacyjnych (Lehmann, 2024) w powiązaniu ze zdolnością do krytycznego rewidowania dotychczasowej wiedzy i przekonań. W pewnym sensie odejść trzeba od kształcenia do dojrzałości na rzecz przygotowywania do stanu permanentnej niedojrzałości, niefinalności, gotowości do prze- i doksztalcania się.

Myślenie krytyczne to umiejętność, o której dużo mówi się w kontekście współczesnej dydaktyki (zob. na przykład: Wasilewska-Kamińska, 2016; Białek, 2020; Czaja-Chudyba, 2020), nie trzeba więc szerzej omawiać postulatu jej wprowadzenia. Warto jednak zwrócić uwagę na dwie sprawy. Myślenie krytyczne nie powinno być traktowane jedynie jako narzędzie, ale raczej jako postawa: uważnego, podejrzliwego i kompetentnego odbiorcy przekazów płynących ze strony dyskursu publicznego. Nie wystarczy bowiem nauczyć określonych rutyn myślenia krytycznego, należy wyrabiać nawyk ich stosowania, co w obecnej szkole oznaczałoby odwoływanie się do nich na każdym przedmiocie i etapie edukacji. Ponadto, warto pamiętać, że myślenie krytyczne może być paraliżujące dla kreatywności, trzeba zatem te dwie ścieżki aktywności umysłowej umiejętnie równoważyć.

Podjęcie krytyczne oczywiście cechuje też tradycyjną inteligencję w jej obu znaczeniach, tyle że jeszcze do niedawna opierało się ono głównie na zastosowaniu – instrumentalnie, w trybie narzędzia, które można wziąć, a następnie odłożyć – wiedzy i umiejętności. Kompetencje budowało się liniowo, dokładając kolejne

elementy do merytokratycznej konstrukcji własnego profesjonalizmu. Dziś jednak takie podejście nie wystarcza, w świetle bowiem narastającego kryzysu poznawczego i poznawczej presji, doświadczanej przez każdego z nas w związku choćby z nadmiarem danych, które musimy przetworzyć, niezbędne jest wytwarzanie nawyków dotyczących praktyk kognitywnych, postawy wysokiej czujności i ostrożności, nie tylko w trybie „narzędziowym” i nie tylko w obszarze wyizolowanej zawodowej aktywności. Istotniejsza bowiem może okazać się zdolność do oduczania się⁸ i obrony przed przyswajaniem niesprawdzonych informacji niż zdolność nieograniczonego gromadzenia kolejnych cegiełek wiedzy. Zatem także z tej perspektywy warto za pomocą przedrostka „post-” wyznaczyć zmianę wobec klasycznego ujęcia inteligencji.

I wreszcie podnoszona też wielokrotnie w rozważaniach o niedostatkach polskiej edukacji kwestia kształcenia do współpracy. Postinteligencja, która wyłania się w wyniku obecnych zmian, to inteligencja usieciowiona, oparta na umiejętności współpracy i pracy w zespołach (Voelkel, Lehmann, 2024). Usieciowienie w świetle posthumanistyki nie musi zamykać się tylko w obrębie relacji międzyludzkich, ale winno uwzględniać byty nie-ludzkie. I o ile trudno zaprząć do współpracy rośliny czy zwierzęta (nie widzę w tej sytuacji moich kotów), o tyle warto próbować uwzględniać ich perspektywę jako współmieszkańców Ziemi. A nade wszystko właściwie należy do współpracy AI, roboty i inne urządzenia techniczne – ale nie traktowane tylko jako narzędzia lub media dla artykułowania albo realizowania naszych pomysłów czy też jako zwalniające nas z myślenia i działania. Chodzi tu o tego rodzaju działania i umiejętność dialogicznego promptowania („umiejętności zadawania pytań modelom językowym w taki sposób, aby otrzymać odpowiedzi jak najbardziej zbliżone do naszych oczekiwań” – Łukawski, Łukawski, Rafał, [b.r.w.]), aby uznać algorytmy za oferujące unikalną, odrębną od ludzkiej perspektywę. Zatem współczesny postinteligent to nie tyle indywidualistyczny specjalista, wykonawca wolnego zawodu, ile obdarzony miękkimi kompetencjami współpracownik rezygnujący z mentorskiej pozycji, jaką daje wykształcenie.

Wychowanie do współpracy dotyka kwestii najtrudniejszej do zmiany: przemodelowania pozycji i roli nauczyciela jako członka inteligencji oraz publicznego intelektualisty (często jedyne, z którym uczniowie mają do czynienia osobiście), ale przede wszystkim jako kluczowej instancji wprowadzania przedstawionych zmian. Anachroniczne jest jego postrzeganie jako dziewiętnasto- i dwudziestowiecznego inteligenta, który kierowany powołaniem transmituje „w dół” z trudem zdobytą

⁸ Oduczanie się jest zresztą zasadniczo ważne w edukacji, jak pisze Tadeusz Ślawek: „[...] uczenie (się) jest także od-uczaniem (się)” (Ślawek, 2021: 70). Znajduje to potwierdzenie w badaniach Stanisława Dehaene, który wskazuje, że uczenie się polega na korygowaniu przyjętych uprzednio założeń (Dehaene, 2021).

ekskluzywną wiedzę. Dziś nauczyciele nie mają tej uprzywilejowanej poznawczo sytuacji – a z perspektywy kultury prefiguratywnej (zob. Mead, 2000: 96 i nast.) mogą być nawet poznawczo mniej efektywni niż ich podopieczni. Pozycja nauczyciela coraz bardziej opierać się będzie na doświadczeniu życiowym i rozumieniu, a nie na posiadanej – w trybie klasycznej inteligencji – wiedzy. A co jeszcze ważniejsze: na nauczaniu rozumienia z wnętrza własnych doświadczeń i wrażliwości. I tu otwiera się pole do czerpania z humanistyki jako nauki rozumiejącej.

Konkluzje

System edukacji polegający na dotychczasowych praktykach poznawczych, przede wszystkim na transmisji wiedzy, jest już od dłuższego czasu anachroniczny. W dzisiejszym świecie nie tyle wiedza i dostęp do niej będą stanowić wyzwanie – bo nim już nie są. Istotne – a może najistotniejsze – będzie to, co jest w moim przekonaniu podstawową domeną humanistyki, czyli rozumienie. Ważne będą nie tyle informacje czy dane, ile ich znaczenie, waga, wartość – dla jednostki i zbiorowości. Zrozumienie oczywiście zakłada w pierwszym etapie zdobycie wiedzy, ale nade wszystko jej przyswojenie i usytuowanie w zbiorze przekonań oraz wyciągnięcie wniosków – egzystencjalnych, społecznych, politycznych. A ze względu na społeczną naturę człowieka proces rozwijania świadomości i rozumienia skuteczniejszy jest, gdy odbywa się w realnej (a nie wirtualnej) interakcji – nauczyciela z uczniami. Zatem wbrew pozorom rola edukacji i edukatorów nie jest, jak sądzę, zagrożona.

I ponownie: nie postuluję tu rezygnacji ze zdobywania wiedzy, nie znaczy to też, że tradycyjnie pojmowana inteligencja jako sprawność poznawcza nie będzie już potrzebna. Chodzi raczej o zmianę dominanty. Uczenie się jest, a w każdym razie może być, przyjemnością, wartością dla uczniów, wynika bowiem z naturalnej dziecięcej (ludzkiej!) ciekawości. Ale by tak było, nie może wynikać z obowiązku czy nacisków, a tym samym być źródłem frustracji. Elementy presji czy rywalizacji warto zachować, egzaminy też mają pedagogiczny i prorozwojowy wymiar (składają się na trzeci filar uczenia się według Dehaene, 2021), ale trzeba je inaczej usytuować w systemie edukacji; być może uczynić nieobowiązkowymi (jak w Finlandii), powiązać z pracą zespołową i projektową, a nade wszystko usensownić pod względem treści i przydatności.

Chybione jest też skupianie się wyłącznie, jak to często dzieje się w mediach i dyskursie metodycznym, na tym, jakich treści kształcenia uczyć, a z których rezyg-

nować, a nawet rozważanie, jak to robić. Punktem wyjścia w moim przekonaniu jest przemyślenie, jakiego absolwenta i do życia w jakim świecie chcemy wychować. A ponieważ w zakresie praktyk poznawczych zachodzą istotne zmiany, wpływające nawet na inne funkcjonowanie mózgu, nie da się uprawiać skutecznej edukacji bez wypracowania i wdrożenia określonych działań kognitywnych. Niniejszy artykuł to nie tyle zestaw gotowych propozycji, ile przede wszystkim sugestia, aby zwrócić uwagę na kwestie, które trzeba dokładnie rozważyć. Nade wszystko zależy mi na zasygnalizowaniu, że zmiany w oświacie należy rozpocząć od głębokiego przemyślenia przemian epistemicznych, jakich doświadczamy, oraz że reformy muszą je uwzględniać – i to na każdym etapie systemu szkolnictwa.

Oczywiście, przedstawione postulaty, szczególnie w ich radykalnej wersji, wymagałyby przebudowania całego modelu edukacji – od przedszkola poczynając, na dydaktyce uniwersyteckiej kończąc (a nawet: na „dyscyplinarnym” porządku uprawiania nauki). I nie chodzi tylko o przebudowę programów nauczania oraz standardów kształcenia nauczycieli – przebudowy wymagałby system funkcjonowania szkół. Wdrażanie nowych praktyk poznawczych – niezbędne, jak sądzę – to proces wymagający zmiany zakorzenionych nawyków nauczycieli oraz wielokrotnego utrwalania nowych postaw i zachowań u uczniów. Nie można tego dokonać w trybie zajęć fakultatywnych, innowacji dydaktycznych czy nawet zmian w ramach jednego tylko etapu edukacyjnego. Nie da się przecież skutecznie uczyć współzależności i sprawczości w dotychczasowym hierarchicznym modelu relacji szkolnych.

Zmiana – aby była skuteczna – musi oczywiście być wprowadzana stopniowo, w dialogu, ze stosownymi konsultacjami, pilotażami i ewaluacjami tychże; to elementarz reform społecznych, który u nas permanentnie się ignoruje. Taki proces ewolucyjnego reformowania jest niezbędny nie tylko ze względu na skuteczność społeczną, ale także z tej racji, że zmiany praktyk poznawczych oraz mentalności są trudne i wymagają czasu potrzebnego na przekonanie się do nowego „myślunku” oraz przyswojenie go.

Krótko mówiąc, sądzę, że fundament PPPPP ma szansę być humanistyka uprawiana jako żywy międzyludzki kontakt. Ma szansę, o ile nie utknie w miejscu, w którym obecnie się znajduje. Funkcjonujemy w radykalnie odmiennym świecie niż ten, w którym kształciliśmy się jako nauczyciele, a jeszcze inna nieznana rzeczywistość właśnie się z tych zmian wyłania. Edukacja nie powinna być hamulcowym – bo i tak polegnie – nie musi, rzecz jasna, być w awangardzie, ale winna świadomie na nową rzeczywistość się przygotowywać.

Bibliografia

- Ariely D., 2017, *Potęga irracjonalności: ukryte siły, które wpływają na nasze decyzje*, przeł. T. Grzegorzewska, P. Grzegorzewski, A. Nowak-Młynikowska, Smak Słowa, Sopot.
- Białek K., 2020, *Zadania polonistów w szkole pomyślanej na nowo. Jak uczyć uczenia się*, „Polonistyka. Innowacje” 2020, nr 12, s. 141–158.
- Bloom P., 2017, *Przeciw empatii: argumenty za racjonalnym współczuciem*, przeł. M. Chojnacki, Charaktery, Kielce.
- Borucka A., Pisarska A., [b.r.w.], *Koncepcja resilience – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6132> [dostęp: 25.10.2024].
- Bourdieu P., 2022, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądownictwa*, przeł. P. Biłos, Scholar, Warszawa.
- Brożek B., Heller M., Stelmach J., 2019, *Spór o rozumienie*, Copernicus Center Press, Kraków.
- Byung-Chul Han, 2024, *Kryzys narracji i inne eseje*, przeł. R. Pokrywka, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa [e-book, epub].
- Carr N., 2013, *Płytki umysł: jak internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Helion, Gliwice.
- Czaja-Chudyba I., 2020, *Myślenie krytyczne w edukacji. Metodyka kształcenia w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dehaene S., 2021, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, przeł. D. Rossowski, Copernicus Center Press, Kraków [e-book, epub].
- Doliński D., Jucewicz A., 2024, *Po śmierci Lizy świadkom zarzucono znieczulicę. Prof. Doliński: Poczucie, że sami na pewno zareagowalibyśmy inaczej, może być złudne*, Wyborcza.pl, 22.03.2024, <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,30806953,psycholog-sprawdzamy-w-jakich-warunkach-da-sie-sklonic-czlowieka.html> [dostęp: 23.03.2024].
- Drenda O., 2018, *Wyroby. Pomysłowość wokół nas*, Karakter, Kraków.
- Dukaj J., 2019, *Po piśmie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków [e-book, epub].
- Dutton K., 2021, *Myślenie czarno-białe: binarny mózg jako balast w skomplikowanym świecie*, tłum. R. Madejski, Muza, Warszawa.
- Farrier D., 2021, *Za milion lat od dzisiaj*, przeł. A. Gomola, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Fuernes M.I., Kucirkova N., Bus A.G., 2021, *A Comparison of children's reading on paper versus screen: a meta-analysis*, „Review of Educational Research”, vol. 91, issue 4, <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>.
- Furedi F., 2015, *Power of reading: from Socrates to Twitter*, Bloomsbury Publishing, London.

- Haidt J., 2022, *Why the past 10 years of American life have been uniquely stupid*, The Atlantic, 05.2022, <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2022/05/social-media-democracy-trust-babel/629369/> [dostęp: 17.03.2024].
- Harari Y.N., 2024, *Nexus. A Brief history of information networks from the Stone Age to AI*, Vintage, [b.m.w.] [e-book, epub].
- Henrich J., 2020, *The weirdest people in the world: how the West became psychologically peculiar and particularly prosperous*, Farrar Straus & Giroux, New York.
- Kolk B. van der, 2022, *Strach ucieleśniony. Mózg, umysł i ciało w terapii traumy*, przeł. M. Załoga, Czarna Owca, Warszawa.
- Kulas P., Śpiewak P., 2015, *Postinteligencja. Współczesne formy manifestacji inteligencji i inteligencji*, „Kultura Współczesna”, nr 4, s. 9–13.
- Lehmann A., 2024, *Seminarium o sztucznej inteligencji w edukacji. Ekspertka: W szkole tak łatwo zrobić efekt wow*, Wyborcza.pl, 29.09.2023, https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,30245102,seminarium-o-sztucznej-inteligencji-w-edukacji-ekspertka-w.html#S.schowek_side-K.P-B.1-L.1.zw [dostęp: 31.01.2024].
- Łubieński S., 2020, *Książka o śmieciach*, Agora, Warszawa.
- Łukawski T., Łukawski A., Rafał M., [b.r.w.], *Do czego AI nie służy. Przewodnik dla nauczycieli*, <https://zpe.gov.pl/pdf/PNux7p97K> [dostęp: 25.10.2024].
- MacAskill W., 2022, *What We owe the future*, Oneworld Publications, London.
- Maciąg R., 2020, *Transformacja cyfrowa. Opowieść o wiedzy*, Universitas, Kraków.
- Mead M., 2000, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówna, PWN, Warszawa.
- Menary R., 2010, *Dimensions of mind*, “Phenomenology and the Cognitive Sciences”, vol. 9 (4), s. 561–578, <https://doi.org/10.1007/s11097-010-9186-7>.
- Menary R., 2012, *Cognitive practices and cognitive character*, “Philosophical Explorations”, vol. 15, issue 2, s. 147–164, <https://doi.org/10.1080/13869795.2012.677851>.
- Michalski M., 2022, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Michalski M., 2023, *Czy humaniści są współodpowiedzialni za kryzys klimatyczny?*, „Postscriptum Polonistyczne”, T. 31, s. 1–12.
- Newport C., 2018, *Praca głęboka: jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza*, przeł. W. Jeżewski, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.
- Newport C., 2020, *Cyfrowy minimalizm. Jak zachować skupienie w hałaśliwym świecie*, przeł. A.D. Kamińska, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa.
- Nisbett R.E., 2015, *Geografia myślenia*, przeł. E. Wojtych, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.
- Nowicki M., Makarenko V., 2023, *Tylko 9,4 proc. ludzi jest bardziej kreatywnych niż sztuczna inteligencja*, Wyborcza.pl, 28.11.2023, <https://wyborcza.pl/Jutronauci/7,165057,30110613,tylko-9-4-proc-ludzi-jest-bardziej-kreatywnych-niz-sztuczna.html> [dostęp: 17.03.2024].

- Nunez S., 2023, *Słabsi*, przeł. D. Jankowska, Pauza, Warszawa [e-book, epub].
- Nycz R., 2017, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński i in., Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa, s. 23–48.
- Pieniążek M., 2018, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Universitas, Kraków.
- Rauch J., 2021, *The constitution of knowledge. A defense of truth*, The Brookings Institution, Washington, DC.
- Rorty R., 1996, *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W.J. Popławski, Spacja, Warszawa.
- Scheler M., 1994, *O zdradzie radości*, w: M. Scheler, *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*, przeł. A. Węgrzecki, PWN, Warszawa, s. 61–66.
- Schimek C., 2023, *UM research: AI tests into top 1% for original creative thinking*, <https://www.umt.edu/news/2023/07/070523test.php> [dostęp: 18.03.2024].
- Scott A.J., Gratton L., 2023, *Nowe długie życie*, przeł. A.D. Kamińska, Znak, Kraków.
- Sławek T., 2021, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Snyder T., 2017, *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*, przeł. B. Pietrzyk, Znak Horyzont, Kraków.
- Spitzer M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Dobra Literatura, Słupsk.
- Spitzer M., 2016, *Cyfrowe choroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*, przeł. M. Guzowska, Dobra Literatura, Słupsk.
- Sugiera M., red., 2018, *Fikcje jako metoda. Strategie kontr[f]aktualne w pisaniu historii, literaturze i sztukach*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Szkuclarek T., 1992, *Postmodernistyczne pedagogie. Amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 21–40.
- Todd Sh., 2023, *The touch of the present. Educational encounters, aesthetics, and the politics of the senses*, State University of New York Press, Québec.
- Tokarczuk O., 2020, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków [e-book, epub].
- Ulanowski T., 2024, *AI wkracza do piłki nożnej. Opracowała nowatorskie schematy wykonywania rzutów różnych*, Wyborcza.pl, 20.03.2024, <https://wyborcza.pl/7,75400,30809682,ai-wkracza-do-pilki-noznej-opracowala-nowatorskie-schematy.html#S.TD-K.C-B.5-L.1.duzy> [dostęp: 20.03.2024].
- Viorst J., 2021, *Niedoskonała kontrola, czyli jak całe życie walczymy o władzę: jako dzieci i rodzice, żony i mężowie, kochankowie, pracownicy i w końcu jako zwykli śmiertelnicy*, przeł. J. Rudnik, Wydawnictwo Zwierciadło, Warszawa.
- Voelkel P., Lehmann A., 2024, *Zawód przyszłości to „bycie pożytecznym” i gotowość do zmian*, Wyborcza.pl, 28.01.2024, <https://poznan.wyborcza.pl/poznan/7,36001,30636190,piotr>

-voelkel-zawod-przyszlosci-to-bycie-pozytecznym-i-gotowosc.html#S.TD-K.C-B.5-L.1. duzy [dostęp: 28.01.2024].

Wachowski J., 2020, *Transakty. Między sztuką, nauką i technologią. Nowe strategie performowania wiedzy*, Universitas, Kraków.

Wasilewska-Kamińska E., 2016, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Zuboff Sh., 2020, *Wiek kapitalizmu inwigilacji*, przeł. A. Unterschuetz, Zysk i S-ka, Poznań.

TPD/P.2024.33.03 s. 29 z 29

Maciej Michalski – pracuje w Zakładzie Teorii Literatury i Krytyki Artystycznej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Zajmuje się związkami literatury i filozofii, metodologią badań literackich i badaniem dyskursu humanistycznego oraz problematyką współczesnej edukacji. Opublikował monografie: *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej* (2003), *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* (2010) oraz *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* (2022), artykuły w książkach zbiorowych oraz między innymi w takich czasopismach naukowych, jak: „Pamiętnik Literacki”, „Teksty Drugie”, „Ruch Literacki”, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”.

Maciej Michalski – works at the Department of Literary Theory and Art Criticism at the Institute of Polish Philology of the University of Gdansk. His research interests include the relationship between literature and philosophy, the methodology of literary research and the study of humanistic discourse, as well as the issues of contemporary education. He published *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej* [*Discourse, Apocrypha, Parabola. Strategies of philosophising in contemporary prose*] (2003), *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* [*The philosopher as writer. Kołakowski – Skarga – Tischner*] (2010) and *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* [*Polish studies of the end of the world. Literary education in the face of contemporary challenges*] (2022), articles in monographies and in journals such as “Pamiętnik Literacki,” “Teksty Drugie,” “Ruch Literacki,” “Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego.”



MAŁGORZATA GAJAK-TOCZEK

 <https://orcid.org/0000-0002-9774-887X>

Uniwersytet Łódzki

O potrzebie humanistyki we współczesnej szkole – kilka refleksji

On the need for humanities in today's school – a few reflections

Abstract: The article points to the need for humanities education in a world dominated by technology. Recalling the dispute between Charles Percy Snow and Frank Raymond Leavis, the author emphasizes that technological development should be responsible for civilization progress while humanities should provide technical achievements with human face with. In the 21st century, with the help of great narratives, people are expected, on the one hand, to attempt to root themselves in the world of the past, interiorize timeless values, give sense to their existence, receive teachings and cautions, and, on the other, a great challenge they face appears to be taming the future, technological spaces and interfaces leading to deeper immersion in virtual environments. In the context of the two visions of the world of tomorrow, that is techno-optimists and techno-pessimists, the author refers to the findings of techno-anthropology. Ridley Scott's *Blade Runner* serves as an exemplary material for reflections on the future, with particular emphasis on the relationship between humans and replicants. The final reflections constitute conclusions to the considerations being made.

Keywords: the dispute between science and humanities, Polish education, narratives about the past, narratives about the future, techno-anthropology, *Blade Runner* by Ridley Scott

Abstrakt: W artykule wskazano na potrzebę edukacji humanistycznej w świecie zdominowanym przez technologię. Przywołując spór między Charlesem Percym Snowem a Frankiem Raymondem Leavise, autorka podkreśla, że rozwój technologiczny powinien odpowiadać za postęp cywilizacyjny, nauki humanistyczne winny z kolei zapewnić osiągnięciom technicznym „ludzką twarz”. W XXI wieku za pomocą wielkich narracji ludzie z jednej strony mają podejmować próby zakorzenienia w świecie przeszłości, interioryzowania ponadczasowych wartości, nadawania sensu swojemu istnieniu, pobierania nauk i przestróg, z drugiej zaś wielkim wyzwaniem, przed którym stoją, jawi się oswojenie przyszłości, technologicznych przestrzeni i interfejsów wiodących do pogłębionego zanurzenia się w wirtualnych środowiskach. W kontekście dwóch wizji świata jutra: technooptymistów i technopesymistów, badaczka nawiązuje do ustaleń technoantropologii. Materiałem egzemplifikacyjnym dla rozważań o przyszłości czyni film Ridleya Scotta *Łowca androidów*, w sposób szczególny akcentując związki między ludźmi i replikantami. Refleksje końcowe stanowią konkluzję prowadzonych rozważań.

Słowa kluczowe: spór między naukami ścisłymi i humanistycznymi, edukacja polonistyczna, narracje o przeszłości, narracje o przyszłości, technoantropologia, *Łowca androidów* Ridleya Scotta

Podstawowym wymiarem ludzkiej egzystencji są zmiany, które w ostatnim czasie dokonują się coraz szybciej. Widoczne są w każdej sferze życia. Domagają się nazwania, opisanie, narracji, która wytyczy drogi i ścieżki rozwoju, wyznaczy cele, określi wartości, słowem – ułatwi zadomowienie w dostępnej teraźniejszości. Transformacji podlega świat wiedzy, a także sposoby jej pozyskiwania i wykorzystywania. Jesteśmy świadkami rewolucji technologicznej. Internet i nowe media wprowadziły nowy *bias* („nastawienie”, „nachylenie”, „skłonność”), determinując tym samym – jak przekonuje Harold Innis – przekształcenia społeczne (Innis, 2007; por. Szpunar, 2014).

Istotną rolę w kształtowaniu obrazu świata przypisać należy współistnieniu dwóch rzeczywistości: wirtualnej i realnej. Ta pierwsza – co słusznie podkreśla Magdalena Szpunar – „nie stanowi dzisiaj antytezy realności, a jej immanentny wymiar coraz częściej uznaje się za ważniejszy od tej obserwowanej bezpośrednio” (Szpunar, 2019: 37). Sztuczna inteligencja (*Artificial Intelligence*, AI)¹, bohaterka wielu fikcyjnych opowieści, istnieje w naszej codzienności, współtworzy ją, poddaje transformacji, digitalizuje i zawłaszcza inne, nieusiecznione wymiary. Nie tylko rejestruje procesy poznawcze człowieka, ale często je przejmuje: jest zdolna do postrzegania otoczenia, w którym się znajduje, odbiera sygnały akustyczne (słyszy) i czuje (por. Banaszkiewicz, 2011).

Edukacja to szczególna przestrzeń ludzkiej aktywności, jej działania mają bowiem w znacznej mierze sprostać wyzwaniom przyszłości, a tej nigdy do końca nie da się przewidzieć. Za ważne uznać należy podjęcie namysłu nad koncepcją nauczania cyfrowego pokolenia, zwanego milenialsami, pokoleniem Y, Z, „tabletowymi dziećmi”, „dziećmi ekranów” (nawiązując do tytułu książki Nicholasa Kardarsa, 2018), „pokoleniem cyborgów” (zob. Hatałska, 2011; Hatałska, Polak, 2012). Cele edukacyjne formułować należy z uwzględnieniem kulturowych, filozoficznych i społecznych warunków, tak by określały one kompetencje niezbędne w świecie jutra² (a więc również w perspektywie zmiany). Szkoła powinna tworzyć warunki

¹ Aleksandra Przeglasińska konstatuje: „»Sztuczna Inteligencja« to termin niełatwy do zdefiniowania, wymyślony w 1956 roku przez amerykańskiego informatyka Johna McCarthy’ego. Dziś należy pod nim rozumieć multidyscyplinarną dziedzinę inżynierii, która obejmuje wiele rozmaitych poddziedzin: robotykę [...], sieci neuronowe, uczenie maszynowe, tak zwane *A-Life* (ang. *artificial life*), czyli sztuczne życie [...] oraz logikę rozmytą. [...] Obejmuje informatykę (*computer science*), neurokognitywistykę, biologię, teorię systemów i organizacji, filozofię i neuropsychologię” (Przeglasińska, Oksanowicz, 2023: 43).

² Bartosz Sobotka zalicza do nich: odkrywanie sensu i nadawanie znaczenia, inteligencję społeczną, niekonwencjonalne i adaptacyjne myślenie, transdyscyplinarność, myślenie projektowe, zarządzanie obciążeniem kognitywnym, wirtualną współpracę, umiejętność uczenia się, szerokokontekstowość, autorefleksję, inteligencję emocjonalną, ekologiczność, kompetencje transkulturowe, myślenie oblicze-

umożliwiający uczniowi rozwój zintegrowany³, wzmacniać jego osobowość, kreować podstawy dojrzałego uczestnictwa w świecie.

Rozwój technologii wiąże się z naukami ścisłymi i analizą danych. Reprezentanci tych dziedzin będą mieli wiele do powiedzenia w przyszłości. Zasadne wydaje się pytanie o miejsce i rolę nauk humanistycznych w technicyzowanym świecie. W dalszych rozważaniach podkreślę znaczenie holistycznej narracji o człowieku w edukacji szkolnej. Jej składowymi uczynić należy dwie równorzędne opowieści. Ewokacja przeszłości w pierwszej kolejności służyć ma zakorzenieniu. Ja człowieku, tworzeniu więzi ponad czasem i miejscem, wrastaniu w uniwersalne wartości ludzkości. Niesie także przestrogi, których przestrzeganie pozwoli/pozwala na uniknięcie błędów. Należy jednak podjąć starania, by współistniała ona z refleksją o teraźniejszości i przyszłości (opowieść druga), i stworzyć młodym ludziom warunki do jej osławiania. Analiza tekstów kultury, które projektują wizje futurologiczne, stanowi okazję do podejmowania tematów związanych z rozwojem technologii i konsekwencjami postępu naukowo-technicznego. Wychowanek będzie w stanie kształtować rzeczywistość jutra: to, co będzie, zależy bowiem w pewnej mierze od warunków początkowych, które stworzymy, w szczególności od tego, czy uda się zaprojektować technologie nam przyjazne.

Z dziejów sporu między humanistyką i naukami ścisłymi

W tym miejscu warto przywołać symptomatyczny dla omawianego zagadnienia epizod w historii debaty na temat roli nauk ścisłych i humanistyki w świecie człowieka, czyli spór pomiędzy brytyjskim pisarzem, filozofem i socjologiem Charlesem Percym Snowem a krytykiem literackim Frankiem Raymondem Leavisem (zob. Collini, 1999). Pierwszy z nich w wykładzie „Dwie kultury i rewolucja naukowa”, wygłoszonym w Cambridge w 1959 roku, mówił o głębokiej podejrzliwości i niezrozumieniu pomiędzy światem nauk ścisłych a światem kultury⁴. Wyraził to w pytaniu,

niowe, umiejętność korzystania z nowych mediów oraz kompetencje równościowe, które są bardzo istotne, a niestety często się je pomija (por. Sobotka, 2020).

³ Magdalena Joachimowska pisze: „Człowiek zintegrowany rozumiany jest tutaj jako zdolny wytyczać i kreować swoje życie, zarządzać własnym losem w poczuciu zgody ze sobą i w dobrych relacjach z innymi. Człowiek dobrze funkcjonujący w świecie natury i kultury, mający kontrolę nad tym co tworzy, szczególnie w kwestii gospodarki i technologii, ponoszący odpowiedzialność za swoje wytwory” (Joachimowska, 2020: 284).

⁴ Snow stwierdził: „Nienaukowcy mają głębokie przeświadczenie, że ludzie nauki są powierzchownymi optymistami, pozbawionymi świadomości kondycji ludzkiej. Z drugiej strony naukowcy

które zadawał wielu badaczom: „Jakie jest drugie prawo termodynamiki?” (Snow, 1999: 89). Nikt nie udzielił odpowiedzi. „A przecież – kontynuował Snow – to był naukowy ekwiwalent pytania: »Jakie, Pan czy Pani, czytał dzieła Szekspira?«” (Snow, 1999: 89). Przekonywał, że „geniusze nadzoru technicznego” (Snow, 1999: 97–98) postęp technologiczny postrzegali jako działalność ukierunkowaną na poprawę bytu ludzkości, także najbiedniejszych. Uważali, że należy podejmować próby poszukiwania różnorodnych ułatwień do momentu, w którym pojawią się konkretne dowody na temat niemożności czy szkodliwości jakiegoś eksperymentu. „Intelektualiści o literackiej proveniencji” (Snow, 1999: 86) – w jego opinii – uznawali się za „strażników ludzkich wartości” (Snow, 1999: 86), błędnie utożsamiając je z przeszłością, co sprawiło, że protestowali przeciw rozwojowi technologii. Postawa taka zamykała ich na przyszłość. Istotne znaczenie należy zatem przypisać apelowi autora *Dwóch kultur*, by „nauczyci się [oni – M.G.T.] drugiego prawa termodynamiki” (Snow, 1999: 89). Z tezami tymi nie zgadzał się Leavis (1962): w swoim adwersarzu widział proroka konsumpcjonizmu, rzecznika trendu redukcji ludzkiego doświadczenia „do tego, co policzalne, mierzalne i poddające się kontroli” (Collini, 1999: 32), a jego niezachwianą wiarę w dobrodziejstwa industrializacji odczytywał jako dezawuowanie osiągnięć humanistyki (por. Collini, 1999: 33–34).

Relacje między naukami ścisłymi a humanistycznymi w XXI wieku mają nieco inny charakter. Specjalizacja naukowa stanowi warunek postępu, wiąże się z doskonaleniem pojęć i technik badawczych. Nikt dziś nie oczekuje, by każde słowo użyte przez specjalistę było zrozumiałe dla osób niewtajemniczonych. Bardziej istotne wydają się relacje poszczególnych dyscyplin w stosunku do szeroko rozumianej kultury oraz wpływ, jaki wywierają one na dyskusje o zagadnieniach, które nigdy nie dadzą się zredukować do jednej dyscypliny akademickiej. Docenić trzeba postulat Marcina Napiórkowskiego (2022), który opowiada się za tworzeniem holistycznej opowieści o człowieku. Rozwój technologiczny odpowiada za postęp, nauki humanistyczne mają stać na straży „ludzkiej twarzy” przyszłości. Narracje humanistyczne powinny łączyć przeszłość z wizjami przyszłości, by uczestniczyć w transformacji świata w aspektach: cywilizacyjnym, technicznym, społecznym, historyczno-politycznym i – oczywiście – kulturowym. Humanistyka – zdaniem Napiórkowskiego (2022) – ma potencjał formacyjny, dysponuje możliwościami kształtowania krytycznej samowiedzy człowieka i wspólnot, ich wrażliwości oraz sprawczej kreatywności, a nierzadko stymuluje nowe kierunki poszukiwań. W edukacji szkolnej jej filarami powinny być opowieści o przeszłości i przyszłości.

sadzą, że intelektualiści literackiej proveniencji wykazują całkowity brak dalekowzroczności, są dziwnie obojętni na los swoich bliźnich, i w pewnym głębszym sensie zajmują antyintelektualną postawę, pragnąc ograniczyć sztukę i myśl wyłącznie do aspektu egzystencjalnego” (Snow, 1999: 81).

O nieustającej potrzebie opowiadania świata

Wielkie Narracje stanowią ważne narzędzie kształtowania rzeczywistości. O ich znaczeniu przekonuje Przemysław Czapliński. Badacz widzi w nich formy komunikacji społecznej, które organizują nasze porozumiewanie się, służą tłumaczeniu, mediacji, negocjowaniu znaczeń. Mówi:

To opowieści, poprzez które inicjujemy rozmaite rozmowy, kłótnie, debaty. To jednak także formy myślenia zbiorowego. Konwencje, twarde pojęcie dyskursów społecznych, które „namawiają” nas do działania. [...] Warunkiem uczestnictwa w kulturze masowej, a innej dzisiaj społeczeństwo nie zna, jest wykorzystanie Wielkich Narracji. Na tym więc polega dylemat współczesnego zaangażowania: trzeba je rozgrywać, wchodząc w kontakt z najważniejszymi formami mentalności zbiorowej, a jednocześnie trzeba ów kontakt przeprowadzać w poetyce pastiszu, a nie posłuszeństwa. Chodzi więc o swego rodzaju „komunikacyjne nieposłuszeństwo”, które polega na [...] rozrabianiu języków społecznego porozumienia, na ich przetwarzaniu, odsłanianiu ich pojemności, uświadamianiu ich ograniczoności, a jednocześnie odnajdywaniu ich dobrych stron, silnych miejsc, wartościowych składników (Borkowska i in., 2006: 177; zob. także: Nycz, 2017).

Kształtowanie umiejętności tworzenia tożsamościowych narracji jednostki, opowieści zbiorowych i społecznych, to istotne zadanie edukacji w XXI wieku. Kwestią niecierpiącą zwłoki jest inicjowanie/stymulowanie/angażowanie potrzeby kreowania spójnej wizji człowieka przyszłości, który będzie umiał łączyć często oderwane od siebie dziedziny i dyscypliny nauki w całościową wizję świata pojmowanego jako jedność uniwersum, a nie zbiór faktów. Wrażliwość, empatię, poznawanie siebie i swojego człowieczeństwa poprzez zdobywanie różnorodnej wiedzy o przedstawicielach gatunku *Homo sapiens* oraz gotowość do świadomego odnoszenia jej do siebie uznać można za istotny drogowskaz dla współczesnej, szkolnej humanistyki. Do jej zadań w stechnicyzowanym świecie należy włączać: zasady poetyki wąziwości poprzez rozwijanie zdolności do rozumienia bytu, świata i kształtowania postaw etycznych w społeczeństwie (Markowski, 2013), współtworzenie (nie tylko badanie) obrazu świata, kreowanie przestrzeni do samopoznania podmiotu i poznania Innego, stawianie ważnych egzystencjalnie pytań, wprowadzanie transkulturowych, ponadnarodowych kontekstów dla omawianych zagadnień (Próchnicki, 2018), reagowanie na zmiany związane z wirtualizacją człowieka i jego otoczenia, słowem – kształtowanie postawy humanistycznej, umożliwiającej – jak pisze Anna Legeżyń-

ska – „rozpoznawanie wartości i znaczenia [...] form kulturowych dla ludzkiej egzystencji” (Legeżyńska, 2021). O taki model lektury w szkolnej rzeczywistości upomina się Ryszard Koziółek:

Dzisiejszy pożytek z lektur literackich w rękach mądrego nauczyciela widzę więc właśnie w tym: w używaniu literatury szkolnej do rozbrajania w dzieciach i młodych ludziach lęku przed wielojęzycznym, różnorodnym światem; do wytrącania ich z poczucia bezradności lub pozornego komfortu i zachęcania, aby wyobrażali sobie, jak zajmują właściwie miejsce człowieka – na powierzchni Ziemi; na kuli, którą dzielą ze wszystkimi istotami (Koziółek, 2023: 27).

Czytanie przeszłości

Przed wszystkim – co należy mocno zaakcentować – nie ma teraźniejszości bez przeszłości, będącej swoistą kotwicą aksjologiczną i mentalną. Ta ostatnia pozwala na zrozumienie współczesnych zjawisk społecznych, politycznych, określa ramy tożsamości narodowej, kulturowej i osobistej. Pamięć zbiorowa, utrwalona w tradycjach, obyczajach i języku, przekazywana z pokolenia na pokolenie, tworzy spójną narrację o nas samych. W podróży poprzez epoki nie chodzi jednak li tylko o rejestr dat i faktów. Podejście antropologiczne (od strony aktualnych problemów, a nie historycznych dyskusji) w procesie analizy i interpretacji tekstów kultury, czy szerzej: sztuki, pozwala/pozwoli na snucie opowieści o sensie egzystencji człowieka, ułatwia/ułatwi interioryzację rozmaitych sposobów, za pomocą których przedstawiciele gatunku *Homo sapiens* próbowali/próbują kształtować ludzki wymiar swojego istnienia. Refleksja aksjologiczna prowadzić może do namysłu nad istotą człowieczeństwa, także jako pierwiastka różniącego nas od świata maszyn. W dobie globalizacji, postępu technologicznego i ciągłych zmian społecznych mówienie o wartościach ludzkich staje się jednocześnie i wyzwaniem, i nakazem⁵.

Takie przesłanie do czytelnika kieruje Jacek Dukaj. W powieści *Perfekcyjna niedoskonałość. Pierwsza tercja progresu* pozwala czytelnikowi na spotkanie z dwoma grupami bohaterów. Zmodyfikowani genetycznie, stojący wyżej niż ludzie Phobowie (*Post-Human Being*) opowiadają się za światem bez edukacji (bioinżynieria i technologia odpowiedzialne są za rozwój ich samych i potomków). Stahsowie

⁵ Na prowadzenie takiej rozmowy pozwalają książki zamieszczone w spisie lektur szkolnych; ze względu na rozmiar artykułu kwestii tej nie rozwijam.

natomiast (*Standard Homo Sapiens*), czyli ci, którzy nie zdecydowali się na genetyczną modyfikację siebie ani swoich dzieci, uznają konieczność działań edukacyjno-wychowawczych. Jeden z nich zasadność takiej aktywności wyjaśnia słowami:

Jak sądzisz, ku jakiemu kształtowi wychowuje się dzieci? – westchnął. – W gruncie rzeczy cel jest tylko jeden: uczynić z nich dobrych ludzi. [...] Jak zatem – jeśli nie przekazując wiedzę i doświadczenie – jak inaczej mogę wychować swe dzieci? Tylko tak właśnie: sprawiając, by potrafiły prawidłowo reagować na nieprzewidywalne – by umysł umiał się adaptować, rozpoznać dobro i zło w tym, co widzi po raz pierwszy, czego nikt nigdy nie widział. Mówię o profilowaniu twojej sieci neuronowej. Ale znowu: jesteśmy stahsami. Nie mogę tego zrobić – nie bezpośrednio. [...] Jedynie poprzez wpływ na dostarczane twemu umysłowi bodźce. Co się od wieków nazywało wychowaniem dzieci (Dukaj, 2013: 24–25)⁶.

Sytuowanie lekcji języka polskiego w optyce myślenia według wartości (Tischner, 2011) umożliwia zaprojektowanie rozważań o istocie człowieczeństwa w etycznej perspektywie spotkania z drugim człowiekiem: w horyzoncie dobra i zła. Spotykający się mają wtedy możliwość doświadczania dramatu wartości na scenie świata w określonym czasie między pytaniem a odpowiedzią. Dialogiczne spotkanie Ja i Ty stanowi drogę do poznawania Innego, świata i samego siebie, otwiera przestrzeń do poszukiwania różnorodnych przyczyn i motywów ludzkiego postępowania, a także namysłu o właściwych przedstawicielom gatunku *Homo sapiens* sposobach podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, kategoryzowania doświadczeń, ich schematyzowania, kontekstualizacji, budowania poczucia sprawstwa bądź elastycznego uwzględniania czynników zewnętrznych w rozmaitych aktywnościach. Analiza i interpretacja tekstów dostarczają/mają dostarczać narzędzi, swego rodzaju „kulturowego zestawu ratunkowego” (Koziołek, 2022: 7–30) do poznawania i diagnozowania rzeczywistości. Celem działań nie jest jednak urabianie, przerabianie czy zmienianie wychowanka, lecz wyrabianie umiejętności myślenia, rozumienia i zrozumienia omawianych procesów.

Czytanie dzieł dawnych, sytuowanie ich w perspektywie doświadczenia współczesnych czytelników, co od lat proponują dydaktycy (Barbara Myrdzik, Anna Janus-Sitarz, Zofia Budrewicz, Krystyna Koziołek, Elżbieta Mikoś, Anna Włodarczyk), oraz pojmowanie tego aktu jako podróży umożliwiającej samopoznanie, poznawanie innych, odkrywanie nowych rzeczy, uczenia się troski o świat (Sławek,

⁶ Motyw techniki/technologii w związku z wrażliwością/emocjami/empatią w literaturze polskiej pojawił się już w 1961 roku w *Podróżach pana Kleksa* Jana Brzechwy (por. Jędrzych, 2015).

2021), to wciąż atrakcyjna edukacyjnie propozycja. Tak projektowana przestrzeń kształcenia (wizja idealna) stanie się miejscem refleksji o „jednym człowieku”, który na przestrzeni dziejów stawiał pytania o istotę swojej egzystencji, udzielając odpowiedzi stosownie do czasów, w jakich żył.

Oswajanie jutra

Równie ważna jak potrzeba zakorzenienia jest refleksja futurologiczna. Opowieści (naukowe, filozoficzne, literackie, filmowe, medialne) o przyszłości potrzebne są nam po to – jak przekonuje wspomniany Napiórkowski – by ocalić świat (Napiórkowski, 2022). Jak zatem kształcić uczniów, by byli w stanie funkcjonować w przyszłości? Jak sprawić, by technologie – jak powiadał Neil Postman – dysponowały systemem ludzkich wartości i były „przyjazne dla człowieka” (*human-friendly*) (Bostrom, 2009, 2016; zob. także: Klichowski, 2015)?

Dyskurs szkolny inicjować może przewrotne pytanie: kiedy narodziła się przyszłość nie jako fakt, lecz jako projekt? Spróbował na nie odpowiedzieć Napiórkowski. Badacz przywołał replikę Isaaca Newtona na zarzuty Roberta Hooke’a, twierdzącego, że teoria barw nie jest myślą oryginalną fizyka, lecz powtórzeniem ustaleń poprzedników. Newton, mówiąc: „If I have seen further, it is by standing on the shoulders of giants” („Jeśli widziałem dalej, to dzięki temu, że stałem na ramionach gigantów” – tłum. M.G.T.) (cyt. za: Turnbull, ed., 1959: 416), przywołał witrażowe przedstawienie czterech ewangelistów wspartych na barkach proroków większych Starego Testamentu⁷: Izajasza, Jeremiasza, Ezechiela oraz Daniela, i zadeklarował inną niż dotychczas wizję jutra. Ludzie wieków średnich uznawali, że wszystko, co istotne, zostało dawno odkryte, a oni mogą się jedynie wspierać na autorytecie klasyków („wskoczyć na ramiona olbrzymów” – Napiórkowski, 2022: 213). Angielski uczony, stojąc na szczycie piramidy, widział więcej niż ci na dole. Alegoria średnio-wieczna, „która dawniej przypominała, że co dobre, już za nami, w czasach Newtona – zdaniem Napiórkowskiego – zaczęła po raz pierwszy oznaczać coś zupełnie przeciwnego: najlepsze dopiero przed nami” (Napiórkowski, 2022: 216). Wyzwanie przyszłości usytuowane w tej perspektywie wiązało się z podejmowaniem aktywności ukierunkowanych na dobro ludzkości⁸ oraz z dostrzeganiem tego, co w narracji

⁷ W Starym Testamencie jest 17 ksiąg proroczych; 16 z nich nazwano imionami proroków.

⁸ W tym kontekście warto przywołać Reguły Robotyki sformułowane przez Isaaca Asimova: „1. Robot nie może wyrządzić krzywdy człowiekowi lub przez zaniechanie dopuścić, by człowiekowi stała się krzywda; 2. Robot musi wykonywać rozkazy człowieka, z wyjątkiem tych, które sprzeciwiają

poznańskiego badacza uosabiają metaforyczne jednorożce, symbolizujące rzadkie, nieoczywiste możliwości.

Uwagę młodych ludzi skierować warto na dwie przeciwstawne wizje człowieka kreowane przez technooptymistów i technopesymistów.

Pierwsi postępy cywilizacyjny ukazują w perspektywie korzyści. Technologie wpływają między innymi na efektywność i wydajność pracy (zadania wykonywane są szybciej i sprawniej, co przekłada się na zwiększenie produktywności), umożliwiają dostęp do informacji, ułatwiają komunikację niezależnie od odległości, poprawiają jakość życia (wykonują niektóre czynności, na przykład zakupy *online*, zarządzają domem z wykorzystaniem inteligentnych urządzeń). Przyczyniają się także do rozwoju gospodarczego poprzez stworzenie nowych miejsc pracy⁹ i zachęcanie do nowych inwestycji. Pomagają w ochronie środowiska (na przykład redukcja emisji szkodliwych substancji, efektywniejsze wykorzystanie zasobów naturalnych). Ich znaczenia nie da się przecenić w naukach medycznych (diagnozowanie i leczenie chorób). Wspomnieć trzeba również o edukacji: implementacja technologii na grunt szkolnej dydaktyki może znacząco przyczynić się do rozwoju kompetencji i umiejętności społeczeństwa.

Wiele mówi się także o niebezpieczeństwach związanych z postępowaniem naukowo-technicznym. Technopesymiści przekonują, że technologie w znacznym stopniu zmniejszają prywatność ludzi (śledzenie oraz monitorowanie zachowań jednostek i zbiorowości za pomocą algorytmów, możliwość wycieku danych zgromadzonych w systemach informatycznych) (zob. Malinowski, 2016; Angwin, 2020), ograniczają umiejętności interpersonalne i zdolność nawiązywania relacji *face to face*, wpływają na bezradność zachowań w sytuacjach kryzysowych (zawodność systemów informatycznych). Automatyzacja procesów i postęp technologiczny prowadzą do zmniejszenia potrzeby pracy ludzkiej w niektórych branżach, co może skutkować wzrostem bezrobocia¹⁰. Produkcja, użytkowanie i utylizacja technologicznych urządzeń generują znaczną ilość odpadów i zanieczyszczeń, co ma negatywny wpływ na środowisko naturalne (zob. między innymi: Aboujaoude, 2012).

się Pierwszemu Prawu; 3. Robot musi dbać o swoje bezpieczeństwo, chyba że jest to sprzeczne z Pierwszym lub Drugim Prawem” (Asimov, 2000: 208).

⁹ W 2023 roku do zawodów przyszłości zaliczano: analityka dużych zbiorów danych (*Big Data*); zarządzanie środowiskowe; szyfrowanie i bezpieczeństwo danych; nauczyciela, trenera, edukatora *online*; operatora maszyn rolniczych, specjalistę ds. zrównoważonego rolnictwa; przedstawiciela handlu elektronicznego; transformatora cyfrowego; przedstawiciela marketingu i strategii komunikacji cyfrowej (*The future of jobs report 2023...*, 2023).

¹⁰ Prognozuje się, że zniknąć mogą takie zawody, jak między innymi: kasjer, pracownik linii produkcyjnych, operator telemarketingowy, listonosz; magazynier, kierowca zawodowy (por. *The future of jobs report 2023...*, 2023).

W świetle wspomnianych narracji namysłowi poddać warto kwestie stanowiące przedmiot technoantropologii, takie jak: ewolucja człowieka w symbiozie z techniką (korzyści i zagrożenia wynikające ze współistnienia, wpływy wspomnianej symbiozy na procesy ewolucji), poszerzanie granic poznania (granice naszej wiedzy i możliwości ich przekraczania), relacje z Innym/Obcym (sposoby postrzegania innych ludzi/innych nie-ludzi), pojmowanie rzeczywistości (implikacje procesu przekształcania przekonania, że tylko my sami istniejemy, czyli kartezjańskiego solipsyzmu, w kontekście ekspansji światów wirtualnych), poszukiwania duchowości w nowych rzeczywistościach (idee postsekularyzmu sugerują, że duchowość może istnieć poza tradycyjnymi ramami religijnymi; wpływ wirtualnych środowisk na doświadczenia duchowe), posthumanizm (antropologia rzeczy, krytyka ekologiczna, jak i transhumanizm – pokonywanie biologicznych ograniczeń człowieka). Wojciech Siwak podkreśla, że w przyszłości ludzkość będzie mierzyła się z problemem „człowieka ekstendowanego biologicznie, genetycznie, farmakologicznie, elektronicznie, ale także hybrydalnie połączonego ze sztuczną inteligencją lub przez nią sterowanego – postczłowieka [zob. na ten temat: Kurzweil, 2013 – M.G.T.], cyborga¹¹, którego możliwości ciała, zmysłów, zdolności poznawcze i intelektualne, w połączeniu z techniką przekroczą ludzki wymiar” (Siwak, 2017: 106)¹².

Jestem świadoma, że podstawa programowa języka polskiego w szkole średniej jest mocno rozbudowana. Proponuję jednak, by w ramach tworzenia opowieści o przyszłości sięgnąć po wybrane współczesne teksty kultury (literatura, film) ukazujące różnorodne futurologiczne wizje człowieka. Duże możliwości oferują dzieła pisarzy, które mogą być odczytywane jako nurt „archeologii futurologicznej” (na przykład profetyczne utwory Stanisława Lema jako rejestr rozwiązań stosowanych we współczesnym kinie). Wiele cennych refleksji przynieść może analiza fantastyki socjologicznej (na przykład teksty George’a Orwella).

Twórczość SF pozwala również odbiorcy śledzić dynamikę interakcji człowiek – maszyna, maszyna – maszyna w kontekście dwóch głównych obszarów: antropologiczno-filozoficznego oraz socjologiczno-psychologicznego, niezbędnych do pełnego zrozumienia złożoności i wielowymiarowości wspomnianych relacji (por. Radkowska-Walkowicz, 2008; Gajewska, 2010). Celem egzemplifikacji proponuję refleksję¹³

¹¹ Termin wprowadzili Manfred E. Clynes i Nathan S. Kline (1960), a następnie pojawił się on w publikacji Daniela S. Halacy’ego (1965).

¹² Dyskusję dotyczącą problemów związanych z udoskonalaniem człowieka relacjonuje Monika Małek (2012), która następnie opisuje spory dotyczące zakresu stosowania technologii (Małek-Orłowska, 2015).

¹³ W artykule wyznaczam jedynie kierunki interpretacyjnego namysłu nad przyszłością. Zamierzeniem moim nie jest wyczerpująca analiza dzieła.

nad kultowym filmem *Łowca androidów* Ridleya Scotta¹⁴ (1982; nurt Kina Nowej Przygody). O sile jego oddziaływania świadczą nie tylko efekty wizualne, lecz także bogata symbolika i szeroka paleta kulturowych odniesień. Filmowa fabuła pozwoli na podjęcie charakterystycznych dla narracji o przyszłości wątków, jak: krytyka kapitalizmu; powszechne przekonania, że idee konsumpcjonizmu są w stanie zaspokoić wszelkie ludzkie potrzeby; zagrożenie, jakim może być dla świata bunt androidów¹⁵. Uwagę zwrócić warto na spłylenie relacji międzyludzkich. Gigantyczny budynek Korporacji Tyrella (czytelne odwołanie do biblijnej wieży Babel, obrazu Pietera Bruegla o tym samym tytule czy filmu *Metropolis* Fritza Langa z 1927 roku) to symbol ponowoczesnej wielokulturowej rzeczywistości, w której bohaterowie nie potrafią się ze sobą porozumieć¹⁶. Skłania on również do zadumy nad ludzką aktywnością (mowa między innymi o pierwotnej decyzji powołania do istnienia replikantów i późniejszej – ich zgładzenia), pychą i przekonaniem o własnej mocy sprawczej.

Szczególnie jednak istotny będzie – jak się wydaje – namysł nad podejmowanymi przez roboty próbami określenia swej tożsamości, kwintesencji swojego Ja. Replikanci, świadomi tego, że zostali zaprogramowani, także „wewnętrznie”, gdyż nawet najbardziej intymne wspomnienia nie są prawdziwe, lecz zostały im wszczepione, starają się włączać je do prywatnej opowieści, by w ten sposób stworzyć emocjonalne krajobrazy Ja oraz uniwersum symboliczne i wykreślić w nim własne miejsce. Paradoksalnie – zmierzenie się ze swoją nie-ludzkością czyni z nich byty ludzkie w myśl motta korporacji Tyrella: „Bardziej ludzcy niż ludzie”. Wśród wartości, których stają się wyznawcami, rolę formotwórczą bohaterowie przypisują miłości (Deckard ma romans z replikantką Rachael), dzięki której doświadcza ją wzrostu osobistego – istotnego składnika procesu samoakceptacji i odkrywania swojego prawdziwego Ja¹⁷. Stawiają również ważne pytania o kres istnienia: czy

¹⁴ Film stanowi ekranizację książki Philipa K. Dicka (1995); w 2017 roku powstał *sequel: Blade Runner 2049* Dennisa Villeneuve; Scott był jednym z jego producentów; Jeremy Podeswa przygotowuje serialową adaptację *Blade Runner* 2099; książka ma bogate dziedzictwo, między innymi: japońskie animacje (serial *Cowboy Bebop* i kultowe *Ghost in the Shell* Mamoru Oshii), seriale telewizyjne (*Pamięć absolutna* 2070 z 1999 roku), komiksy (*Hard Boiled* Franka Millera i Geofa Darrowa), utwory o dalszych losach bohatera (np. książkowy *sequel* filmu: *Blade Runner II. Dzień rozliczenia* Kevina Wayne’a Jetera), gra wideo (*Blade Runner* z 1997 roku). Podobną tematykę podejmują między innymi: *Terminator* Jamesa Camerona (1984), *Robocop* Paula Verhoevena (1987), *A.I. Sztuczna inteligencja* Stevena Spielberga (2001), *Ja, robot* Alexa Proyasa (2004), *Robot i Frank* Jake’a Schreiera (2013).

¹⁵ Intuicja podpowiada człowiekowi strach przed robotami, czego dowodem jest dramat *R.U.R.* (wystawiony w 1921 roku, po raz pierwszy opublikowany w 1922 roku), w którym pojawił się termin „robot” (Čapek, 1956).

¹⁶ Piotr Sitarski konkluduje: „[...] zbudowanie wieży Babel nie przynosi [...] spełnienia snu o jedności ludzkiej rasy” (Sitarski, 2010: 97).

¹⁷ Sztuczny chłopiec, Dawid, w filmie Spielberga *A.I. Sztuczna inteligencja* został tak stworzony, by umiał kochać. Podejmował różnorodne działania, by zyskać miłość przybranej matki, Moniki. Był

można pozostawić na złomowisku kogoś, kto potrafi doznawać uczuć, umie kochać, wie, czym jest nienawiść, zna smak radości i ból wyrażany łzami? Czy samoświadomość, posiadanie osobowości, dar wspomnień nie zmieniają *status quo* androida? Czy pozostaje on mimo wszystko tylko maszyną?

W interpretacji *Łowcy androidów* należy wyeksponować wątki o charakterze metafizycznym, religijnym¹⁸. Poszukiwania duchowości warunkują rozmaite przyczyny. Jedna z nich – i może najważniejsza – wypływa z natury człowieka, który stanowi połączenie *homo religiosus*, *homo fantasticus* oraz *homo magicus*. Zdaniem Bartłomieja Dobroczyńskiego, jego „głęboką, choć nie zawsze uświadomioną potrzebą jest potrzeba odczuwania kosmicznego porządku, harmonii i boskiej opieki rodem z mitów, baśni i przekazów religijnych, gdzie dobro i zło były na swoim miejscu, a nad wszystkim czuwały życzliwe i wszechpotężne moce” (Dobroczyński, 2004: 156). Istotne znaczenie dla sugerowanej problematyki mają końcowe sceny starcia Ricka Deckarda z androidem Royem nawiązujące do Biblii¹⁹: przebicie dłoni gwoździem, wypuszczenie gołębi (symbolu Ducha Świętego oraz pokoju i duszy ludzkiej), ocalenie człowieka przez replikanta (aluzja do nawrócenia św. Pawła).

Film Scotta stanowić może ważny materiał edukacyjny do tworzenia krytycznej narracji o przyszłości, ułatwia diagnozę ludzkich marzeń i obaw, zachęca do namysłu nad konsekwencjami rozwoju technologicznego.

Refleksje końcowe

Narracje powinny odgrywać kluczową rolę w przekształcaniu świata. Kreując możliwości rozwijania krytycznej samowiedzy jednostki i zbiorowości, ich wrażliwości oraz twórczej kreatywności, często stymulują nowe kierunki poszukiwań.

Skomplikowany świat XXI wieku domaga się wieloaspektowych opowieści, zarówno tych, które zakorzenione są w przeszłości, jak i tych, które wybiegają w jutro. Mają one oswajać lęki i obawy teraźniejszości, tworzyć perspektywę na

niejednokrotnie znacznie lepszy w okazywaniu uczuć niż jej syn. Reżyser pokazuje zatem nie tylko istotę uczucia, ale także stawia pytanie, czy robot kocha jedynie dlatego, że tak został zaprogramowany (zob. Wróblewski, 2017).

¹⁸ Można rozwinąć, pominięte przez Scotta, wątki nowej religii: merceryzmu, duchowej wspólnoty ze wszystkimi istotami żywymi na Ziemi, ukazanej w powieści przez Dicka; dążenia do odnalezienia *sacrum* mają swoje korzenie w ruchach Nowej Duchowości (Marianiński, 2021).

¹⁹ Inne nawiązania biblijne: padający deszcz – zapowiedź katastrofy (najprawdopodobniej: potopu), miasta jako piekła oraz labirynt; replikantka Zhora z wężem – przywołanie tańczącej Salome (Konefał, 2002).

przyszłość. Stanowią bezpieczne laboratorium doświadczeń, pozwalają na eksperymenty, wprowadzają w świat wartości, dostarczają osnowy do tworzenia indywidualnych i grupowych tożsamości. Prowokują do stawiania pytań sobie i innym, burzą schematy oraz zadomowione stereotypy. By spełniały swoją funkcję, powinny rezygnować z uproszczeń na rzecz wielowymiarowego ukazywania rzeczywistości. Wielogłosowość przekazu służyć może zasypywaniu przepaści między przedstawicielami skrajnych opcji. Wprowadzają także niepokój, tak potrzebny w świecie rzeźbionego porządku, gdyż – jak pisze Tomasz Stawiszyński, powołując się na ustalenia Karola Gustawa Junga:

[...] celem każdej sensownej pracy nad sobą przebiegającej w myśl znanej starogreckiej maksymy „poznaj samego siebie” – powinno być doprowadzenie człowieka do doświadczenia własnej ambiwalencji. Prawdziwe bowiem samopoznanie [...] wcale nie wiedzie ku osiągnięciu głębokiego wewnętrznego spokoju, lecz przeciwnie: ze spokoju skutecznie wytrąca. Nie spokój zatem, a niepokój jest celem autorefleksji. Nie zgoda z sobą, lecz w rzeczy samej niezgoda (Stawiszyński, 2022: 104).

Humanistyczne narracje w szkole – i w tym tkwi ich wielka siła – promują życie otwarte na refleksję zwróconą w przeszłość pojmowaną jako skarbiec wartości i skrzynia przestróg oraz nakierowaną futurologicznie w stronę technologicznych ekstensji i interfejsów prowadzących do pogłębionego zanurzenia się w wirtualnych środowiskach. Mają stać na „ramionach gigantów” i dostrzegać ludzkie fantazje (wierzyć – jak powiada Napiórkowski – w jednorożce).

Wspomniane kwestie wyrażają konflikt między dążeniem do realizacji planów techniczno-społeczno-politycznych, zobrazowanych w idei postępu, a niepokojącym przeczuciem zbliżającej się katastrofy, która przekształci Ziemię w najbardziej przerażający, piekielny świat. Postęp technologiczny jest siłą napędową rozwoju, podczas gdy nauki humanistyczne odgrywają rolę strażników przyszłości o „ludzkiej twarzy”.

Bibliografia

- Aboujaoude E., 2012, *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona e-osobowości*, przeł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Angwin J., 2020, *Społeczeństwo nadzorowane. W poszukiwaniu prywatności, bezpieczeństwa i wolności w świecie permanentnych inwigilacji*, przeł. D. Jednorowski, P. Jagielska, wyd. 2, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

- Asimov I., 2000, *Magia i złoto. Eseje*, przeł. J. Kowalczyk, Dom Wydawniczy Rebis, Warszawa.
- Banaszkiewicz K., 2011, *Audiowizualność i mimetyki przestrzeni*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Borkowska G. i in., 2006, *Panel dyskusyjny*, w: *Literatura zaangażowana – koncepcje, programy, realizacje. Czy potrzebna nowa definicja?*, red. E. Ziętek-Maciejczyk, P. Cieliczko, Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo, Warszawa, s. 167–185.
- Bostrom N., 2009, *Superintelligence. Answer to the 2009 EDGE question: “What will change everything?”*, <http://www.nickbostrom.com/views/superintelligence.pdf> [dostęp: 17.02.2024].
- Bostrom N., 2016, *Superinteligencja. Scenariusze, strategie, zagrożenia*, przeł. D. Konowrocka-Sawa, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Čapek K., 1956, *Dramaty: R.U.R. (Rossum’s Universal Robots), Biała zaraza, Matka*, przeł. A. Sieczkowski, C. Sojecki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Clynes M.E., Kline N.S., 1960, *Cyborgs and space*, “Astronautics”, vol. 5, no. 9 (September), s. 26–27, 74–76, <https://web.mit.edu/digitalapollo/Documents/Chapter1/cyborgs.pdf> [dostęp: 10.02.2024].
- Collini S., 1999, *Przedmowa*, w: Ch.P. Snow, *Dwie kultury*, przeł. T. Baszniak, Prószyński i S-ka, Warszawa, s. 7–70.
- Dick Ph.K., 1995, *Blade Runner. Czy androidy śnią o elektrycznych owcach*, przeł. S. Kędzierski, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Dobroczyński B., 2004, *III Rzesza Popkultury i inne stany*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Dukaj J., 2013, *Perfekcyjna niedoskonałość. Pierwsza tercja progresu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Gajewska G., 2010, *Arcy-nie-ludzkie. Przez science fiction do antropologii cyborgów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Halacy D.S., 1965, *Cyborg: evolution of the Superman*, Harper & Row, New York.
- Hatalska N., 2011, *Generacja L (infografika)*, blog JESTEM HATALSKA.COM, 09.12.2011, <http://hatalska.com/2011/12/09/generacja-l-infografika/> [dostęp: 21.02.2024].
- Hatalska N., Polak A., 2012, *Generacje C i L, cyfrowi imigranci i tubylcy – o współczesnych e-konsumentach*, Wirtualne Media, 18.10.2012, <http://www.wirtualnemedial.pl/arttykul/generacje-c-i-l-cyfrowi-imigranci-i-tubylcy-o-wspolczesnych-e-konsumentach/> [dostęp: 21.02.2024].
- Innis H., 2007, *Nachylenie komunikacyjne*, przeł. A. Melon-Regulska, „Communicare. Almanach antropologiczny. Oralność/Piśmienność”, t. 2, s. 9–32.
- Jędrzych K., 2015, *Technopol w krainie wyobraźni. O „Podróżach Pana Kleksa” Jana Brzechwy*, „Filoteknos. Literatura dziecięca – mediacja kulturowa – antropologia dzieciństwa”, t. 5, s. 71–83.

- Joachimowska M., 2020, *O potrzebie wiedzy humanistycznej. Ku wychowaniu człowieka zintegrowanego. Próba wskazania tropów*, „Studia Edukacyjne”, nr 57, s. 282–299, <https://doi.org/10.14746/se.2020.57.20>.
- Kardaras N., 2018, *Dzieci ekranu. Jak uzależnienie od ekranu przejmuje kontrolę nad naszymi dziećmi – i jak wyrwać je z transu*, przeł. A. Jarosz, Wydawnictwo CeDeWu, Warszawa.
- Klichowski M., 2015, *Edukacja cyborgów. Jak działać, by nowe technologie były sprzymierzeńcem, a nie wrogiem?*, w: *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo theQ studio, Łódź, s. 1–11.
- Konefał S., 2002, *Topika religijna w filmie Ridleya Scotta „Blade Runner”*, w: *Poszukiwanie i degradowanie sacrum w kinie*, red. M. Przyłipiak, K. Kornacki, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 229–241.
- Koziołek R., 2022, *Dobrze się myśli literaturą*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Koziołek R., 2023, *Czytać, dużo czytać*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Kurzweil R., 2013, *Nadchodzi osobliwość: kiedy człowiek przekroczy granice biologii*, przeł. E. Chodkowska, A. Nowosielska, Kurhaus Publishing, Warszawa.
- Leavis F.R., 1962, *Two cultures? The significance of C.P. Snow*, „Spectator”, no. 6976 (9.03.1962), s. 53–88.
- Legeżyńska A., 2021, *Postawa humanisty i postawa humanistyczna dziś*, *Kalejdoskop Kultury*, 21.12.2021, <https://kalejdoskopkultury.pl/postawa-humanisty-i-postawa-humanistyczna-dzis/> [dostęp: 20.02.2024].
- Malinowski B., 2016, *Jak Facebook zamyka nas w bańce informacyjnej. Algorytm filtrujący newsfeed a zjawisko filter bubble*, „Zarządzanie Mediami”, t. 4 (1), s. 15–22.
- Małek M., 2012, *Problem udoskonalania człowieka w świetle osiągnięć nauk medycznych i technicznych*, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, t. 7, nr 4, s. 149–160.
- Małek-Orłowska M., 2015, *Technologie human enhancement: zakres zastosowania i metody oceny*, w: *Horyzonty konstrukttywizmu. Inspiracje, perspektywy, przyszłość*, red. E. Bińczyk, A. Derra, J. Grygieńć, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 401–422.
- Mariański J., 2021, *O nowej duchowości – próba opisu zjawiska*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (12), s. 40–68.
- Markowski M.P., 2013, *Poetyka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków [e-book, pdf].
- Napiórkowski M., 2022, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Nycz R., 2017, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refuktacji*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 18–40, <https://doi.org/10.18318/td.2017.1.2>.
- Próchnicki W., 2018, *Rzeczywistość współczesnej humanistyki*, w: *Uniwersytet XXI wieku: nauka i lokalność. Studia*, red. J. Ławski, K.K. Pilichiewicz, Wydawnictwo Prymat, Białystok, s. 61–82, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/9960/1/W_Prochnicki_Rzeczywistosc_wspolczesnej_humanistyki.pdf [dostęp: 22.02.2024].

- Przegalińska A., Oksanowicz P., 2023, *Sztuczna inteligencja, nieludzka, arcyłudzka*, wyd. 2, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Radkowska-Walkowicz M., 2008, *Od Golema do Terminatora. Wizerunki sztucznego człowieka w kulturze*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sitarski P., 2010, *Sens stylu. O twórczości Ridleya Scotta*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Siwak W., 2017, *Problemy edukacji w erze cyborgów. Spojrzenie z dystansu*, „Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, nr 1, s. 103–127, <https://doi.org/10.15290/parezia.2017.07.07>, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/5803/1/Parezia_1_2017_%287%29_W.Siwak_Problemy_edukacji_w_era_cyborgow_Spojrzezenie_z_dystansu.pdf [dostęp: 19.02.2024].
- Ślawek T., 2021, *A jeśli nie trzeba się uczyć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Snow Ch.P., 1999, *Dwie kultury*, przeł. T. Baszniak, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Sobotka B., 2020, *Kompetencje jutra, czyli czego przyszłość będzie wymagała od naszych dzieci*, Wydawnictwo OSMPower sp. z o.o., Warszawa.
- Stawiszyński T., 2022, *Reguły na czas chaosu*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Szpunar M., 2014, *Od pierwotnej oralności do wtórnej piśmienności w epoce dominacji internetowego biasu*, „Zeszyty Prasoznawcze”, t. 57, nr 4 (220), s. 694–706, <https://doi.org/10.4467/2299-6362PZ.14.038.2839>.
- Szpunar M., 2019, *Kultura algorytmów*, Wydawnictwo ToC, Kraków.
- The future of jobs report 2023*, 2023, The World Economic Forum, 30.04.2023, <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/> [dostęp: 10.02.2024].
- Tischner J., 2011, *Myslenie według wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków.
- Turnbull H.W., ed., 1959, *The correspondence of Isaac Newton*, vol. 1: 1661–1675, Published for the Royal Society at the University Press, Cambridge.
- Wróblewski B., 2017, *Steven Spielberg – czarodziej kina uzależniony od filmów*, wyborcza.pl, 13.10.2017, <https://wyborcza.pl/7,90535,22504348,steven-spielberg-czarodziej-kina-uzalezniony-od-filmow.html> [dostęp: 21.02.2024].

Małgorzata Gajak-Toczek – dr hab., prof. Uniwersytetu Łódzkiego. Prowadzi badania nad tradycją dydaktyki polonistycznej; poezją współczesną – kategorią doświadczania w kreacji artystycznej (Miłosz, Herbert, Szymborska, Brakoniecki, Miązek). Podejmuje kwestie edukacji humanistycznej (historia/teoria/projektowanie/praktyka w szkołach); diagnozowania, analizy i opisu zjawisk wpływających na proces edukacji kulturowo-literackiej (w tym: odbiór tekstów kultury w szkole; dydaktyczne strategie organizowania dialogu ucznia z tradycją kulturową; związki dzieła malarskiego i literackiego; przenikanie polskich i europej-

skich tradycji we współczesnych koncepcjach nauczania; aplikacja różnorodnych metodologii literaturoznawczych na grunt szkolnej dydaktyki).

Małgorzata Gajak-Toczek – PhD., professor at the University of Łódź; she conducts research on the tradition of Polish studies didactics; contemporary poetry – the category of experiencing presented in the space of artistic creation (Miłosz, Herbert, Szymborska, Brakoniecki, Miązek). She undertakes issues of humanities education (history/theory/design/practice in schools); diagnosing, analyzing and describing phenomena affecting the process of cultural and literary education (including: reception of cultural texts at school; didactic strategies for organizing a student's dialogue with cultural tradition; relationships of painting and literary work; the permeation of Polish and European traditions in contemporary teaching concepts; the application of various literary methodologies to school didactics).



DARIUSZ PIECHOTA

 <https://orcid.org/0000-0002-7943-384X>

Uniwersytet w Białymstoku

Fantastyka przełomu XIX i XX wieku w służbie edukacji polonistycznej na rzecz kryzysu klimatycznego

Fantasy of the turn of the 19th and 20th centuries in the service of Polish language education for the climate crisis

Abstract: This article is an attempt to introduce into school teaching the practice of re-reading the canon from an ecocritical perspective, and taking into account new texts raising the issue of global warming. The author suggests including fantasy from the turn of the 19th and 20th centuries, in particular the forgotten works of Antoni Lange, into the curriculum. Works such as *New Tarzan* and *The Memorial of Dr. Chiang-Fu-Li* may become an impulse for reflection on the nineteenth-century sources of the current crisis. Paradoxically, fantasy prose at the turn of the 19th and 20th centuries, read from an ecocritical perspective, reveals the aesthetics of modernism in the new, paradoxically realistic setting of the Anthropocene. Apocalyptic images seem extremely compatible with the contemporary realities, and constitute a kind of intergenerational parallel (19th–21st century).

Keywords: ecological humanities, global warming, ecocriticism, fantasy at the turn of the 19th and 20th centuries, Antoni Lange

Abstrakt: Niniejszy artykuł stanowi próbę wprowadzenia do dydaktyki szkolnej praktyki polegającej na relekturze kanonu z perspektywy ekokrytycznej oraz uwzględnieniu nowych tekstów poruszających kwestię globalnego ocieplenia. Autor proponuje włączenie do programów nauczania fantastyki z przełomu XIX i XX wieku, w szczególności zaś zapomnianej twórczości Antoniego Langego. Utwory takie jak *Nowy Tarzan* oraz *Memoriał doktora Czang-Fu-Li* mogą stać się impulsem do refleksji na temat dziewiętnastowiecznych źródeł obecnego kryzysu. Zaskakująco, proza fantastyczna przełomu XIX i XX wieku odczytywana z perspektywy ekokrytycznej odsłania estetykę modernizmu w nowej, paradoksalnie realistycznej scenerii antropocenu. Apokaliptyczne obrazy wydają się niezwykle kompatybilne z realiami współczesności i stanowią rodzaj międzypokoleniowej paraleli (XIX–XXI wiek).

Słowa kluczowe: humanistyka ekologiczna, globalne ocieplenie, ekokrytyka, fantastyka przełomu XIX i XX wieku, Antoni Lange

Wstęp

Żyjemy w niezwykle dynamicznych i niespokojnych czasach. Zagrożają nam kolejne konflikty zbrojne, ale przede wszystkim nieuchronnie zbliżamy się do katastrofy ekologicznej, która bezpowrotnie zniszczy naszą planetę. Nikogo już nie dziwi zjawisko globalnego ocieplenia, które odczuwamy coraz boleśniej nie tylko z powodu tropikalnych upałów w lecie, ale i niepokojących anomalii pogodowych. Tornada, wichury, opady gradu stały się powszechnymi zjawiskami odnotowywanymi niemalże w każdym zakątku globu ziemskiego. Niestety zmniejszające się powierzchnie lasów tropikalnych, ginące kolejne gatunki zwierząt i roślin, bezpowrotnie znikające z powierzchni Ziemi, nie wywołują głębszej refleksji w społeczeństwie konsumpcyjnym, którego ciągły apetyt na nowe produkty przyczynił się do narastającego kryzysu klimatycznego, słusznie nazywanego kryzysem wyobraźni (Buell, 1995). Nie pomagają także liczne doniesienia naukowców prognozujących katastrofalne skutki globalnego ocieplenia, które dotkliwie będą odczuwalne nie za 100 lat, lecz za kilka dekad. Dodajmy, że zjawisko to jest najbardziej udokumentowane w historii nauki. Znaleźliśmy się w martwym punkcie, który Ewa Bińczyk (2018) nazywa marazmem antropocenu. Marazm ten wydaje się obejmować różne aspekty ludzkiej egzystencji i dotyczy nie tylko globalnej polityki względem zmian klimatycznych, ale również edukacji.

Mimo że w dokumentach oświatowych, na co zwróciła uwagę Magdalena Ochwat (2020a: 186–187), znajduje się adnotacja dotycząca kształcenia na rzecz klimatu, jej realizacja wydaje się znikoma. Zagadnienia związane z kryzysem środowiskowym funkcjonują na obrzeżach programów nauczania, a przecież nie tak dawno temu młodzież aktywnie włączyła się w organizowane strajki klimatyczne, których ikoną stała się Greta Thunberg. Problem dotyczący braku kompleksowego kształcenia proekologicznego w szkolnictwie wyższym poruszyła Małgorzata Latoch-Zielińska (2023: 2), która słusznie podkreśla, że poloniści muszą być przygotowani na wyzwania przyszłości. To właśnie oni będą kształcić młode pokolenia w duchu odpowiedzialności za siebie i pozostałych mieszkańców naszej planety (Latoch-Zielińska, 2023: 2). Edukacja ekologiczna, jak stwierdza wspomniana badaczka, powinna opierać się na trzech kluczowych elementach: świadomości, postawie i działaniu (Latoch-Zielińska, 2023: 4). Triada ta może zmienić nastawienie młodszej generacji wobec nie-ludzkiego świata, ale także przyczynić się do ograniczania zapędów konsumpcyjnych na rzecz zrównoważonego rozwoju. Szczególną rolę odgrywać będą poloniści, gdyż lekcje języka polskiego stwarzają możliwości dyskusji nad problemami, z którymi boryka się współczesny świat (Ochwat, 2020a, 2020b, 2020c, 2023a, 2023b; Lange, 2021; Latoch-Zielińska, 2023; Zdunik, 2023).

(Re)konstrukcje kanonu?

W toczącej się obecnie dyskusji na temat kanonu lektur szkolnych podejmowane są głównie kwestie dotyczące skracania listy lektur, co tłumaczy się chociażby zbyt obszerną podstawą programową. Kolejny problem dyskutowany w przestrzeni publicznej skupia się wokół pytania: czy należy czytać całą książkę, czy wyłącznie jej fragmenty? W rozmowach tych nie porusza się fundamentalnej kwestii dotyczącej dostosowania tekstów kultury do problemów współczesnego świata. Jestem świadomy, że wprowadzenie nowych pozycji do spisu lektur obowiązkowych wzbudziłoby kontrowersje zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów. Może zatem warto byłoby poszukać rozwiązania kompromisowego, które promowałoby odczytanie klasyki przez pryzmat ekokrytyki czy *animal studies*. O potrzebie nowej interpretacji inspirować pisze Tomasz Sobieraj:

Nasilający się współcześnie kryzys klimatyczny, wywołany destrukcyjnymi działaniami człowieka na cały ekosystem natury, staje się przyczyną istotnego namysłu nad obecną kondycją nauk humanistycznych i społecznych oraz nad ich reakcjami na wspomniany proces, a także – co szczególnie tutaj istotne – skłania do retrospektywnego spojrzenia na świadomość kulturową epok wcześniejszych i do poszukiwań antecedenencji poglądów współczesnych (Sobieraj, 2022: 89).

W podobnym duchu wypowiadają się Magdalena Ochwat¹, Jan Zdunik (2023: 54–57)² i Aleksandra Lange (2021)³. Zdunik (2023: 47) zwrócił uwagę na kilka problemów wynikających z „zielonego” odczytywania tekstów historycznych. Jednym z nich jest brak transferu badań między dydaktyką szkolną

¹ Magdalena Ochwat w wielu artykułach proponuje nowe odczytania lektur szkolnych, uzasadniając konieczność kształcenia nowego typu wrażliwości, która obejmowałaby pozaludzki świat. Szczególnie inspirujące i nowoczesne są jej odczytania baśni *Imbryk* Hansa Christiana Andersena oraz *Zony modnej* Ignacego Krasickiego w kontekście filozofii *zero waste*. Analiza utworu staje się impulsem do dyskusji na temat konsumpcjonizmu we współczesnym świecie (Ochwat, 2020a: 195–200, 2020c: 41–44).

² Jan Zdunik proponuje interesujące odczytanie fragmentów *Prawieku i innych czasów* Olgi Tokarczuk poświęconych grzybni, która w metaforyczny sposób pokazuje relacyjność między światem ludzkim i pozaludzkim.

³ Aleksandra Lange proponuje nowe odczytanie dwóch lektur w szkole podstawowej. Analiza obrazu puszczy w *Panu Tadeuszu* jako matecznika splatającego historię Polski z dziejami tego regionu staje się punktem wyjścia do dyskusji na temat destrukcyjnego wpływu człowieka na środowisko naturalne. Drugim utworem poddanym „zielonej” interpretacji jest baśń *Chojnka* Hansa Christiana Andersena, którą autorka odczytuje w kontekście filozofii *zero waste*.

a akademicką. Transfer ten nie powinien koncentrować się na przytaczaniu dyskusji na przykład na temat zasadności terminów antropocen czy kapitałocen, lecz na przeorientowaniu analizy i interpretacji w stronę nie-ludzkiego świata, który nie byłby traktowany w sposób przedmiotowy. Jak słusznie wskazuje badacz, teoretyczne zagadnienia związane z nowoczesną myślą humanistyki ekologicznej w kontekście dydaktyki szkolnej powinny być ograniczone do minimum i stanowić punkt wyjścia do głębszej refleksji, której konsekwencją stałoby się kształtowanie postawy proekologicznej w najmłodszej generacji.

W kształceniu szkolnym, na co zwróciła uwagę Ochwat (2020a: 187), potrzebujemy innego spojrzenia na relację człowieka z przyrodą, z czym wiąże się także wypracowanie nowego systemu wartości. Badaczka odwołuje się do myślenia relacyjnego, zaproponowanego przez Ewę Domańską (2013: 19–20, 24–25), które jest charakterystyczne dla humanistyki ekologicznej, zakładającej między innymi: interdyscyplinarność (łączenie humanistyki z naukami przyrodniczymi); wyeksponowanie związków między światem ludzkim, roślinnym i zwierzęcym; propagowanie etyki solidarności i szacunku dla wszelkich form życia; zakwestionowanie nadrzędnej pozycji człowieka; uznanie natury za dom. Założenia humanistyki ekologicznej w środowisku naukowym są już dość powszechne, jednak nie przebiły się one do szkół. Na marginesie mówiąc, do tej pory ukazała się jedna praca popularyzująca „zielone” odczytywanie kanonu lektur szkolnych (*Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* z 2017 roku, pod redakcją Przemysława Czaplińskiego, Joanny Bednarek i Dawida Gortyńskiego). A przecież kształcenie wrażliwości ekologicznej i wychowanie człowieka w duchu empatii wobec całego nie-ludzkiego świata powinno być dzisiaj priorytetowym zadaniem w kształceniu młodego pokolenia. Współczesna edukacja, nie tylko polonistyczna, wymaga nowego sposobu myślenia o świecie jako całości (Ochwat, 2020c: 32), któremu towarzyszyć powinna pogłębiona empatia przejawiająca się w trosce o cały świat natury. Postawa odpowiedzialności za losy planety to jedno z najważniejszych wyzwań, jakie stoją przed ludzkością w XXI wieku.

Pytania o nową jakość kształcenia polonistycznego pojawiają się w pracach przywoływanych już badaczy (Ochwat, Latoch-Zielińskiej czy Zdunika). Ochwat proponuje ideę humanistyki odpornościowej (rezyliencyjnej), sprzyjającej „kształtowaniu pewnych umiejętności społecznych i ekologicznych wspierających funkcjonowanie w trudnych warunkach globalnego kryzysu środowiskowego” (Ochwat, 2023a: 9). W nurcie tym akcentuje się potrzebę kształtowania wspólnoty wszystkich istot żyjących na Ziemi, formowania przynależności do wielkiej sieci życia, rozwijania poczucia związku z miejscem, w którym żyjemy. W podobnym tonie wypowiada się Zdunik (2023: 53–54), który podkreśla rolę empatii w kształceniu polonistycznym oraz proponuje projekt empatii klimatycznej dla współczesnej dydaktyki poloni-

stycznej. Projekt ten zakłada, że lekcje języka polskiego powinny angażować uczniów w problemy współczesnego świata poprzez wspólnotowe przeżywanie, będące podstawą doświadczeń kulturowych. Zdunik, podobnie jak Ochwat czy Lange, proponuje wzbogacenie analiz i interpretacji tekstów o komponent ekokrytyczny. Podobnie jak Zofia Budrewicz (2023: 22) pragnę podkreślić, że „zielone” odczytywanie kanonicznych tekstów traktuję jako dopełnienie klasycznej interpretacji. Jak sygnalizuje badaczka, praktyka ta może „przesuwać w stronę tekstowego centrum to, co dotąd odczytywano jako mniej ważny czy marginalny element tekstowy” (Budrewicz, 2023: 22). Co więcej, taka lektura kształci wrażliwość uczniów na pozaludzki świat, zmienia optykę jego postrzegania w kategoriach relacyjności. Młodzi ludzie w jej trakcie odkrywają także, iż kanon nie jest skostniałym, anachronicznym zbiorem tekstów, lecz przy uważnym ich czytaniu możemy dostrzec antecedencję problemów współczesnego świata. Nowa podstawa programowa, nad którą trwają obecnie prace, powinna stwarzać możliwości doboru tekstów, które ilustrowałyby dylematy związane chociażby z globalnym ociepleniem (Latoch-Zielińska, 2023: 1). Dlatego też w niniejszym artykule zaproponowałbym włączenie literatury fantastycznej przełomu XIX i XX wieku do dyskusji na temat zmian klimatycznych.

Dlaczego fantastyka przełomu XIX i XX wieku?

Utwory zaliczane do fantastyki funkcjonują na obrzeżach podstawy programowej, a jest to jeden z ulubionych gatunków literackich nastoletnich czytelników, co potwierdza chociażby popularność serii o Harrym Potterze, Wiedźminie czy ostatnio – dzięki nowej ekranizacji – *Akademii pana Kleksa* Jana Brzechwy. Teksty o charakterze fantastycznym przełomu XIX i XX wieku mogą być wykorzystywane na lekcjach języka polskiego zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej. W przypadku tej drugiej mogą stanowić cenny komentarz podsumowujący na przykład prozę okresu modernizmu. Warto także przypomnieć, że literatura fin de siècle’u uchwyciła niepokoje związane z masową industrializacją. Pisarze, filozofowie tamtego okresu dostrzegli, że cywilizacja przemysłowa destrukcyjnie wpłynęła na życie jednostek, społeczeństwa, jak również środowiska. Twórcy tacy jak Władysław Reymont czy Stefan Żeromski w opisach dymu unoszącego się z kominów fabryk, toksycznych odpadów produkcyjnych spływających do lokalnych rzek ukazali pierwsze symptomy zbliżającej się katastrofy ekologicznej (Piechota, 2021: 80). Dodatkowo, w utworach takich jak przykładowo *Ludzie bezdomni* uchwycono ciemne strony kapitalizmu w postaci nadmiernej eksploatacji zasobów naturalnych,

w tym masowej wycinki drzew (Sobieraj, 2023: 65). Postęp cywilizacyjno-technologiczny, jak podkreśla Tomasz Sobieraj (2023: 67), stanowił poważne zagrożenie dla ekosystemów. Nic dziwnego, że w utworach tego okresu często ukazywano enklawy „martwych lasków”, rachitycznych drzew usychających na skutek zanieczyszczenia gleby i powietrza. Obawiano się też, że toksyczne substancje wykorzystywane w produkcji destrukcyjnie wpłyną na ludzi. Lęki przed zanieczyszczeniem powietrza, zatruciem wody czy zniszczeniem krajobrazu stały się powszechnymi obawami społeczeństwa egzystującego u schyłku XIX wieku (Paczoska, 2010: 65). Robert Macfarlane w artykule *The burning question* (2005) zwrócił uwagę, że współczesne niepokoje związane z kryzysem klimatycznym korespondują z sytuacją, w jakiej znaleźli się Anglicy u schyłku XIX wieku, kiedy to popularnością zaczęły cieszyć się teorie o szybkim wygasaniu słońca, a tym samym zamarzaniu naszej planety (Podraza-Kwiatkowska, 2001: 45). Mam tu na myśli prace fizyka Williama Thomsona o globalnym ochłodzeniu. Teorie te szybko przeniknęły do świata literackiego. Wspomnijmy choćby o *Wojnie światów* (1899) Herberta G. Wellsa, w której ochłodzenie Układu Słonecznego zmusza Marsjan do rozpoczęcia wojny. W ostatnich dwóch dekadach XIX wieku niepokój potęgował również dynamiczny rozwój fizyki. Obawiano się, że w jednym z europejskich laboratoriów trwają prace nad śmiertelnością bronią, która znajdzie zastosowanie militarne w kolejnej wojnie (Oramus, 2020: 113).

Dlaczego Antoni Lange?

Antoni Lange to jeden z ciągle „niedoczytanych” i zapomnianych twórców. Do tej pory ukazały się dwie monografie poświęcone pisarzowi (Szymańska, 1979; Wojciechowski, 2010), opublikowano także kilka artykułów (między innymi: Szczeciński, 2001; Kurkiewicz, 2006a, 2006b; Łoch, 2011) omawiających zbiór opowiadań *W czwartym wymiarze* (1912). Lange był nie tylko poetą, prozaikiem, ale również krytykiem literackim i tłumaczem (między innymi sanskrytu) (Deja, 2023). Jest on autorem *Krótkiego zarysu literatury powszechnej*, w którym szczególne miejsce zajmuje literatura indyjska (Łoch, 2011: 116). Na marginesie mówiąc, zainteresowanie Orientem było powszechne wśród modernistów, topika hinduska pojawia się w twórczości Jana Kasprowicza, Jerzego Żuławskiego oraz Tadeusza Micińskiego (Łoch, 2011: 115). Wspominam o tym, gdyż fascynacja kulturą i filozofią Indii odgrywała istotną rolę w twórczości Langego. Jak pisze Eugenia Łoch, poeta łączył myśl indyjską, między innymi *Mahabharaty*, „z własną wizją świata, określoną spe-

cyficzną konstrukcją psychiki, w której części nastawionej na »wewnętrzne widzenie rzeczy« (Łoch, 2011: 117). Co więcej, zbiór *W czwartym wymiarze*

dotyczy wiedzy przeniesionej z filozofii buddyjskiej i nauki jogów. Świat tych opowiadań jest barwniejszy od rzeczywistości. Jest to świat pełen fantasmagorii i marzeń wizyjno-sennych. Rzeczywistość napawa lękiem, stąd kreowanie w wyobraźni innego obrazu świata, niekoniecznie doskonalszego, ale odmiennego. Prawa natury ulegają w jego kreacji przekształceniom zgodnie z wyimaginowaną rzeczywistością, rządzącą się już inną logiką, potwierdza to pozorny bezład zdarzeń (Łoch, 2011: 120).

Rozwijając myśl Łoch, powiedziałbym, że przenikanie myśli indyjskiej do twórczości Langego łączy się z inną, odmienną od europejskiej, optyką postrzegania rzeczywistości, w której kluczową rolę odgrywają relacje między ludzkim i nie-ludzkim światem. Niewątpliwie wpływ na to miała religia i wiara w nieustanną wędrówkę dusz. Pisarz poszukiwał nie tylko mistycznego związku ze światem pozazmysłowym, ale także jedności ze Wszechświatem.

W tomie *W czwartym wymiarze* fantastyka splata się ze zmianami atmosferycznymi, w wyniku których czytelnicy obserwują aberracje zachodzące w świecie natury. Przywołajmy choćby początek opowiadania *Babunia*:

Pierwsza połowa października była owego roku tak ciepła, że w naszym ogrodzie wszystkie niemal drzewa: jabłunki, wiśnie, kasztany, bzy – od strony południowej, wystawionej na mocniejsze działanie słońca, zajaśniały drobnymi liśćmi żywej, świeżej, jaskrawo zielonej barwy i pokryły się nowym młodocianym bladoróżowym kwieciami. Raz jeszcze zakwitły sasanki, konwalie, prymulki i niezabudki, a w ptaszarni słychać było, niby na wiosnę, gęganie gęsi, gdakanie kur i kwakanie kaczek, złudzonych żarem październikowych promieni, co w nich budził niby nowo-wiosenne tęsknoty miłosne (Lange, 2020a: 5).

Tak naprawdę nie wiemy, co przyczyniło się do zakłócenia rocznego cyklu wegetatywnego w przyrodzie. Rozkwit kwiatów i drzew w połowie października wywołał początkowo w bohaterach uczucie euforii, która wraz z ponownym nadejściem wiosny przyczyniła się do melancholijnej refleksji na temat bezpowrotnie utraconej młodości. Z kolei w opowiadaniu *Nowy Tarzan* Lange (2024) porusza kwestię eksperymentów nad zwierzętami z pogranicza medycyny wiwisekcyjnej. Utwór ten może stać się punktem wyjścia do głębszej etycznej zadumy na temat statusu zwierząt we współczesnym świecie. Czy pełnią one wyłącznie użyteczną funkcję w życiu człowieka? Czy istoty słabsze od nas możemy traktować przedmiotowo? Czy postęp

w zakresie produkcji nowoczesnych kosmetyków jest wart cierpienia zwierząt? Już na początku utworu Lange nawiązuje do prac konkretnych badaczy (Woronow, Jaworski), którzy wykorzystując bezbronne zwierzęta, starali się odmłodzić ludzki organizm (Kurkiewicz, 2006b: 114). W *Nowym Tarzanie* amoralni naukowcy przeszczepiają mózgi młodych małp osobom w podeszłym wieku. Tajemnicze laboratorium, założone przez wpływowych biznesmenów, położone jest na granicy między Algierią i Marokiem, z dala od cywilizacji, co stanowi czytelną aluzję do *Wyspy doktora Moreau* (1896) H.G. Wellsa (por. Trześniewska-Nowak, 2022). Pisarz wprowadza postać mściciela – tytułowego Tarzana, który bacznie przygląda się eksperymentom dokonywanym przez naukowców. Szympanś, wykorzystując zdolność do naśladowania człowieka, przeprowadza podobny eksperyment na młodym mężczyźnie. Finałowa scena, w której przerażeni badacze opuszczają laboratorium, symbolizuje zwycięstwo idei humanizmu oraz humanitaryzmu względem zwierząt (Kurkiewicz, 2006b: 114).

Niewątpliwie najciekawszym opowiadaniem z tomu, który warto byłoby omówić na lekcjach języka polskiego, jest *Memoriał doktora Czang-Fu-Li*. W utworze tym niczym w soczewce skupiają się najważniejsze aspekty globalnego kryzysu (środowiskowe, społeczne, ekonomiczne), które splatają się z kryzysem uchodźczym i żywieniowym. Lange, opierając się na obserwacji zmian klimatycznych zachodzących na kontynencie, buduje ponurą wizję przyszłości. Akcja opowiadania rozgrywa się w XXVII wieku i stanowi rodzaj sprawozdania tytułowego bohatera, który dzięki badaniom terenowym odkrył, że dawno temu Europa była zamieszkiwana przez liczne nacje:

[...] jeszcze siedemset lat temu, tj. w pierwszej połowie XX wieku Europa miała klimat bardzo łagodny, że np. w Kampanii rzymskiej kwitły migdały, cytryny i eukaliptusy, jak u nas we Władywostoku; że podobno Rzym stanowił niegdyś potężne imperium, że Rzymianie stworzyli prawo (?!), że Paryż (ta lodowata pustynia) był stolicą wielkiej Republiki i że tu jeszcze w XVIII wieku ogłoszona została tzw. *Deklaracja praw człowieka* (Lange, 2020b: 130).

Źródłem katastrofy, jak pisze naukowiec, stał się sam człowiek, „który rozzułchwalił się nadmiernie i zamierzył kulę ziemską przetworzyć, nie obliczywszy przed tym wszystkich możliwości” (Lange, 2020b: 131). Budowa nowoczesnego kanału Carraba, łączącego Amerykę Środkową z Chinami, okazała się nadmierną ingerencją człowieka w ekosystem. Ludzkość zgubiła pycha, przekonanie o swojej wyjątkowości oraz krótkowzroczność. Nikt nie przewidział, że budowla ta przyczyni się do zmian klimatycznych, których skutkiem będzie powszechne zjawisko migracji ludności w poszukiwaniu nowego miejsca do życia:

Oto mianowicie gorąca woda prądu meksykańsko-norweskiego zaczęła się przelewać z Oceanu Atlantyckiego w głąbię Oceanu Spokojnego – z początku w niewielkich ilościach, po tym zaś w coraz większych – tak że po upływie stu lat – mniej więcej w roku 2050 Golsztrom europejski zniknął zupełnie i, można rzec, zlodowaciał. Krainy niegdyś ciepłe, jak Irlandia, Anglia, Skandynawia, Niemcy itd., pozbawione fal prądu gorącego – zaczęły stygnąć stopniowo, oziębiać się i lodowacieć, aż zamarły całkowicie i stały się siedliskiem wiecznych śniegów i lodów; później nieco Iberia, Francja i Włochy – ogrzewane czas jakiś tchnieniem wiatrów afrykańskich – również uległy mroźnym prądom Atlantyku i również zastygły i zlodowaciały (Lange, 2020b: 133).

Lange słusznie przewidział, że niekontrolowany rozwój nauki i przemysłu diametralnie odmieni ludzką egzystencję, a przyszłość ludzkości będzie rygorystycznie uzależniona od postępujących zmian klimatycznych. Pisarzowi bliskie wydaje się współczesne myślenie relacyjne, gdyż dostrzega ściśle zależności między postępowem technologicznym a zmianami klimatycznymi, bezpowrotnie niszczącymi świat natury. Tytułowy naukowiec z opowiadania wśród wykopalisk odnalazł kości reniferów, które niegdyś żyły na obszarach Syberii (Lange, 2020b: 130). W wyniku zmian klimatycznych wraz z jej mieszkańcami zwierzęta te emigrowały w kierunku Europy, gdzie na skutek ochładzającego się klimatu bezpowrotnie wyginęły.

Co ciekawe, pisarz zwraca uwagę, że w wyniku katastrofy ekologicznej o potęgę danego państwa świadczy nie rozwój technologiczny, lecz rozwój rolnictwa. W obliczu klęski żywnościowej, jaką stał się głód, pozycja danego kraju jest ściśle uzależniona od plonów Ziemi. We Władywostoku, położonym na odległych terenach Syberii, rosną cytryny, pomarańcze, daktyle, kwitną migdały, cytryny i eukaliptusy. Niezwykle interesujące w kontekście współczesnego marazmu antropocenu wydają się spostrzeżenia naukowca, który w jednej z książek odkrytych na lodowatej, europejskiej pustyni wyczytał, iż:

[...] ten naród [Francuzi – D.P.] w połowie XX wieku był właśnie w przededniu realizacji największej reformy, jaka była od początku świata: w przededniu rozwiązania kwestii socjalnej. Że właśnie kiedy zaczęło się budowanie podstaw tej wielkiej przemiany społecznej – ziemia w Europie nagle zaczęła marznąć, temperatura średnia roczna zaczęła opadać (do 3, nawet 2 stopni Celsjusza) – wszelka inicjatywa w tej doniosłej sprawie została sparaliżowana (Lange, 2020b: 135).

Nieodwracalne transformacje dokonujące się na skutek zmian klimatycznych wywołują raczej marazm i wzmacniają postawę kolektywnego wyparcia problemu

(Bińczyk, 2018: 71). Być może wynikało to z bagatelizacji postępujących zmian, gdyż kryzys klimatyczny, jak pisze Andrzej Marzec, ma w sobie coś widmowego, „nieuchwytnego, z czym jesteśmy połączeni, ale połączenia nie możemy ujrzeć, a jedynie przeczuwamy jego istnienie” (Marzec, 2021: 86). Zmiany klimatyczne stanowią Mortonowskie hiperobiekty, ciągle obecne, ale nieuchwytnie, gdyż wchodzą w sieci powiązań z całym ekosystemem, nieustannie zmieniając jego formę (Barcz, 2018: 79). Co więcej, zmiany klimatyczne mają w sobie coś widmowego – „nieustannie powracają i krążą, wydobywając wyparte na powierzchnię” (Michalski, 2022: 57). Lange zdaje się przestrzegać przed nadmierną ingerencją w ekosystem, gdyż nikt nie jest w stanie przewidzieć dalekosiężnych zmian dokonujących się w środowisku. Pisarz stawia także kluczowe pytania dotyczące miejsca człowieka i jego relacji ze światem natury, które nie powinny koncentrować się na grabieniu kolejnych obszarów Ziemi oraz bezmyślnej eksploatacji w imię rzekomego postępu.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że współczesne odczytanie kanonu literackiego powinno zostać wzbogacone o ekokrytyczną analizę. Poloniści powinni uwzględnić również inne utwory, które na zasadzie kontekstualnej lektury stałyby się impulsem do dyskusji na temat destrukcyjnego oddziaływania człowieka na ekosystem. Jak słusznie podkreśla Ochwat:

Rolą nauczycieli polonistów we współczesnej szkole może być pokazanie w literaturze projektów życia wspólnoty międzygatunkowej opartych na wzajemnej trosce i przełożenie ich na nowe opowieści, które staną się sygnałem nadejścia nowego myślenia, stworzą dobre podstawy życia nowego pokolenia – Generacji S (S jako symbiocen) (Ochwat, 2023b: 178).

Opowiadania Langego, podejmujące problem zmian klimatycznych, nieustannej eksploatacji świata natury czy instrumentalnego traktowania zwierząt, stanowią propozycję metodyczną, która z jednej strony może stać się impulsem do głębszej refleksji na temat dziewiętnastowiecznych źródeł obecnego kryzysu, z drugiej zaś – dzięki uważnej lekturze (*close reading*) pozwoli uczniom dostrzec, że problemy opisywane w dawnych tekstach nie są anachroniczne. Co więcej, zaskakująco proza fantastyczna przełomu XIX i XX wieku odczytywana z perspektywy ekokrytycznej odsłania estetykę modernizmu w nowej, paradoksalnie realistycznej scenerii

antropocenu. Apokaliptyczne obrazy wydają się niezwykle kompatybilne z realiami współczesności i stanowią rodzaj międzypokoleniowej paraleli (XIX–XXI wiek).

Bibliografia

- Barcz A., 2018, *Przedmioty ekozagłady. Spekulatywna teoria hiperobektów Timothy'ego Mor-
tona i jej (możliwe) ślady w literaturze*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 75–87.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa.
- Budrewicz Z., 2023, *Etyka ekologiczna na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”,
nr 17, s. 17–30.
- Buell L., 1995, *The environmental imagination: Thoreau, nature writing, and the formation of
American culture*, Harvard University Press, Cambridge.
- Deja K., 2023, *Teozofia i Indie. „Księga proroków” Antoniego Langego*, w: *Młoda Polska ezo-
teryczna. Studia*, red. M. Bajko, J. Ławski, U.M. Pilch, Wydawnictwo Prymat, Białystok,
s. 175–189.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1/2, s. 13–32.
- Kurkiewicz M., 2006a, *Antoniego Langego peregrynacje „W czwartym wymiarze”*, w: *Z proble-
matyki krótkich form narracyjnych. Nowela młodopolska*, red. H. Ratuszna, Wydawnictwo
Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 147–173.
- Kurkiewicz M., 2006b, *Medycyna w służbie młodości. O dwóch opowiadaniach Antoniego
Langego („Babunia”, „Nowy Tarzan”)*, w: *Sposoby leczenia dawniej i dziś w świetle litera-
tury i medycyny*, cz. 3, red. E. Łoch, G. Wallner, Wydawnictwo LTN, Lublin, s. 108–120.
- Lange Aleksandra, 2021, *Im dalej w las, tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na
naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej
Języka Polskiego”, t. 30, s. 65–80.
- Lange Antoni, 2020a, *Babunia*, w: A. Lange, *W czwartym wymiarze. 12 opowiadań fanta-
stycznych*, Wydawnictwo CM, Warszawa, s. 5–18.
- Lange Antoni, 2020b, *Memoriał doktora Czang-Fu-Li*, w: A. Lange, *W czwartym wymia-
rze. 12 opowiadań fantastycznych*, Wydawnictwo CM, Warszawa, s. 129–136.
- Lange Antoni, 2024, *Nowy Tarzan*, Wolne Lektury, [http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/
lange-nowy-tarzan](http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/lange-nowy-tarzan) [dostęp: 05.10.2024].
- Latoch-Zielińska M., 2023, *Przygotowanie przyszłych polonistów do wyzwań edukacji eko-
logicznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (31), s. 1–17, [https://doi.org/10.31261/
PS_P.2023.31.12](https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.12).
- Łoch E., 2011, *Motywy orientalne w twórczości prozatorskiej Antoniego Langego*, w: *Orient
w literaturze i kulturze modernizmu*, red. E. Łoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii
Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 115–125.

- Macfarlane R., 2005, *The burning question*, The Guardian, 24.09.2005, <https://www.theguardian.com/books/2005/sep/24/featuresreviews.guardianreview29> [dostęp: 18.07.2024].
- Marzec A., 2021, *Antropocień: filozofia i estetyka po końcu świata*, PWN, Warszawa.
- Michalski M.A., 2022, *Ekowidmologia jako strategia lektury. Studium przypadku „Kości, które nosisz w kieszeni” Łukasza Barysa*, „Jednak Książki”, nr 2 (25), s. 51–62.
- Ochwat M., 2020a, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Educatio Nova”, t. 5, s. 185–204.
- Ochwat M., 2020b, *Katastrofa klimatyczna Non-Fiction*, „Kultura Współczesna”, nr 2 (109), s. 204–218.
- Ochwat M., 2020c, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–51.
- Ochwat M., 2023a, *Humanistyka odpornościowa w czasach katastrofy klimatycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (32), s. 1–20, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.32.01.
- Ochwat M., 2023b, *Rozszczelnienie antropocenu. Nowy zwrot solidarnościowy w edukacji polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 14, s. 167–180.
- Oramus D., 2020, *Stany splecione. Fizyka a literatura współczesna*, Copernicus Center Press, Kraków.
- Paczoska E., 2010, *Prawdziwy koniec XIX wieku. Śladami nowoczesności*, PWN, Warszawa.
- Piechota D., 2021, *Wątki ekologiczne w prozie modernistów*, „Porównania”, nr 2 (29), s. 79–96.
- Podraza-Kwiatkowska M., 2001, *Literatura Młodej Polski*, PWN, Warszawa.
- Sobieraj T., 2022, *W sieci natury i kultury. Bolesław Prus wobec dylematów światopoglądowych swojej epoki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Sobieraj T., 2023, *Trajektorie kapitalizmu (kapitałocenu). Ideologie powieści przemysłowych i środowiskowych*, „Pamiętnik Literacki”, z. 2, s. 65–86.
- Szcześniak J., 2001, *Z problematyki science fiction w prozie Antoniego Langego*, w: *Modernistyczny wizerunek człowieka. Studia historycznoliterackie*, red. J. Szcześniak, D. Trześniowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 81–94.
- Szymańska B., 1979, *Poeta i nieznane. Poglądy filozoficzne Antoniego Langego*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
- Trześniewska-Nowak A., 2022, *W kleszczach lęku. Thriller medyczny w literaturze i kulturze popularnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Wojciechowski P., 2010, *Logos, byt, harmonia. Antoniego Langego czytanie kultury*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin.
- Zdunik J., 2023, *Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis”, t. 11, s. 47–61.

Dariusz Piechota – dr, literaturoznawca, asystent na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku, członek Laboratorium Animal Studies – Trzecia Kultura. Autor monografii: *Między utopią a melancholią. W kręgu nowoczesnej i ponowoczesnej literatury fantastycznej* (2015), *Pozytywistów spotkania z naturą. Szkice ekokrytyczne* (2018), *Na fali nostalgii. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte w najnowszej kulturze i literaturze popularnej* (2022), *Eksperymenty postrealistów. Szkice o najnowszej literaturze polskiej* (2022), *Świat mieszczań w prozie Michała Bałuckiego* (2023). Współredaktor serii Zielona Historia Literatury: *Emancypacja zwierząt?* (2015), *Ekomodernizmy* (2016), *Między empatią a okrucieństwem* (2018), *(Nie)zapomniane zwierzęta* (2021). W kręgu jego zainteresowań badawczych znajdują się: literatura przełomu XIX i XX wieku (pozytywizm i Młoda Polska), współczesna literatura i kultura popularna, *animal studies*, ekokrytyka.

Dariusz Piechota – Ph.D., literary scholar, assistant at the Faculty of Philology of the University of Białystok, member of the Animal Studies Laboratory – Third Culture. Author of the monograph: *Między utopią a melancholią. W kręgu nowoczesnej i ponowoczesnej literatury fantastycznej* [Between utopia and melancholy. In the circle of modern and postmodern fantasy literature] (2015), *Pozytywistów spotkania z naturą. Szkice ekokrytyczne* [Positivist encounters with nature. Ecocritical sketches] (2018), *Na fali nostalgii. Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte w najnowszej kulturze i literaturze popularnej* [On the wave of nostalgia. The 1980s and 1990s in recent popular culture and literature] (2022), *Eksperymenty postrealistów. Szkice o najnowszej literaturze polskiej* [Postrealists' experiments. Sketches on the latest Polish literature] (2022), *Świat mieszczań w prozie Michała Bałuckiego* [The world of townspeople in the prose of Michał Bałucki] (2023). Co-editor of the Green History of Literature series: *Emancypacja zwierząt?* [Emancipation of animals?] (2015), *Ekomodernizmy* [Ecomodernisms] (2016), *Między empatią a okrucieństwem* [Between empathy and cruelty] (2018), *(Nie)zapomniane zwierzęta* [(Un)forgotten animals] (2021). His research interests include literature at the turn of the 19th and 20th centuries (positivism and Young Poland), contemporary literature and popular culture, animal studies, ecocriticism.



Opublikowano: 30.12.2024

DOROTA TAŁAJ

 <https://orcid.org/0000-0001-6443-2484>

Instytut Studiów Podyplomowych w Tychach

Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego

W ogrodzie, na śniegu, z piórem w dłoni Alternatywa wobec świata cyfrowego i jej dydaktyczne implikacje

**In the garden, in the snow, with a pen in my hand
An alternative to the digital world and its educational implications**

Abstract: The article indicates three analog activities (not related to the digital sphere), which are a source of existentially significant experiences and have a significant role in building human well-being. These are: the experience of creating a garden, the experience of a winter forest and writing with pen on paper. The article is based on the analysis of scientific experiments and literary and anthropological reflection. It also shows how the discussed issues can be related to the practices of humanities education.

Keywords: experience, analog activities, garden, winter, writing, humanities education

Abstrakt: W artykule wskazano trzy czynności analogowe (niezwiązane ze sferą cyfrową), które są źródłem doświadczeń istotnych egzystencjalnie i odgrywają znaczącą rolę w budowaniu dobra człowieka. Są to: doświadczenie tworzenia ogrodu, doświadczenie zimowego lasu i pisanie piórem na papierze. Artykuł opiera się na analizie eksperymentów naukowych oraz na refleksji literaturoznawczej i antropologicznej. Wskazuje także, jak omawianą problematykę można odnieść do praktyki dydaktycznej języka polskiego i edukacji humanistycznej.

Słowa kluczowe: doświadczenie, czynności analogowe, ogród, zima, pisanie, edukacja humanistyczna

Zamiast ubolewać nad ekspansją mediów i ich negatywnym wpływem na młodego człowieka, warto porzucić dualistyczne, konfrontujące spojrzenie i uznać, że rzeczywistość jest hybrydyczna: analogowo-cyfrowa. Praca pedagogiczna i andragogiczna powinna zatem zmierzać nie tylko do wprzężenia w proces dydaktyczny zdobyczy informatycznych, lecz także do wskazywania *aurea mediocritas*. W niniejszym artykule zarysuję wpływ na człowieka wybranych doświadczeń niezwiązanych ze sferą cyfrową, ich antropologiczny horyzont i rolę w budowaniu dobra osoby. Odniosę wymienione zagadnienia do praktyk edukacji humanistycznej.

Oscylacje

Najważniejszymi cechami świata cyfrowego wydają się: nielinearność, chaotyczność, powierzchowność, fragmentaryczność, logowizualność i łatwa do realizacji interaktywność (Tałaj, 2023). Obraz doskonałej mapy pokrywającej szczelnie obszar królestwa z opowiadania *O ścisłości w nauce* Jorge Borgesa, pod którą królestwo ostatecznie zniknęło (Borges, 1976), jest w refleksji o współlistnieniu świata analogowego i cyfrowego pożyteczną metaforą: to, co cyfrowe, nie tylko pokrywa, lecz także usuwa analogowe, przepisuje na swój język, zagarnia, zmienia. Nie chodzi tu wyłącznie o formę zapisu treści, z jakimi mamy do czynienia, i żałobę po słynnym zanikaniu zapachu farby drukarskiej, ale o nowe rozumienie człowieka, tj. percypowanie i rozumienie siebie i świata oraz stymulowanie określonych procesów psychicznych. Doświadczenia cało-psycho-cielesne związane z rzeczywistością wokół (analogową) wydają się bardziej niż doświadczenia cyfrowe kierować człowieka ku samoświadomości, osiągnięciu indywidualności, wrażliwości na innych i sprzyjają wytworzeniu się szczególnych umiejętności, nazwanych przez Michała Palucha „kompetencjami głębokimi”.

Kompetencje głębokie to rozwijane w cyklu całego życia **umiejętności świadomego przeżywania** i wyrażania własnego **działania** i dziania się, wynikające ze zdolności do toczenia refleksji [...] to zdolność do prowadzenia **dialogu** z samym sobą i z innymi na temat sensu(ów) istnienia i przemijania, **przebaczenia** i **pojednania**, towarzyszenia w narodzinach i **śmierci**, **doświadczenia cierpienia** i **radowania się**, życiowego umiaru, **współegzystowania** [...]. To **myślenie epitafialne** oraz **doświadczenie stawania się Nikim**. To pierwsze oznacza zdolność do „zreflektowania się nad tym, co pozostawiamy po sobie, nie tyle po śmierci, ile właśnie na bieżąco” [...]. Praktycznym przykładem

myślenia epitafialnego jest uważność na słowa. [...] Natomiast doświadczanie stawania się Nikim służy praktyce autogennego treningu redukowania w sobie presji stawania się kimś (w rozumieniu statusu społecznego i materialnego) (Paluch, 2023: 561).

Przytoczyłam tę definicję w tak rozbudowanej formie, ponieważ jest to nowa propozycja, jeszcze nieugruntowana w piśmiennictwie naukowym.

Doświadczenie ogrodu

Powszechne doświadczenie wskazuje, że ekspozycja na środowisko naturalne wywołuje pozytywną reakcję afektywną. Marlena Kilian i Michał Paluch analizują przebywanie człowieka w ogrodzie jako formę autoterapii – na płaszczyźnie fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej i duchowej (Kilian, Paluch, 2023). Przebywanie w ogrodzie w charakterze kontemplatora przyrody relaksuje, poprawia koncentrację, a wrażenia estetyczne podnoszą poziom zadowolenia. Praca w ogrodzie wpływa w sposób pogłębiony na wymienione procesy, a ponadto pozwala człowiekowi na wejście w istotną rolę: gospodarza – twórcy. Wówczas aktywność człowieka – gospodarza staje się czynnością transcendentálną: „Ogród staje się medium w uczestnictwie człowieka we własnym człowieczeństwie, mierzonym jego uwagą, czułością i troską, a jednocześnie pośredniczy w doświadczeniu wszechświata”¹ (Kilian, Paluch, 2023: 16). Tworzenie ogrodu można postrzegać jako synekdochę kreowania własnej egzystencji, a także jako doświadczenie bycia (s)tworzonym. Autorzy artykułu widzą to jako „wydarzanie się” człowieka: „To »zdarzenie się« człowieka ma miejsce w akcie transcendencji – przekraczaniu istniejących granic samego siebie – w kierunku identyfikacji autotelicznych wartości: wolności, dobra i piękna” (Kilian, Paluch, 2023: 11). W istotnej dziś refleksji ekologicznej hortikuloterapia jest performatywną, zaangażowaną etycznie czynnością, która pozwala doświadczyć siebie jako twórcy miejsca do życia dla świata poza-ludzkiego.

Doświadczenia związane z naturą i pracą w ogrodzie służą odzyskiwaniu wewnętrznej jedności ciała i duszy, egzystencjalnemu otwarciu i budowaniu poczucia własnej wartości, które dokonuje się przez kształtowanie kolejnych kompetencji. Mam na myśli kompetencje związane z biografią duchową, doświadczaniem istnienia, umiejętnością bycia obecnym w świecie takim, jaki on jest (Wais, 2007: 48–49).

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytowane fragmenty podaję we własnym przekładzie.

Bycie gospodarzem w ogrodzie to praktyka osvajania miejsca ze sobą i siebie z miejscem – forma zadomowienia. Używam tego słowa w sensie „oikologicznym”, nadanym mu przez nową refleksję humanistyczną o domu (Kadłubek, Kunce, Sławek, 2013; Kunce, Sławek, 2020): to w ogrodzie w sposób czytelny człowiek nie tylko chwilowo „zamieszkuje”, ale i „jest zamieszkiwany” – jak widzi dom Tadeusz Sławek (2011: 2). W ogrodzie dokonuje się to „naturalnie” przez wchodzenie człowieka w związki z obecnymi tam przedstawicielami flory i fauny, a także z glebą i siłami natury. Bycie gospodarzem w ogrodzie czyni człowieka odpowiedzialnym. Stanowi zadanie do wypełnienia, wymaga więc postawy troski, a to nadaje sens życiu. W sposób empiryczny pozwala doświadczyć korzeni i kłączy, ciemnych źródeł życia. Jest doświadczeniem bycia jeszcze bardziej na uboczu niż bycie w domu. To peryferium ubocza, jakim jest przydomowy ogród, stanowi kolejny stopień oddalania się od centrum: nie tylko od światowej propagandy, od narzucanych narracji – lecz również od domu z jego ramami, w których lokuje się nasze życie. Człowiek w ogrodzie może doświadczyć zdystansowania wobec skonstruowanej przez dom i jego swojskość tożsamości lub opresji, ze względu na możliwość bycia z tym, co poza-ludzkie, bliskie, odkrywane w akcie prywatnym i intymnym. Mam tu na myśli samotność, która nie izoluje, a oczyszcza i przywraca człowieka samemu sobie. Tadeusz Sławek inspirująco pisze o takiej samotności jako warunku zadomowienia i zakorzenienia (Sławek, 2011: 17). To odzyskiwanie kontaktu z własną głębią i własnym cierpieniem, które odkrywamy jako ponadjednostkowe i odwieczne, przywracające nas temu, co prawdziwe.

Ważne jest dla mnie, aby przedstawione tu doświadczenie przebywania w ogrodzie i hortikuloterapia nie zamknęły się w ramach pastoralnego (sielankowego) ujmowania tej przestrzeni. Jeśli doświadczenia są prawdziwe, to obejmują zetknięcie się z dzikością natury, jej nieokiełznaniem, bezradność człowieka wobec sił przyrody, gorycz porażki, upokarzające momenty działania ironicznie kapryśnej pogody, rozpacz, poczucie syzyfowej pracy, złość na agresję szkodników, doświadczenie utraty, zniszczenia, naturalnego przemijania, chwilowości istnienia danych postaci, zamierania... To wszystko jednak nie niweluje przedstawionych refleksji – co więcej, o ile wytrąci człowieka z pychy, arogancji i władzy, czyni opisane doświadczenia głębszymi i zbliża ku obiektywnemu poznaniu.

Z perspektywy edukacji polonistycznej

Przedstawione zagadnienia pozwala otworzyć przed uczniami lektura *Tajemniczego ogrodu* Frances Hodgson Burnett (1981). To powieść o całkowitej przemianie dwoj-

ga dzieci, Mary i Colina, która dokonuje się dzięki odkryciu ogrodu i fizycznej pracy włożonej w jego odrodzenie. Przemianie podlega też ojciec Colina, który, uciekając od domu i syna, izolując się i zamykając przed najbliższymi, trwał w żałobie po stracie żony. Książka pokazuje, jak można przeżywać doświadczenie cierpienia, utraty, choroby, poczucia winy, wstydu, odrzucenia i samotności. Złość, pogarda dla innych, izolacja od świata i beczynność lub, w przypadku dorosłego, ucieczka oraz oddanie się temu, co „policalne”, i „rynkowi pociechy” (Sławek, 2011: 12) prowadzą do destrukcji osoby. Ale przebywanie w parku, odkrycie ogrodu, a potem podjęcie się roli gospodarza w nim – lokuje Mary po raz pierwszy w świecie. Wygląda to tak, jakby ogród zakorzenił się w bohaterce, udzielając jej miejsca do życia i powodując obustronny rozkwit (swoją i Mary). Odkrycie ogrodu opisane przez Burnett jest, jak dzisiaj byśmy powiedzieli, zapisem hortikuloterapeutycznego doświadczenia: dostrzeżeniem całego świata wokół, ludzi z ich historiami, zwierząt i rzeczy oraz faktycznym zadomowieniem się dziewczynki w dostojnej rezydencji wuja. Dla Colina ogród stanie się źródłem odzyskania zdrowia fizycznego, ale najpierw zmieni się jego mentalność. Tożsamość bezradnego, oczekującego śmierci, krzyczącego nocami i obarczonego poczuciem tragicznej winy dziecka zostaje zastąpiona tożsamością tego, kto kreuje miejsce – i wówczas jego życiu zostaje nadany sens, a potem przychodzi doświadczenie uzdrowienia. Ojciec chłopca dozna przemiany w środku słonecznego, rozkwitłego, przywróconego do życia ogrodu, w momencie dostrzeżenia w nim przywróconego do zdrowia syna. Relacje między bohaterami a ogrodem są bliskie, zwierciadlane, współzależne – ekokrytyka określa to słowem „splątanie” (Fiedorcuk, Beltrán, 2020: 36). Wydobycie tych splątań, powiązań i wzajemnych oddziaływań jest mało popularnym tropem dydaktycznym. Propozycje metodyczne przeznaczone do pracy z *Tajemniczym ogrodem* obejmują często leksykalne analizy nazw kwiatów i kolorów pojawiających się w opisie ogrodu, intersemiotyczny przekład na rysunek, przemianę wyglądu i charakteru Mary, lekcję o przyjaźni dzieci oraz analizę postaci Dicka wzorowanej na św. Franciszku. To wartościowe propozycje, jednak za bardzo skoncentrowane na sielankowym, czysto estetycznym pięknie ogrodu i obrazie sukcesu scen finałowych. Bogatszą perspektywę, egzystencjalną, zawierają prace Elżbiety Szudek i Krzysztofa Wiatra z książki *„Tajemniczy ogród” czyli w poszukiwaniu utraconego raju* (Rauch i in., 2001). Z kolei Karolina Starnawska wprowadza perspektywę ekologiczną i pedagogiczną, inspirująco pisząc o potrzebie prowadzenia lekcji w kontakcie z naturą i przeniesienia uwagi na obserwacje przyrodnicze (Starnawska, 2019).

Tymczasem narracja Burnett zawiera symetrycznie się układające przedstawienia natury, rezydencji i zamieszkujących w niej ludzi. Z antropologicznego punktu widzenia najbardziej interesująca jest linia przecięcia się obu rzeczywistości, kreska wykonana w zeszycie, oddzielająca „Mary w Indiach” od „Mary w ogrodzie”.

Warto zwrócić uwagę na to, co nieuchwytnie, a stanowi głębię duchowego doświadczenia, na przechodzenie od psychicznej śmierci do otwarcia się na świat i odrodzenie. Warto również zastanowić się nad tym, co w tym procesie prowadzi bohaterów, czego doświadczają, co im pomaga w poczuciu bezradności i co nadaje kierunek ku zmianie. Jeśli nie otworzymy lektury szkolnej na egzystencjalny wymiar przedstawianych w niej historii, nie wykażemy, jak bliskie są prawdziwemu życiu, gdzie jest miejsce na różne rodzaje bólu, na okresy „zamierania” przenicowujące człowieka na drugą stronę, zmieniające i jego, i miejsce, w którym się znajduje – utracimy nie tylko apetyt na literaturę kolejnego pokolenia uczniów (*nihil novi*), lecz także szansę nauczania identyfikacji ważnych egzystencjalnie sytuacji życiowych, sposobu przejścia przez nie, otwierania się na duchową przemianę i relacje z innymi oraz światem. Słowem: nie nauczymy przeżywania własnego życia. Warto byłoby zaprosić uczniów do eksperymentu z bodaj jednym dniem fizycznej i twórczej pracy w ogrodzie lub do zadania projektowego związanego z założeniem ogrodu, choćby w doniczkowej wersji. Skłaniając potem młodych ludzi do wypowiedzi na temat doświadczeń związanych z pielęgnowaniem go, trzeba pamiętać, że nie wszystkie wrażenia i przeżycia da się zwerbalizować. Dostrzeżenie tego faktu przez uczniów byłoby poznawczo istotne.

Doświadczenie zimowego krajobrazu lasu

Ruch na świeżym powietrzu w zimowej scenerii, percypowanie jej walorów estetycznych i doświadczanie fizycznych właściwości śniegu są innymi nieprzepisywalnymi cyfrowo czynnościami. Śnieg jest dla dzieci atrakcyjny, „magiczny”, ponieważ ćwiczy elastyczność wyobraźni, wywołuje radość, uczy korzystania prędko z tego, co przynosi dzień. Ale ważne są także surowa estetyka zimowego pejzażu oraz doświadczenie zimna, szczypania w policzki, niewygody wielowarstwowych ubrań, przemoknięcia, zmarznięcia. Wszystko to uczy bycia w świecie.

By przywołać interesujące dane naukowe, odniosę się do polsko-angielsko-malezyjskiej grupy, która wykonała badania dotyczące skutków przebywania w zimowej aurze (Czepczor-Bernat i in., 2022). Eksperyment został przeprowadzony w roku 2021 na grupie 87 osób, które odbywały spacer w pokrytym śniegiem Cygańskim Lesie w Bielsku-Białej. Z pozyskanych danych wynika, że ekspozycja na naturę wiąże się z bardziej pozytywnym wizerunkiem własnego ciała. Konkretnie są to: docenienie ciała, akceptacja ciała i postawa ochrony ciała. Ponadto, „Zmiana poziomu docenienia ciała była znacząco i proporcjonalnie związana ze współ-

czuciem dla samego siebie [self-compassion]” (Czepczor-Bernat i in., 2022). Użyte tu słowo *self-compassion* oznacza umiejętność współczującego traktowania samego siebie, co jest ważne w sytuacjach trudnych emocjonalnie, doświadczaniu porażek i rozczarowań. To takie podejście do samego siebie, które będzie kojące, nie oceniające i agresywne, lecz właśnie – czułe i troskliwe. Wymaga to zaakceptowania różnego rodzaju cierpienia jako elementu ludzkiego życia i uważnego, świadomego przeżywania emocji.

Wracając do wyników badania: autentyczny kontakt z naturą pozwala poprzez ciało nawiązać kontakt z własnym wnętrzem i odważyć się mu się przyjrzeć. Jest to również zmiana z estetycznego paradygmatu traktowania cielesności na podejście funkcjonalne i etyczne. Świadomość ciała, uważność na jego sygnały i akceptacja jego niedoskonałości rodzą się z pojmowania go według wzorca innego niż „światowy”, tj. luksusowy i narcystyczny, skierowany na efekt, wysoką samoocenę i doskonałość. Według danych przywołanych w artykule ekspozycja na naturę podnosi koncentrację, a zatem przywraca uwagę, pozwala się zdystansować wobec problemów, powoduje uspokojenie rytmu serca, redukuje stres, jest źródłem pozytywnych afektów.

Biel naturalnie występuje w świecie i fizyczny kontakt z nią ma szczególne znaczenie dla ludzkich przeżyć egzystencjalnych. Dostrzeżenie bieli w sztuce jako ich metafory lub sygnału jest efektem refleksji antropologicznej. Dariusz Czaja swoją książkę o najważniejszych, przełomowych wydarzeniach w życiu człowieka tytułuje *Gramatyka bieli. Antropologia doświadczeń granicznych* (Czaja, 2018), choć nie jest to przecież traktat o białym kolorze. Biel dla autora ma znaczenie pewnego limesu: punktu granicznego poznania, horyzontu zdarzeń, sfery zakazu w przestrzeni moralnej. „Tego rodzaju granica sygnalizuje kres ludzkiego porządku. Dlatego też odczucie granicy łączy się inherentnie z doświadczeniem *sacrum*, to znaczy z – nie zawsze wprost werbalizowanym – przekonaniem o przynależności do pewnej przekraczającej nas całości, której istota nie jest w pełni dostępna naszemu poznaniu” (Czaja, 2018: 8). Biel jest ważnym elementem poezji Tadeusza Różewicza. W interpretowanym przez Annę Węgrzyniak wierszu [*** *biel się nie smuci*] oślepia, jest znakiem zamierania zmysłów, wygaszania emocji, milczenia, doskonałej nicości i doskonałej niewiedzy. „To coś bez nazwy, czego znakiem jest biel i tylko biel – to oczywiście śmierć” – pisze literaturoznawczyni (Węgrzyniak, 2013: 165). Innym nasuwającym się przykładem ujmowania tego koloru jako sumy egzystencjalnie istotnych doświadczeń, przez które kształtują się kompetencje głębokie, są wiersze o bieli Stanisława Barańczaka. Dopiero umiejętność przeżywania cierpliwie trudu codziennego życia i ludzi wokół sprawia, że „można znieść ten ból puszysty / tę biel przeszywającą, ten zbyt czysty śnieg” (30.01.80: *Śnieg IV*; Barańczak, 2006: 248). W kulturze chrześcijańskiej i religijnej poezji (na przykład Tadeusza Nowaka) ta

barwa jest symbolem czystości, a błyski bieli, jaskrawa światłość są znakami cierpienia i oczyszczenia. Białą sferą jest widziana z zewnątrz katedra na planecie Róg z opowiadania Jacka Dukaja, które zmusza do refleksji o poznaniu mistycznym (Dukaj, 2000). Fizycznie rzecz ujmując, biel stanowi kolor nierozszczepionego światła, mieszaninę fal świetlnych o różnych długościach i częstotliwościach – dlatego „jako kolor, który jeszcze wszystko w sobie zawiera, jest także symbolem początku, otwartych możliwości, nowego” (Forstner, 1990: 116), a i Królik, za którym podążyła Alicja do Krainy Czarów, był biały. Na temat bieli mówił też inspirująco Tadeusz Sławek w wykładzie „Alicja wśród drzew. Leśny dom wyobraźni” podczas konferencji „Mały antropocen” 1 grudnia 2023 roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Podobnie więc jak ogród otwiera pracującego w nim i dla niego gospodarza na szereg wrażeń mogących stać się ważnym wydarzeniem poznawczym i transcendentnym, tak doświadczana zmysłowo biel zimowej scenerii może stać się miejscem przeżyć egzystencjalnych i nabywania kompetencji głębokich.

W stronę edukacji polonistycznej

Białe połacie narnijskiego lasu, zamrożona rzeka, grube futra na ciałach dzieci, niecierpliwe wyczekiwanie dojmująco nieobecnego Aslana i stopniowe, ledwo dostrzegalne topnienie śniegu... Lodowato okrutna Biała Czarownica i jej pełen ostrych krawędzi, ogromny pałac... Falszywe ciepło kominka u fauna Tumnusa... Bogactwo opisanych przez Clive'a Staplesa Lewisa w *Opowieściach z Narnii...* (Lewis, 2018) doświadczeń sensualnych, zmysłowe i somatyczne przeżycia bohaterów oparte na uważnym słuchaniu przyrody i wrażeniu bycia przez nią dotykany korelują z duchowymi wtajemniczeniami: odkupieniem winy, duchową wędrówką, przebaczeniem, ofiarą, uwolnieniem, pokusą, zdradą, nadzieją... „Niebywała wyobraźnia i niezwykła kultura literacka, a przede wszystkim sfera przekonań moralnych Lewisa upoważniają do odczytania *Opowieści z Narnii* jako podróży w głąb świata, w głąb mrocznej ludzkiej natury, w głąb samego siebie” – pisze Wiesława Żuchowska (2002: 8). W takiej podróży rodzą się kompetencje głębokie, istotne egzystencjalnie rozpoznania, jak opowieść Tumnusa, który przyznaje się do szpiegostwa na rzecz Czarownicy i do zdrady.

Przywołuję tutaj tę książkę ze względu na metafizyczne wartości przypisywane bieli i na wcześniej wspomniane somatyczne doświadczenia pierwotne, związane z byciem blisko natury: wędrowania w milczeniu, odczucia głodu, konieczności tropienia śladów, uważnego słuchania – którym Lewis nadaje wymiar transcenden-

talny. Wejście do krainy było możliwe dlatego, że zdaniem Łucji „nie było nic milszego niż zapach i dotyk futer” (Lewis, 2018: 13). Spotkanie z żywym Aslanem po rytualnym mordzie dokonany na Lwie jest przepełnione szczęściem, które autor oddaje somatycznie, cało-psycho-cieleśnie: skokami, podskokami, zanurzaniem dłoni dziewczynek w jego grzywę, pomrukami, śmiechem. Smak ptasiego mleczka w ustach Edmunda stanie się dla niego wkrótce sygnałem zwiedzenia i wykorzystania, posiłek w domu Bobrów momentem przełomowym. Znowu nasuwa się refleksja oikologiczna (Kadłubek, Kunce, Sławek, 2013; Kunce, Sławek, 2020): dom Bobrów jest nim dlatego, że zaprasza do działania – dziewczynki przygotowują posiłek wspólnie z gospodynią, i to od podstaw. W tym miejscu Bóbr opowiada o wydarzeniach w Narnii i to stamtąd Edmund, w roli szpiega, ucieka do Białej Czarownicy, pozyskawszy niezbędne informacje. Potem trzeba dom szybko opuszczać, już na zawsze. Te napięcia i rozłamy w wyobrażeniu domu jako bezpiecznej przystani uprzedza jednak narrator, konstruując taki opis dojścia do niego: „Tama okazała się wystarczająco szeroka, aby po niej iść, chociaż dla ludzi nie było to zbyt przyjemne ze względu na lód, który ją pokrywał. Z jednej strony zamrożone rozlewisko górnej rzeki równało się poziomem ze szczytem tamy, a z drugiej strony ziała niebezpieczna przepaść, na której dnie bieleły się lodowe fale dolnej rzeki” (Lewis, 2018: 74). Komentarz oikologiczny niech zamknie się w słowach: „Głębia przyzywa głębię hukem wodospadów” (Ps 42,8).

Zima w Narnii nie jest czasem biernego wyczekiwania, ale polem istotnych egzystencjalnie doświadczeń: zdrady, opuszczenia, kłamstwa, strachu, klęski, pokonania własnej słabości, walki, zwycięstwa. Przeżycie tego świadomie sprawia, że każde z dzieci poznaje siebie i uzyskuje świadomość swej (królewskiej) godności.

W pracy z tą lekturą warto więc uwrażliwić młodych czytelników na obraz bieli. Bywa ona przestrzenią, na której ciemna figurka człowieka rysuje się szczególnie intensywnie. Uczniowską pracę intelektualną wesprze i umocni doświadczenie lasu oraz zimowej aury.

Tu niezbędne wydaje się zwrócenie uwagi nauczyciela na nurt pedagogiki lasu, kierunek odmienny od poznawczych i antropocentrycznych koncepcji „leśnej edukacji”. Wskazuje, że las jest środowiskiem wychowawczym człowieka oraz miejscem doświadczenia misterium przyrody. Kontemplacja osobistej relacji z nim to stan egzystencjalny, w którego centrum znajduje się pytanie: „kim się staję wobec lasu?” (Paluch, 2022: 26). Kazimierz Rykowski pisze o czwartym wymiarze lasu, którym jest jego transcendentalny charakter. Wiąże go z urodą, bogactwem i swoim łańcem, ponieważ „częścią tego, co nazywamy duchowością przyrody/lasu, jest piękno” (Rykowski, 2022: 38). Kategorie estetyczne odsyłają do metafizycznych: „[...] określamy w nich funkcję lasu podobną do funkcji dzieł sztuki – transcendujemy, przeżywamy głębię istnienia, poczucie sensu, poczucie zatroskania, poczucie

przemijania i odpowiedzialności za świat” (Rykowski, 2022: 40). Pedagogika lasu jest zatem propozycją wskazującą, że sposobem istnienia człowieka w lesie jest „poszukiwanie siebie, swoich śladów w istnieniu innego życia” (Rykowski, 2022: 40), a dobrem, które to rodzi, jest „ostrzeżenie przed utratą samostanowienia o własnym życiu i jego jakości w społeczeństwie” (Śliwerski, 2022: 58). Wtajemniczenie dzieci z Narnii w tamten las jest typem takiego rozpoznania siebie i swojej roli w świecie. To może stanowić probierz dla innowacyjnych działań edukacyjnych. Ich sens oscylowałby wokół następujących kategorii: dwoistości, *versus* (jako bycia „wobec”), od-uczania się, kompetencji głębokich oraz pedagogiki akuologicznej, związanej ze słuchaniem i słyszeniem (Paluch, 2022).

Z piórem w rękę

Biolodzy z Norweskiego Uniwersytetu Nauki i Technologii podjęli się badań nad funkcjonowaniem mózgów dzieci oraz dorosłych w trakcie pisania i odkryli, że jest to czas uruchamiania się bardziej złożonych połączeń nerwowych. „Gdy używamy papieru i pióra, nasz mózg odbiera dużo więcej sygnałów, z którymi może połączyć wspomnienia. Ręczne pisanie aktywuje czuciowo-ruchowe rejony mózgu, angażuje więcej zmysłów, wzrok, słuch, dotyk, to pozwala otworzyć się na to, czego mamy się nauczyć, zapamiętujemy lepiej i pamiętamy lepiej” – konkluduje Audrey van der Meer (Ose Askvik, Weel, Meer, 2020). W eksperymencie naukowców z japońskiego NTT Data Institute of Management Consulting (Umejima i in., 2021) ochotnicy mogli posłużyć się wybraną, cyfrową lub analogową, formą zapisu. Na podstawie przeczytanego fragmentu dialogu, w którym postaci rozmawiają na temat swoich planów na najbliższe dwa miesiące, uczestnicy mieli z pamięci odtworzyć harmonogram ich zajęć. Przez cały czas osoby z obu grup: piszących na kartce i piszących na klawiaturze, były poddawane rejestrowaniu fal mózgowych przez rezonans magnetyczny. Wynik z badania jest następujący: grupa, która wybrała pisanie odręczne, wykonała zadanie precyzyjniej i dokładniej. Wykazała się lepszą pamięcią, wyższą koncentracją oraz większymi zdolnościami manualnymi i estetycznymi.

W raporcie *Neuronauka i edukacja...* (Howard-Jones, 2014) przywołano badanie Gerardo Ramireza i Siana L. Beilocka (Ramirez, Beilock, 2011). Z grupy uczniów charakteryzujących się lękiem przed matematyką ci, którzy mieli okazję opisać swój lęk, poradzili sobie na sprawdzianie istotnie lepiej niż uczniowie, którzy pisali na inny temat. Ponadto, poziom wykonania testu przez tych pierwszych był zbliżony

do poziomu uzyskanego przez grupę o niskim lęku przed matematyką. W licznych analizach danych pozyskanych przez Ramireza i Beilocka podkreśla się katartyczny wpływ ekspresywnego pisania, warto jednak pamiętać przy tym, że eksperyment był wykonywany w formacie pisma odręcznego. Badanie wykazało, że wodzenie narzędziem pisarskim po kartce papieru i pisanie na temat lęku mogą być jednymi ze sposobów trenowania kontroli tych emocji, co ma wpływ na dobrostan psychiczny i poprawia funkcje intelektualne.

Pisanie uczy dystansu, umieszcza się między osobą a jej emocjami, przekształcając je w uczucia, które można obserwować i nimi zarządzać. Człowiek piszący, schylony nad kartką, spleciony z własną ręką wykonującą drobne, posuwiste ruchy, w określonym linearnie porządku, który narzuca tempo – zaczyna je odkrywać jako tempo osobiste i właściwe. „Pismo, oddzielając poznającego od poznawanego, umożliwia wzrost artykulacji introspekcji; jak nigdy wcześniej otwiera psyche nie tylko na zewnętrzny świat obiektywny, [...] lecz także na wewnętrzne ja” (Ong, 2011: 166). Tradycyjne pisanie utrzuca koncepcję podmiotu refleksyjnego, świadomego swej refleksyjności i podmiotowości – ponieważ pisanie pomaga dopełnić myślenie i formuje jego proces (Olson, 2010). To oczywiście dokonuje się także w momencie korzystania z technologii i pisma na cyfrowych nośnikach. Chodzi tu jednak o refleksję linearną, narracyjną, kształtującą się w czasie, niezmultiplikowaną i nierozbitą na drobne części, mogące prawem hiperlinku wchodzić w niezliczoną ilość powiązań z innymi refleksjami. Empiryczny wymiar kartki i ołówka jest jej strażnikiem.

W stronę edukacji polonistycznej

Mam przed oczyma obraz Winstona z *Roku 1984* George’a Orwella (1993). Gnany jakimś wewnętrznym pragnieniem wykorzystał wyjątkową sytuację posiadania mieszkania z niewielką wnęką, której nie obejmuje oko śledzącej wszystko kamery – i zaczął pisać. Było to dla Winstona praktykowaniem wolności. Pięknie splatają się w opisie narratora aspekty cielesne bohatera i cechy fizyczne narzędzi pisarskich. Podkreśla się postawę szacunku Winstona do czynności, którą zamierza wykonać, wywołaną nie czym innym, jak wrażeniami dotykowymi.

[...] jeśli go nakryją, dostanie karę śmierci [...]. Włożył do obsadki stalówkę i posłał przez chwilę, aby ją oczyścić. Pióra, archaicznego narzędzia, rzadko używano nawet do składania podpisów, ale zdobył je – potajemnie i z pew-

nym trudem – ponieważ uznał, że piękny kremowy papier zasługuje na coś lepszego niż drapanie kopiowym ołówkiem. Prawdę mówiąc, nie nawykł do ręcznego pisania. Poza krótkimi notatkami na ogół dyktowało się wszystko do mowopisu. [...] Najdziwniejsze było to, że nie tylko utracił zdolność formowania myśli, lecz wręcz zapomniał, co zamierzał napisać (Orwell, 1993: 10).

Ssanie stalówki to obraz wymowny. Doświadczenie pierwotne, jakim jest ssanie, oraz animistyczny obraz czerpania pokarmu i pragnienia życia tu przeniesione zostały na relację człowiek – pióro. To jest niezwykle splecenie przedmiotu i człowieka: w archetypicznej figurze pióra jako matki i bezbronnego, nieświadomego, niezdolnego do samodzielnej egzystencji dziecka. Z niego, z pisania, Winston za chwilę wyssie pokarm potrzebny do życia i wzrostu. Wnikając w to doświadczenie, autor kreśli kruchą kondycję piszącego, obraz wirowania myśli, w końcu – wyłanianie się pojęć i towarzyszący temu intelektualny niepokój. Intencją bohatera jest nazwanie osobistych przeżyć, uporządkowanie chaosu noszonego w głowie. Jest nią także utrwalenie doświadczeń – właśnie, paradoksalnie, w zeszycie. Orwell pokazuje, że za pismem odręcznym przemawia jego niezależność od technologii. Zaskakuje, jak ta myśl jest aktualna.

Już po opisaniu – jak przystało na dziennik – tego, co widział w kronice filmowej (makabryczne sceny na morzu z udziałem służb i imigrantów), Winston przypomniał sobie, co było dla niego tego dnia naprawdę ważne, i to też zapisał, w sposób automatyczny. Zmienił się charakter jego pisma: z krzywego, ściśniętego, w duże, zgrabne litery stawiane lekko, piórem zmysłowo ślizgającym się po papierze. Dokoła się katartyczna funkcja pisania, ważny etap i moment duchowego docierania do istotnych egzystencjalnie spraw, odkrycie tego, co najgłębiej w człowieku, i uzyskanie samoświadomości. Bohater napisał: „PRECZ Z WIELKIM BRATEM”, a potem doświadczył śmiertelnej trwogi przed Policją Myśli. Więc „zaczął czym prędzej pokrywać kartkę niechlujnymi bazgrołami: *zastrzelą mnie co z tego strzelą mi w tył głowy co z tego precz z wielkim bratem zawsze strzelają w tył głowy co z tego precz z wielkim bratem...*” (Orwell, 1993: 23), a gdy zaraz potem usłyszał pukanie do drzwi, nie zamknął wcale zeszytu, lecz zostawił go na wierzchu – po to, by ochronić strony przed poplamieniem przez niewyschnięty jeszcze atrament! Pisanie dziennika, które rozpoczął Winston, dało mu doświadczenie zrzucenia więzów, wolność wewnętrzną, zabrało lęk. Artystycznie wyraża to tutaj Orwell w pozornie absurdalnej trosce o niepoplamienie zeszytu. Dostrzeżenie czegoś tak drobnego to świadectwo uważności, delikatności, wrażliwości estetycznej, która jest sygnałem i przeczu-
ciem Piękna.

Myśląc „piękno” i myśląc „pisanie” – w obszarze edukacji humanistycznej – mam też przed oczyma Julka, bohatera opowiadania *Mały pisarczyk z Florencji* Edmon-

do de Amicisa (1990: 59–66). Realia świata przedstawionego to wiek XIX. Chcąc pomóc w wyżywieniu licznej rodziny, chłopak późną nocą, gdy ojciec idzie już na spoczynek, zaczyna skradać się do jego biurka i wypisywać adresy abonentów dla wydawnictwa. Ma bardzo ładne pismo, zupełnie podobne do ojcowskiego. To niezwykle splecenie w figurze pisania bliskiej i trudnej relacji ojca z synem. W coraz wyższych stosikach zapisanych opasek widać narastanie złożonych uczuć i coraz większego ciężaru noszonego przez chłopca. To ujęcie pisania jako pracy oraz jako czynu moralnie dobrego, który z czasem staje się czynem heroicznym.

Warto więc zwrócić uczniom w różnych przestrzeniach edukacji uwagę na hermeneutyczny wymiar analogowego pisania, jego unikalną zmysłowość, walory neurologiczne i potencjał otwierania człowieka na samego siebie. A w końcu: jego wymiar performatywny, etyczny, wyzwalający. Doświadczenie prowadzenia dziennika można zaaranżować dzięki wygospodarowaniu na którejś z lekcji przez pewien okres, codziennie, choćby niedługiego czasu dla uczniów na osobiste pisanie. Niektórzy z nich będą to kontynuować w warunkach domowych, kierowani przekonaniem, że jest to dla nich pożyteczne i dobre. Wydaje się, że warto zainwestować w taki wymiar edukacji.

Zakończenie

Podejmowana w artykule problematyka częściowo odpowiada na pedagogiczne pytania: „Jak osoba, która spędza kilka godzin dziennie przed ekranem telewizyjnym bądź komputerowym, może nabrać dystansu do tego, co robi i czuje? Jaki ma kontakt z samym sobą? Kiedy ma czas na myślenie [...]?” (Nowakowski, 2005: 392). Wskazano wartość doświadczeń somatycznych i wpływu przestrzeni w budowaniu tego dystansu, kształtowania się postawy refleksyjnej oraz psychofizycznego dobra osoby i pozyskiwania kompetencji głębokich.

Na koniec myślenia o doświadczeniach analogowych i cyfrowych przychodzi refleksja o literackich świadectwach splątania ludzkiego z nie-ludzkim i transcendentnym. To nieuchwytność, *pneuma*, wolność, nieprzewidywalność, energia, twórczość oraz – nieskończona otwartość. Wobec tego świat cyfrowy wydaje się zapisaną w algorytmach konstrukcją, formą zamknięcia identyfikowaną twardością zapisu.

Bibliografia

- Amicis E., 1990, *Serce*, przeł. M. Konopnicka, Somix, Bydgoszcz.
- Barańczak S., 2006, *Wiersze zebrane*, Wydawnictwo a5, Kraków.
- Borges J., 1976, *Powszechna historia nikczemności*, przeł. S. Zembrzusi, A. Sobol-Jurczykowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Burnett F.H., 1981, *Tajemniczy ogród*, przeł. J. Włodarkiewiczowa, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Czaja D., 2018, *Gramatyka bieli. Antropologia doświadczeń granicznych*, Pasaże, Kraków.
- Czepczor-Bernat K. i in., 2022, *The impact of a woodland walk on body image: A field experiment and an assessment of dispositional and environmental determinants*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", vol. 19, issue 21, 14548, <https://doi.org/10.3390/ijerph192114548>.
- Dukaj J., 2000, *W kraju niewiernych*, Supernowa, Warszawa.
- Fiedorczuk J., Beltrán G., 2020, *Ekopoetyka. Ekologiczna obrona poezji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego i Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa.
- Forstner D., 1990, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przeł. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Howard-Jones P., 2014, *Neuronauka i edukacja: przegląd interwencji i podejść edukacyjnych korzystających z osiągnięć neuronauki. Pełen raport i podsumowanie*, przeł. K. Cipora i in., 14.12.2020, <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/1241-neuronauka-i-edukacja-przeglad-interwencji-i-podejsc-edukacyjnych-korzystajacych-z-osiagniec-neuronauki> [dostęp: 04.01.2021].
- Kadłubek Z., Kunce A., Sławek T., 2013, *Oikologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kilian M., Paluch M., 2023, *Human self-experience in the garden: Horticultotherapy from an ontological-axiological perspective*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, vol. 21, no. 3, s. 7–18, <https://doi.org/10.21697/seb.2023.26>.
- Kunce A., Sławek T., 2020, *Oikologia. Powrót*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Lewis C.S., 2018, *Opowieści z Narnii. Lew, Czarownica i stara szafa*, przeł. A. Polkowski, Media Rodzina, Poznań.
- Nowakowski P.T., 2005, *Rodzina w społeczeństwie informacyjnym – integracja czy dezintegracja?*, „Ethos”, t. 18, nr 1–2 (69–70), s. 378–392.
- Olson D.R., 2010, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, przeł. M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Ong W.J., 2011, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Orwell G., 1993, *Rok 1984*, przeł. T. Mirkowicz, Wydawnictwo Da Capo, Warszawa.
- Ose Askvik E., Weel F.R. van der, Meer A.L.H. van der, 2020, *The importance of cursive handwriting over typewriting for learning in the classroom: a high-density EEG study of 12-year-old children and young adults*, "Frontiers in Psychology", vol. 11, 1810, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810>.
- Paluch M., 2022, *Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych conceptualizacji*, „Forum Pedagogiczne”, t. 12, nr 2, s. 17–30, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>.
- Paluch M., 2023, *Kompetencje głębokie*, w: *Słownik wyrazów ratujących życie*, red. M. Paluch, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa, s. 561–564.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, 2008, oprac. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Towarzystwa Świętego Pawła, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa.
- Ramirez G., Beilock S.L., 2011, *Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom*, "Science", vol. 331, issue 6014, s. 211–213, <https://doi.org/10.1126/science.1199427>.
- Rauch M. i in., 2001, „*Tajemniczy ogród*” czyli w poszukiwaniu utraconego raju, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Rykowski K., 2022, *Pytania o las jako medium pedagogiczne*, „Forum Pedagogiczne”, t. 12, nr 2, s. 31–46, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.03>.
- Sławek T., 2011, *Gdzie? Rozważania oikologiczne*, „Anthropos?”, nr 16–17, s. 1–22, <https://open.icm.edu.pl/server/api/core/bitstreams/2aa45f18-4074-4f5a-87ad-c8bb6707ddad/content> [dostęp: 19.12.2024].
- Starnawska K., 2019, *Wrócić do tajemniczego ogrodu. O potrzebie wyjścia ze szkolnej ławki*, „Konteksty Kultury”, t. 16, z. 4, s. 541–554, <https://doi.org/10.4467/23531991KK.19.048.11967>.
- Śliwerski B., 2022, „*Pedagogika lasu*” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice, „Forum Pedagogiczne”, t. 12, nr 2, s. 47–60, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.04>.
- Tałał D., 2023, *Poznanie fragmentaryczne*, w: *Współczesne problemy wychowania*, t. 2: *Młodość w świecie myślenia i poznania*, red. T. Peciakowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 133–135, https://ibe.edu.pl/images/publikacje/Wspolczesne%20problemy%20wychowania/Tom_2_www.pdf [dostęp: 19.12.2024].
- Umejima K. i in., 2021, *Paper notebooks vs. mobile devices: brain activation differences during memory retrieval*, "Frontiers in Behavioural Neuroscience", vol. 15, 634158, <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.634158>.
- Wais J., 2007, *Ścieżki baśni*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.
- Węgrzyniak A., 2013, *Biel staje się bielsza. O „Wyjściu”*, „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze”, nr 2, s. 163–172.
- Żuchowska W., 2002, *„Opowieści z Narni” czyli wielka podróż*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.

Dorota Tałaj – dr, wykładowca dydaktyki literatury i języka polskiego oraz literatury dziecięcej i młodzieżowej, metodyk języka polskiego, posiada wieloletnie doświadczenie w pracy w szkole. Pracę magisterską napisała na temat poezji Mickiewicza i Norwida, doktorat z twórczości „skamandrytów mniejszych”. Jest autorką kilku interpretacji poezji Różewicza, prac na temat etyki interpretacji i przeobrażeń toposu macierzyństwa w dwudziestoleciu międzywojennym. Obecnie jej zainteresowania naukowe krążą wokół doświadczenia lektury, poezji dziecięcej, sposobów jej odbioru i nauczania oraz dydaktyki zwróconej w stronę zagadnień antropologicznych i egzystencjalnych.

Dorota Tałaj – PhD in humanities, is a lecturer in didactics of Polish literature and language as well as children's and youth literature, a Polish language methodologist and has many years of experience working at schools. She wrote her master's thesis on the poetry of Mickiewicz and Norwid, and her PhD thesis on the works of the “lesser skamandrites”. She is the author of several interpretations of Różewicz's poetry, works on the ethics of interpretation and transformations of the topos of motherhood in the interwar period. Currently, her scientific interests revolve around the experience of reading, children's poetry, ways of receiving and teaching it, and didactics focused on existential issues.



KACPER MIKA

 <https://orcid.org/0009-0005-4412-3867>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Na tropie Śapierza... – lekcje myślenia Naturą z Katarzyną Puzyńską i Julią Hartwig

On the trail of Śapierz... – Nature thinking lessons with Katarzyna Puzyńska and Julia Hartwig

Abstract: The subject of the article is the interpretation of Katarzyna Puzyńska's novel *Śapierz* with the application of the instruments of ecocriticism. The author explores the transgressive nature of fantasy, focusing on genre syncretism, linguistic stereotyping, linguistic ecology, and the degradation and reinterpretation of the *Magna Mater* topos (eco-feminism). The basic issue is how to approach humanistic reflection on the place of man in nature and its impact on the ecosystem. The text signals the relationship between the narrative and the construction of the world presented and consumerism, the Anthropocene and global warming. The specificity of the Slavic fantasy leads us to think about the role of the Slavic mythology in the creation of a literary vision of Nature. It seems indispensable to recall the mythological criticism and phenomenological writings of Gaston Bachelard. The author postulates the use of the discussed text in school practice in clash with Julia Hartwig's poems. The proposed teaching aids include: a work sheet – a scheme of a magic fairy tale, a task devoted to stereotyping and Slavic pseudo(etymologies) and the text of an ecological song. The assignments combine literary tradition with the formation of competences related to critical reading of pop culture texts in the service of building an attitude of empathy and respect for the non-human world.

Keywords: *Śapierz*, Puzyńska, ecocriticism, Slavic fantasy, Polish didactics

Abstrakt: Przedmiotem artykułu jest interpretacja powieści *Śapierz* Katarzyny Puzyńskiej z zastosowaniem instrumentarium ekokrytyki. Autor bada transgresywny charakter *fantasy*, skupiając się na: synkretyzmie gatunkowym, stereotypie językowym, lingwoekologii oraz degradacji i reinterpretacji toposu *Magna Mater* (ekofeminizm). Podstawowym zagadnieniem jest sposób ujmowania humanistycznej refleksji nad miejscem człowieka w przyrodzie i jego wpływem na ekosystem. W tekście zasygnalizowano związki narracji i budowy świata przedstawionego z konsumpcjonizmem, antropocenem oraz globalnym ociepleniem. Specyfika *slavic fantasy* skłania do namysłu nad rolą mitologii słowiańskiej w kreowaniu literackiej wizji Natury. Nieodzowne wydaje się odwołanie do krytyki mitograficznej oraz fenomenologicznych pism Gastona Bachelarda. Autor postuluje wykorzystanie w praktyce szkolnej omawianego tekstu w zderzeniu z wierszami Julii Hartwig. Do proponowanych pomocy dydaktycznych należą: karta pracy – schemat bajki magicznej, zadanie poświęcone stereotypizacji i słowiańskim pseudo(etymologiom) oraz tekst ekologicznej piosenki. Zadania łączą tradycję literacką

z kształtowaniem u uczniów kompetencji związanych z krytyczną lekturą tekstów popkultury w służbie budowania postawy empatii i szacunku do świata nie-ludzkiego.

Słowa kluczowe: Sapiersz, Puzyńska, ekokrytyka, słowiańska fantastyka, dydaktyka polonistyczna

Cudowna siła narracji w służbie dydaktyki polonistycznej

Lektury czasu dzieciństwa poza wzbudzeniem w czytelniku uczucia nostalgii, swoistej reminiscencji na miarę Proustowskiej magdalenki, niosą ze sobą aforyzmy obnażające głęboką prawdę o ponadczasowym i performatywnym charakterze literatury. Dowodem na to niech będzie fakt, z jaką łatwością przychodzi *homo legenti* przywołanie w pamięci motta powieści Michaela Ende: „Każda prawdziwa historia jest Niekończącą Się Historią” (Ende, 2021: 479). Zdanie to wyraża pewien sposób myślenia o literaturze, korelujący nie tylko z koncepcją dzieła otwartego Umberto Eco (2008), w myśl której każde czytanie jest obnażaniem jednego z mnogich sensów utworu, lecz również z dedykacją do pierwszego tomu *Opowieści z Narnii*. Lewisowy postulat „powrotu do bajek” (Lewis, 2010: 7) uzmysławia, że z baśni nigdy się nie wyrasta. Magię narracji, niezależnie jak naukowo ją nazwiemy – freudowskim fantazmatem, freyowskim mitemem, tolkienowskim eskapizmem pozytywnym bądź innym, konkurencyjnym pojęciem – znaleźć można w opowieści. Narracja baśni, bajki magicznej, eposu, przypowieści, mitu pomaga w oswajaniu lęków, tłumaczy przerastające człowieka zjawiska, służy odkrywaniu prawideł kierujących ludzką egzystencją. U początków najstarszych gatunków literackich stoi ludzka potrzeba wyrażenia jednostkowego postrzegania świata i swojego miejsca w nim. O terapeutycznej funkcji opowieści w ten sposób pisze Bruno Bettelheim:

Baśnie dają do zrozumienia, że pomyślne, pełne satysfakcji życie jest dostępne każdemu, mimo życiowych przeciwności – lecz jedynie wówczas, gdy nie ucieka się przed pełnymi niebezpieczeństw życiowymi zmaganiem, bo tylko one pozwalają odkrywać nasze prawdziwe „ja”. Opowieści te przekazują dziecku obietnicę, że jak zdobędzie się na odwagę, aby tego rodzaju poszukiwania – pełne trwóg i prób – podjąć, wesprą je dobre moce i odniesie zwycięstwo (Bettelheim, 2010: 50).

Potencjał narracji, w praktyce pisarskiej także światotwórstwa, wyzyskuje fantastyka, sięgająca korzeniami do tradycji epickiej, baśniowej oraz legendarnej. Postrzeganie tego gatunku jako medium oswajającego hiperobekt, jakim jest antro-

pocen, umożliwiającego, nawiązując do tytułu artykułu (zob. Bednarek, 2020), stopniowe „oduczanie się człowieczeństwa” – postuluje Joanna Bednarek (2020). Wskazuje za Grzegorzem Czemieliem *fantasy* jako gatunek „wyrażający lęki i pragnienia nowoczesności” (Czemieli, 2018, za: Bednarek, 2020: 123). Szczególny potencjał przypisuje badaczka *cli-fi*, tematyzującemu globalne ocieplenie. Tak rozumiane *fantasy* z katastrofą ekologiczną w tle realizowałoby „formacyjny charakter humanistyki” (Ochwat, 2020: 190), o który upomina się Magdalena Ochwat – modelujący empatycznego i ekoświadomego ucznia, oparty na obecności w podstawie programowej zagadnień związanych z ochroną środowiska, filozofią *zero waste*, stawiający na otwartą interpretację utworu literackiego skojarzoną przez badaczkę z Latourowskim postulatem pojmowania „tekstu jako laboratorium” (Latour, za: Ochwat, 2020: 191).

Odpowiedzią na coraz częściej stawiane szkolnej edukacji zarzuty, między innymi nieprzystawalności treści podstawy programowej do potrzeb współczesnego, dynamicznie zmieniającego się świata, mogłoby stać się wykorzystanie *Sąpierz* Katarzyny Puzyńskiej (2022) jako spekulatywnej narracji o katastrofie klimatycznej. Wspomniana powieść wpisywałaby się także w obszar funkcjonalnej dydaktyki języka ze względu na problematykę inkluzywności oraz stereotypu, o których wspomnę w dalszej części artykułu. Zaproponowane, autorskie scenariusze zajęć stanowiłyby również w pewnej mierze zwrot ku podmiotowości ucznia – temu celowi służyłoby między innymi tworzenie tekstu ekologicznej piosenki.

Na drodze do (eko)kryminału Blaski i cie(r)nie pandemii COVID-19

Za literacki debiut Katarzyny Puzyńskiej uznaje się *Motylka* (2015) – powieść spod znaku kryminału i jednocześnie pierwszy z kilkunastu tomów poczytnego cyklu *Lipowo*. Świadectwem popkulturowej recepcji tych utworów są przede wszystkim: adaptacja filmowa, organizowane corocznie spotkania fanów oraz specjalna pokrzydłowska ścieżka wiodąca śladami bohaterów uniwersum, ulokowana na terenie gminy Zbiczno. Pisarka, nazwana przez Kubę Wojewódzkiego „królową polskiego kryminału” (Dąbrowski, reż., 2022: 27'), zasiada w jury konkursów literackich, okazynie bierze udział w wydarzeniach kulturalnych (Gala Empiku, Narodowe Czytanie), jest laureatką nagród (Autor roku 2015, 2016 i Książka roku 2014 w plebiscycie „Książka Zamiast Kwiatka”). Znana jest także z programu telewizyjnego *Crime + Investigation. Opowiem ci o zbrodni* (*LIPOWO – bestsellerowa seria...*, 2024).

Cykl *Grodzisko*, składający się z dwu powieściowych tomów: *Chąśby* (2021) oraz, chronologicznie drugiego, *Sąpierz* (2022), otwiera nowy rozdział w jej twórczości, w którym zainteresowanie *slavic fantasy* przeplata się ze swobodną wariacją na temat kryminału ekologicznego z wątkami feministycznymi.

Ciekawym poznawczo zjawiskiem literackim wydaje się druga część wspomnianego cyklu. Zainteresowanie uczniów może wzbudzić hybrydyczność gatunkowa (synekretyczne przemieszanie baśni, kryminału, *fantasy*, ballady) oraz założony przez autorkę tryb lektury, umożliwiający czytelnikowi wybór w zakresie chronologii czytania powieści (zob. Mika, 2023). Kontynuacja losów bohaterów prasłowiańskiej osady zmierza w inną stronę niż zarysowana w *Chąśbie* intryga związana z kradzieżą tarczy Jarowita i wątkiem poszukiwań zabójcy karczmarki-strzygi Grubej Bolemiry. Oprócz intertekstualnego, na poły baśniowo-balladowego uniwersum Starego Świata, w którym to, co piękne i wrażliwe, bywa brutalne oraz mordercze, czytelnik poznaje istniejący równoległe Świat Nowy, pozbawiony magii, strzyg oraz... elementarnej dbałości o przyrodę.

Zanik czarów powiązany jest z entropią środowiska naturalnego – ukryty pod powierzchnią świata pradawny demon Sąpierz żywi się bowiem energią tego wymiaru. Pisarka operuje silnym kontrastem – dziewiczych, tajemniczych, wrogich człowiekowi mitycznych borów i (post)Natury w *infernum* XXI wieku. Przed znanymi czytelnikowi postaciami – Dobrowoją, kierującą się chęcią uratowania syna (został porwany przez Nawojkę, która wykorzystwała jego moc do próby przejęcia władzy nad grodziskiem), oraz Zamirem i Marzanną – zostaje postawione wyjątkowe zadanie. Współ z bohaterami z Nowego Świata – dziennikarką Aniką Moss, uczennicą czarownicy Mileną, politykiem Patrykiem Niedzielskim – będą musieli zrobić wszystko, aby ocalić obie równoległe rzeczywistości. Protagonści nie mogą dopuścić do zaniku granic pomiędzy wymiarami i uwolnienia mitycznego przeciwnika, którego nadejście wieszczą prorocstwo.

Puzyńska świadomie gra z konwencją kryminału – obok jednostkowych zgonów (o tyleż tragicznych, gdyż instrumentalnie usuwani są świadkowie zagłady klimatu, postaci próbujące przeciwstawić się katastrofie) ukazuje powieściopisarka dogorywające zwłoki przyrody (gra z eposem?). Sugestywne opisy rysują przestrzeń postapokaliptycznego Nowego Świata, prześladowanego widmem pandemii, wojny, pustoszonego przez próby atomowe. Otoczenie bohaterów składa się w dużej części z pyłu i stęchlizny, panuje tam ciągła susza, trwa zima nuklearna. Zanikająca granica dzieląca światy symbolicznie wyrażać może zniszczenie warstwy ozonowej Ziemi. Klimat tego miejsca jest skrajnie rozstrojony – stałym zjawiskiem atmosferycznym są burze bez wody, a bohaterowie nie są pewni tego, czy nadejdzie lato (temperatura 10° Celsjusza nie pozwoli roślinom na pełen rozwój) (Puzyńska, 2022: 11, 22). W świecie, gdzie dla ochrony oczu trzeba po wyjściu z domu nałożyć gogle, nagmin-

ny staje się widok wychudzonych bądź umierających zwierząt. Jeziora osuszane są w celu osiągnięcia politycznych i ekonomicznych korzyści. Empatyczny narrator podejmuje tragiczną próbę postrzegania natury dawnymi kategoriami – siłuje się z antropomorfizacją w poszukiwaniu „bijącego serca kniei” (Puzyńska, 2022: 120), w romantyczny bądź epicki sposób rejestruje niemy sprzeciw Natury wobec antropocenu: „[...] bezlistne gałęzie drzew ocierały się o ich twarze, jakby chciały ich zatrzymać, ale brakowało im sił” (Puzyńska, 2022: 25). Wrażliwość narratora zawiera się także w upominaniu się o rolę owadów w ekosystemie (myślenie relacyjne charakterystyczne dla ekokrytyki) (Domańska, 2013: 15) oraz w opisach bohaterów podziwiających Naturę i zawierających sensowi zmian się w niej dokonujących (Puzyńska, 2022: 373).

O pogranicznym charakterze krystalizującego się „fantasy słowiańskiego o wątkach kryminalnych” pisze Aleksandra Mikinka (2023: 385), traktując je jako korelat obu gatunków. Za punkty wspólne uznaje badaczka: motyw *quest*, wprowadzanie w fabułę elementów pościgu, chwyt zmiany tożsamości, tajemnicę napędzającą akcję, ukazanie bohatera jako Poszukującego. Natomiast wśród cech charakterystycznych dla konkretnych odmian powieści wylicza następujące: kreacja śledczego o pogłębionej psychologii, wywodząca się z detektywistycznej odmiany kryminału, wysoka magia i bohater-prostaczek, przynależne *fantasy* epickiej (Mikinka, 2023: 391–394). *Chąsbę* badaczka postrzega w kontekście „kryminału sensacyjno-awanturniczego” (Mikinka, 2023: 388), takie ujęcie sprawdza się także w przypadku drugiego tomu *Grodziska*. Puzyńska poprzez liczne elementy intrygi i zwroty akcji stawia przed czytelnikiem podstawowe pytanie – kim jest agresor, kat, oprawca, tytułowy Sąpierz? Może kryje się pod tą nazwą nie jedna, a kilka osób? Czy jest nim organizujący próby atomowe władca Federacji (prezydent Sokołów), czy może stojąca na czele Wspólnoty Helena Dahl, oskarżana przez męża o przemoc domową? Być może w sprawę zamieszany jest polityk/gwiazdor Patryk Niedzielski, związany z aferą pochówkową (umierającym wstrzykiwano pavulon, przyspieszający śmierć, co okazało się procederem intratnym dla firm pogrzebowych). Zacierając tropy, autorka subtelnie uśmiewa się do czytelnika, snując czytelne aluzje do współczesności: pandemii wirusa COVID-19, wojny w Ukrainie (znaczące nazwisko Sokołowa), polskiej polityki oraz tak zwanej afery łowców skór z 2002 roku.

„Język w stanie podejrzenia”¹ – lingwoekologia

W tym miejscu warto wspomnieć o warunkach egzystencji ludzi w Strefie Skażonej – mierzą się oni na co dzień z brakiem różnych dóbr: od tych najbardziej podstawowych, jak woda, po problemy z dostępnością papierosów oraz leków. Obraz ten kontrastuje z opisem stolicy Wspólnoty, skąpanej w dobrobycie, której mieszkańcy upodobał sobie istic konsumpcyjny styl życia. Przepych i splendor codziennego bytowania jej mieszkańców są elementami strategii tuszowania kryzysu politycznego (wojna) oraz ekologicznego podejmowanej przez władze. Osoby dotknięte chorobą popromienną albo będące ofiarami pandemii są odseparowywane i zamknięte w obozach. Od tej pory tracą wszelkie ludzkie prawa – pracownicy Le’Ona skazują ich na głodowanie bądź żywienie się ludzkimi zwłokami. Specjalne transporty wypuszczają zainfekowanych, zostawiając ich na pastwę losu (na przykład podczas burzy nuklearnej) – ich rola społeczna zostaje zredukowana do przenoszenia choroby na innych. W świecie, gdzie rządzi prawo silniejszego, jednostek nie traktuje się w sposób humanitarny – mieszkańcy Strefy odmawiają im schronienia w swoich domach.

Skojarzenia z toposem Zagłady wywołują przypisywane im określenia – „enki” oraz „syfy”, niosące wykluczenie oraz negatywne wartościowanie. Takie przedstawienie Innego otwiera możliwość zestawienia powieściowych etykiet z zasadami lingwoekologii, opisanymi przez Stanisława Gajdę (2021). Posłużenie się pojęciem ekosystemu w odniesieniu do języka wiąże się „z ochroną języka przed człowiekiem i człowieka przed językiem” (Gajda, 2021: 88). Ześrodkowana na *metanoi* ekologia języka, zdaniem Zbigniewa Wendlanda (2000), polegałaby na krytycznym namyśle nad ideologizowaniem i wartościowaniem zawartym w języku. Do wyróżnionych przez językoznawcę postaw, takich jak na przykład androcentryzm, etnocentryzm, można dopisać ableizm, niewymieniony przez autora opracowania.

Interesującą perspektywą oglądu języka jest zwrócenie uwagi także na jego antropocentryczny charakter, którego obecność w potocznej metaforyce i przysłowkach dostrzega Anna Pajdzińska (1990). Warto postawić przed uczniami pytanie o postulowaną przez badaczy antroponormatywność języka, wynikającą ze sprowadzania świata do możliwości percepcyjnych ludzkiego ciała (językoznawstwo kognitywne). Można odwołać się przy tym do koncepcji „leksykalnego ekosystemu” Ewy Sławkowej (2020), wskazującej grupy leksemów wymykające się wyraźnym kategoryzacjom człowiek – Natura, dokumentujące „splątanie tego, co ludzkie i nieludzkie” (Sławkowa, 2020: 263). W praktyce dydaktycznej sięgnąłbym po przykłady z przy-

¹ Tytuł stanowi nawiązanie do jednego z czołowych haseł poetów Nowej Fali.

wołanych opracowań, ukazujące dominację człowieka nad Naturą, objawiające się negatywnym wartościowaniem tego, co nie-ludzkie, albo tego, co wpisuje go w jej obręb (i jednocześnie odpowiada tym samym relacyjnemu myśleniu o przyrodzie).

Dbłość o język połączona ze świadomością zachodzących w nim procesów, tj. inwolucji, agresji językowej, formalizacji (Gajda, 2021: 90), mogłaby stać się nie tylko atrakcyjną szkołą czytania tekstów literackich, ale także szansą na wykształcenie w uczniach postawy szacunku, empatii oraz kompetencji krytycznej analizy dyskursu społecznego.

Mit reinterpretowany czy zdegradowany? – topos *Magna Mater* Oblicza ekofeminizmu i stereotypu językowego

Na podstawie poczynionych obserwacji można wysnuć refleksję, że język i stosunek człowieka do Natury są wzajemnie uwarunkowane. W metaforach, za pomocą których ujmujemy rzeczywistość, tkwią zręby naszego myślenia o niej. Widoczny w języku kryzys ekologiczny objawia się niezdemokratyzowaną narracją o Innym, co w powieści dopełnione zostaje przez katastroficzne obrazowanie w planie ontologicznym. Przyczynę tragicznego stanu środowiska, deterministycznie warunkującą negatywne relacje społeczne, można lokować na co najmniej dwu płaszczyznach odczytania powieści: jednostkowej oraz metafizyczno-mitycznej. Dosłowne odczytanie zakładałoby obciążenie odpowiedzialnością za zmiany klimatyczne Michała, syna Mileny, dziedziczącego po matce magiczny dar, działającego ramię w ramię z Le'Onem, synem polityczki Wspólnoty Heleny Dahl. Współpracując ze sobą, wykorzystują oni wybuchy nuklearne do własnych celów. Le'On, działający z ramienia matki, wbrew jej woli organizuje próby atomowe, uzbrajając się na wypadek agresji Sokołowa. Jest to jedynie pretekst, eksperymentowanie z bronią jądrową umożliwia bowiem dowódcy Czarnej Bazy ściąganie istot ze Starego Świata, których magiczne zdolności wykorzystuje w procesie tworzenia armii utopców. Te zaś mają umożliwić mu podbój Federacji oraz Wspólnoty. Michał *vel* Kazimierz dzięki zniszczeniu granicy między światami pragnie uwolnić Sąpierz zamkniętego w odmętach ziemi przez boginię Mokosz. Osobiste, skojarzone z młodzieńczym buntem motywacje wynikają z opętania przez pradawną istotę. Osiągnięcie celu warunkowane jest przez magię imion oraz wiedzę nabytą podstępem od Obrońców.

Mechanika czarownictwa zapożyczona z poetyki Ursuli Le Guin oparta jest na procesie odkrywania prawdziwego imienia (Le Guin, 2013: 43), wskazuje na zależność bohaterów od sił numinotycznych. Bogdan Trocha definiuje je jako:

[...] to, co obce, pozostaje takie niezależnie od jakichkolwiek działań człowieka i jawi się przy tym jako kategoria *a priori*, powodując swoim dynamicznym działaniem zjawiska zarówno kreacyjne, jak i destrukcyjne, pozostając ponadto całkowicie poza ludzkim pojęciem dobra i zła, a także wywierając amoralny i konieczny wpływ na człowieka i naturę (Trocha, 2009: 84).

Ludzkie wybory, przede wszystkim dokonywane przez matki, Dobrowoję i rusałkę Nawojkę, czynią dzieci podatnymi na oddziaływanie sił ciemności wskutek nadania imion o negatywnej konotacji – Budziboj oraz Kazimir. Postępowanie i motywacje Michała-Kazimira ukazują dolę człowieka jako marionetki w odwiecznym sporze między ładem a chaosem (topos *theatrum mundi*). Sąpierzem może być więc zarówno człowiek (postrzegany jako jednostka, a także jako zbiorowość), jak i jego wybory (działania Le’Ona/Michała oraz polityka Federacji i Wspólnoty). Odpowiedź na pytanie: „unde malum?”, może mieć również charakter ponadindywidualny – zło warunkowane jest przez wrogi, transcendentny byt.

Gotowość Sąpierza do pożerania światów nasuwa skojarzenie z egipskim Apoisem, mitycznym przeciwnikiem Bastet, bogini płodności (chaos ściera się w tej interpretacji z materią twórczą). Kryzys ekologiczny wpisuje się więc w odwieczny konflikt sił twórczych i destruktywnych. Zapożyczoną od Mircei Eliadego koncepcję czasu mitycznego, który przejawia się w cykliczności pór roku, wykorzystała Puzyńska już w *Chąśbie* – zderzając porządek tragizmu nieskończonego trwania bogów ze skończonym trwaniem ludzi. Ryzyko przełamania odwiecznego schematu, powtarzalnego łańcucha koniecznych wydarzeń (sytuacja, gdyby wróg pożarł świat jak rak toczący organizm), ukazuje nieodwracalność, ostateczność zmian klimatu.

Kreację Mokoszy z powodzeniem można odnieść do motywu *Magna Mater*, którego długie trwanie w kulturze rejestruje Grażyna Lasoń-Kochańska (2019). Badaczka, wychodząc od hipotezy istnienia paleolitycznej kultury matriarchatu (budzącej ostry sprzeciw Aleksandra Brücknera), charakteryzuje pewne *continuum* zainteresowania archetypem Matki Ziemi przez różne orientacje badawcze – od antropologii, przez psychoanalizę, ekologię i kulturę popularną. Lasoń-Kochańska opisuje proces desakralizacji figury pramatki, swoistą redukcję skomplikowanego obrazu bogini będącej jednią przeciwieństw (na przykład życia i śmierci, dobroci i demonicznego okrucieństwa). Literaturoznawczyni przybliży strategie podejmowane przez współczesnych pisarzy, tj. rozbicie jej skomplikowanej symboliki na kilka postaci, skojarzenie Matki Ziemi z grecką Demeter, użycie jej jako figury akcentującej jedynie ciemne strony ludzkiej psychiki (archetypiczna Kali) (Lasoń-Kochańska, 2019: 15–18). Podobnie dzieje się w przypadku powieści Puzyńskiej, gdzie figura Mokoszy reprezentuje idee ekofeminizmu. Nieco roztargniona bogini, zajęta na co dzień pra-

cami na roli, pomijana w patriarchalnym świecie rządzonym przez Welesa i Peruna, okazuje się jedyną nieśmiertelną, której boi się Sąpierz. Co ciekawe, archetypiczną Wielką Matkę można powiązać także z czarownicą wykorzystującą siły przyrody do odpędzania mrocznych mocy – co wskazuje Joanna Żak-Bucholc (2002). W myśl badaczki w mitologemii Staruchy zachował się wędrowny motyw symbolizującej pełnię matki, obecny w wierzeniach różnych kultur pogańskich w postaciach bogiń: Demeter, Hekate, Artemidy, Diany, Kamrusepy (Żak-Bucholc, 2002).

Zarówno *Sąpierz*, jak i *Chąśba* są historiami o kobietach dźwigających na ramionach brzemię świata. Ich patronka, reprezentująca poczciwą, dobrotliwą matkę, ziemię płodną, zbliża się bardziej do wizerunku Ceres. Cechy związane z jej ciemną stroną – śmiercią, zgodnie z myślą Lasoń-Kochańskiej, przechodzą w części na Morę, której mroczny i demoniczny charakter łagodzi autorka, czyniąc ją na wskroś ludzką (Śmiecicha, jak na ironię losu, zakochuje się w śmiertelniku).

Słowiańska Mokosz uosabia matczyną miłość – będącą pryncypium powieściowego wszechświata. Taką ścieżkę interpretacji podsuwa pisarka, dedykując powieść: „Dziewczynom, Paniom, Babom, Dziewuchom, Dziewczynkom, Panienkom i Wiedźmom” (Puzyńska, 2022: 5)². Moc kształtowania przeznaczenia jest skupiona w rękach kobiet – to od nich zależy, jakie imię nadadzą dziecku i jaki los będzie mu pisany. Silne uczucie i troska matek Niemoja (biologicznej i przysposobionej) wzywają solidaryzującą się z nimi boginię, która znajduje sposób na zapobieżenie zagładzie świata, będącej rezultatem męskocentrycznych rządów, do których wyraźnie, w sposób krytyczny odnosi się autorka, przekornie cytująca Terry’ego Pratchetta: „[...] czarownictwo to męska robota, dlatego potrzeba do niej kobiet” (Puzyńska, 2022: 13).

Ukazując kryzys jednostkowych prometeuszy, kreuje Puzyńska prometeizm zbiorowy, rozumiany jako cierpienie i ból matek – syn (Niemoj) musi bowiem oddać życie, co wzmocni czar Welesa. Powieściowa Matka Ziemia naznaczona jest motywami dolorystycznymi, co dobitnie świadczy o degradacji mitu (Trocha, 2009: 358–359). Poświęcenie, oddanie kobiet sprawie Natury, staje się świadomym wyrzeczeniem – jest tak chociażby w przypadku Obrończyń, kapłanek Mokoszy, pełniących iście wiedźmińską funkcję. W celu zapobieżenia wykorzystaniu magii osłabiającej Nowy Świat stają przed niewygodną misją eliminowania przedostających się do niego magicznych stworzeń. Zadanie to, choć przykre, jest jednak konieczne, ponieważ każde zużycie magii eksploatuje środowisko naturalne i przybliża chwilę triumfu Sąpierza. Przeciwno tym okrutnym praktykom buntuje się Milena, zakładająca w swym domu rezerwat dla mitologicznych istot. Zakon kobiet pod wodzą Baby

² Ilustrują to także słowa samej bohaterki: „Miłość matki to największa magia we wszystkich wszechświatach. Jej nie można złamać... Ja jestem matką ziemią, dlatego Sąpierz nie mógł mnie pokonać” (Puzyńska, 2022: 494).

Jagi staje także na straży zwykłych ludzi – Stara Wiera ratuje Helenę Dahl przed atakiem strzygi.

Pisarka swobodnie reinterpretuje mitologię słowiańską, kreując Leszego i Babę Jagę na istoty działające w obronie Magicznego Ludu: urodziwa wiedźma zarządza ewakuację domowych demonów do Starego Świata, Leszy zaś rozszarpuje ignoranta śmiejącego w lesie (Le’Ona). Gest ten jest próbą przełamania modelowego wyobrażenia stereotypowej czarownicy, na które, zdaniem Bernadety Niesporek-Szamburskiej, przede wszystkim składają się: odrażający wygląd, odpychające usposobienie, starość, izolacja oraz nietypowe, aspołeczne zachowanie, nieprzyjemny charakter (Niesporek-Szamburska, 2013: 62–63). Szalona Wiera, co prawda, przejawia pewne cechy stereotypowej wiedźmy: żyje samotnie, przez innych uznawana jest za dziwaczkę, przypisany zostaje jej reprezentatywny atrybut – kociołek. Podejmowana przez nią misja ratowania świata, poczucie obowiązku, heroiczne wyrzeczenie (Obrócnynie nie posiadają partnerów i potomstwa, poświęcają się idei ochrony ziemi rodzimej) sugerują jednak grę dystansu i utożsamiania. Nietrudno stwierdzić, że Wierę cechuje pewna bezwzględność, można ją jednak usprawiedliwić szlachetną motywacją, naznaczoną swoistym kontratypem (dla wyższego dobra zabija nieszkodliwe domowe demony). Ukazanie jej jako wiedźmy służy w dużej mierze intertekstualnemu dialogowi z kreacją Wiedźmina Andrzeja Sapkowskiego. Pełni także funkcję nawiązania do tekstów ukazujących czarownice jako spadkobierczynie ziemi, jak na przykład w powieści *Córka czarownic* Doroty Terakowskiej (2023). Przypisanie Babie Jadze niezwyklej urody, Milenie – wrażliwego serca, Wierze – szacunku do roślin, nie tyle wydaje się prostą reinterpretacją, ile powrotem do dawnego potencjału znaczeniowego, resemantyzacją leksemów *wiedźma* oraz *czarownica*. Jak tłumaczy Niesporek-Szamburska, przydzielane wiedźmom określenia dawniej nie niosły pejoratywnego znaczenia, dopiero wpływ chrześcijaństwa i literatury zachodniej doprowadził do utrwalenia w języku obrazu czarownicy jako nieprzychyłnej i wrogiej człowiekowi pomocnicy szatana (Niesporek-Szamburska, 2013: 37–38, 41–42, 50). Swoiste przesunięcie językowego obrazu czarownic od reprezentantek mroku, zła i szatana do matek i córek broniących ziemi rodzimej wydaje się gestem wzmacniającym feministyczne przesłanie tekstu, natomiast w perspektywie dydaktycznej może służyć wprowadzeniu treści związanych z mechanizmem destereotypizacji w języku.

Kosmiczna symbolika ziemi, wody i gliny

Podczas interpretacji ontologii powieściowego świata warto zwrócić uwagę na jeden niepozorny symbol – glinianą misę, przypominającą kocioł, także zawierający się w stereotypie wiedzy (według Niesporek-Szamburskiej (2013: 58) symbolizował obfitość). Misa staje się podstawowym spoiwem akcji albo – posługując się nazewnictwem kryminału – motywem zbrodni. Przedmiot ten – zwany zwierciadłem – umożliwia kontakt między Starym i Nowym Światem. W powieści przedstawione zostały aż dwa takie zwierciadła: misa należąca do Wiery, wykorzystana po zamordowaniu właścicielki przez Le'Ona do wyzyskiwania od Baby Jagi informacji na temat tajników czarnoksiężstwa, oraz ta należąca do Marleny, wykradziona jej przez syna. Pierwsza zostaje roztrzaskana przez Le'Ona, druga zaś, wykonana przez uczennicę wbrew poleceniom Mistrzini z gliny Starego Świata, staje się przedmiotem skażonym, naznaczonym wpływem Sąpierza, narażającym właścicieli na kontakt z numinotycznym złem. Zniszczenie przedmiotu, do którego jednak nie dochodzi w finałowej scenie, miało być gwarantem odzyskania równowagi w świecie. Magiczny atrybut może być odczytany jako symbol opresji, krzywdy i zbrodni dokonanej na Naturze, gdyż umożliwia antagonistom zdobycie potęgi. Sąpierz ośmiesza, trywializuje podarowany przez prarodzicielkę przedmiot po to, by zmusić matki Wyzwolicieli do nadania synom przeklętych imion mocy.

Powstanie zwierciadła związane jest z gestem prometejskiego, a więc i antropogenicznego urabiania gleby, sygnowanego w powieści obrazem Mokoszy przekształcającej bryłę ziemi. Kontrast potęgi matki-stworzycielki widzianej oczami Sąpierza, płodnej materii ulegającej skażeniu przez działanie człowieka (Mileny) oraz numinotycznego zła najlepiej oddaje następujące zestawienie:

Nie od razu ją dostrzegł. Była niepozorna. Przyodziana w jakąś lichą szatę, formowała pulchnymi dłońmi miedzę między polami. Za paznokciami miała ziemię, a na twarzy pot. Zignorował ją, jakby jej tam nie było. Ale ona na niego czekała. Dostrzegła, kim jest, mimo że jeszcze nie pokazał pełni swej złowieszczej mocy. Przejrzała go tymi ohydnie dobrotliwymi oczami. [...] Jej siły się nie spodziewał. A ona była zdeterminowana, żeby bronić swojej ziemi. Nie spodziewał się, że jest przez to tak bardzo silna. I stało się tak, jakby cała ta magiczna ziemia jej sprzyjała. Swoją olbrzymią niszczycielską mocą nie był w stanie się temu przeciwstawić. Nic nie znaczyła wobec jej umiejętności tworzenia. Kobiecej siły, której nie rozumiał (Puzyńska, 2022: 485–486).

Nie umiała nazwać tego uczucia. To było coś głębokiego, ogarnęło ją całą. Jakby ktoś do niej mówił. Nie wiedziała kto. Kiedy potem wyjęła miseczkę z kieszeni, naczynko okazało się całe czarne. O mało go nie upuściła, tak ją to przeraziło. Jeszcze chwilę wcześniej było zwyczajne. Ot zwykła wypalona glina. Ale ta czerń... naprawdę przerażała (Puzyńska, 2022: 74–75).

Twórczy charakter *terry*, odbity także kulturowo w micie o Deukalionie i Pyrze, wydaje się korespondować z Bachelardowskim ujęciem marzenia o materii idealnej, przejawiającym się w fantazjowaniu o dziecięcym kształtowaniu bryły ziemi. Myśl fenomenologa Marzena Karwowska traktuje jako „oddziaływanie antropos – kosmos” (co oddaje metaforą Atlasa) (Karwowska, 2023: 69). Badaczka za Gastonem Bachelardem twierdzi, że:

Kosmos w tej relacji to z kolei pra-ił, pra-masa plastyczna, gotowa przyjąć i zachować odcisk, wszelką formę nadaną jej przez człowieka. Wysiłek ręki, która lepi stanowi dynamiczny obraz pokazujący, w jaki sposób Marzyciel lepi własny byt i własny świat (Karwowska, 2023: 69).

Pozytywną, bliską Bachelardowi wizję wzmacniającą siły płynącą z modelowania materii, układającej relacje *cogito* z kosmosem, niesie jedynie obraz Moko-szy, której zdolność kształtowania żywotnej masy staje się realną konkurencją dla destruktora. W Nowym Świecie gest lepienia nie może zostać powtórzony z tym samym skutkiem – ziemia jest skażona, więc rodzi tylko zniekształcony, ułomny artefakt. Milena, łamiąc matczy-no-siostrzaną tradycję, stwarza demoniczny obiekt, narażając tym samym świat na zagładę. Czarna miska symbolizuje dezintegrację osobowości i środowiska, separację człowieka i natury, wyraźny dualizm (dwie miski i dwa światy, dwu synów i dwie matki). Obie miski przypominają *ying* i *yang*, zawierają pierwiastki sobie przeciwne. Postać Mileny naznaczona jest tragizmem egzystencji – jej dobre intencje zostają wykorzystane przez świat pełen mrocznych sił, ona sama zaś ponosi ofiarę z życia.

Poświęcenie matek – Dobrowoi, Mileny, Nawojki – zdaje się przynosić jedynie połowiczny sukces. Odczytując zakończenie, można odnieść wrażenie, że miska trafiająca przez portal do Starego Świata symbolizuje kres, upadek, po którym jedyną pamiątką jest tragiczna historia „odbity” w glinie (a może skamielinie?), albo – wręcz przeciwnie – nowy początek, ontologiczny reset na miarę ragnaröku (gdyby poświęcenie Niemoja i ingerencja bogów nie poszły na marne, a plan Mokoszy dopełnił się). Pierwsza hipoteza wydaje się wielce wątpliwa: Sąpierz nie zniszczy Nowego Świata, ponieważ warunek spełnienia przepowiedni nie został dopełniony. Wynika to z działania Mokoszy, która uzupełniła proroctwo o dodatkowe prze-

słanki: bez obu chłopców noszących czarne imiona Sąpierz nie opuści swego leża. Zgromadzone przesłanki pozwalają na dostrzeżenie pewnego impasu: antagonistą nie może odnieść zwycięstwa ani zostać ostatecznie pokonany (matka Michała nie żyje, nie może zmienić przeklętego imienia, ten zaś nie tłucze miski, co unicestwiłoby demona). Chwyt Puzyńskiej, metaforyczne wyhamowanie wojsk przed samym natarciem, służy uwypukleniu zmian ekologicznych, wobec których nie istnieje żaden pewny scenariusz rozwojowy. Oto ludzkość doświadcza kairotycznego momentu – albo zjednoczy się w trosce o środowisko, albo stanie się przyczyną własnej głady.

Misa jest po prawdzie także i lustrem (aby nawiązać kontakt, potrzebna jest woda odbijająca oblicze patrzącego), niosącym za sobą znaczenie pewnej wsobności, autorefleksji, transgraniczności. Lustrzana tafla przedstawia człowieka w krzywym zwierciadle – w jej powierzchni wpatrują się zarówno zbrodniarze, jak i ich ofiary. Żywiół ten pozwala na pewnego rodzaju studium małostkowości, egoizmu, kompleksów bohaterów, stłumień ich osobowości. Woda pojawia się często w stałym stanie skupienia (Milena, chcąc napęlić misę, kruszy lód), co nasuwa baśniowe skojarzenia z *Królową Śniegu* Hansa Christiana Andersena. Intertekstualny dialog sugerowałby interpretację tego żywiołu jako symbolu zła zamkniętego w człowieku, w nawiązaniu do motywu odłamka strzaskanego zwierciadła, który wpada w źrenicę oka Kaja. Baśniowy motyw lodu pełni także funkcję estetyczną – stylistyka zimy koreluje z kreacją Marzanny. Znaczenia niesione przez wodę potwierdzają obserwacje Krystyny Walc dotyczące bohaterów kryminałów Puzyńskiej: bestia bądź mitologiczny potwór, często sygnalizowane przez tytuł powieści, nie są bytami irracjonalnymi, nader często bywa nimi człowiek wraz z jego pokrętną, mroczną naturą (Walc, 2023: 419).

Warto przyjąć również za Karwowską rozumienie Bachelardowskiej „dłoni zaciśniętej w pięść” jako obrazu „ujarzmienia natury przez człowieka, ludzkiej siły, władzy nad materią”, któremu przypisany jest archetypiczny Wulkan (Karwowska, 2023: 71) – można tę kategorię odnieść do poczynąń ludzi z Czarnej Bazy. Marzenie przeradza się w tym wypadku w senny koszmar: zgromadzone tam przedmioty służą wytwarzaniu broni biologicznej, mięsa armatniego. Ludzi za pomocą magii i specjalistycznej aparatury zmienia się w utopce. Powieść Puzyńskiej odwołuje się także do pozytywnych struktur wyobrażeniowych, wykraczających poza metaforykę gliny i ziemi, związanych z modelem archetypicznego drzewa jako symbolu witalności i siły, co z kolei wpisuje się w obręb pozytywnych struktur wyobraźni, wyróżnionych przez francuskiego fenomenologa.

Jedynie Natura postapokaliptyczna? Ekologiczny *song*, współczesna bajka magiczna, (około)słowiańskie etymologie i stereotypy...

Obecność odwołań do myśli Gastona Bachelarda: metaforyki twardości, manifestującej się w wyobraźni „śniącego” obrazami potęgi i mocy, będących swego rodzaju „sztuką zamieszkiwania w sobie, w swej psychofizycznej odrębności, w kulturze, marzeniach, wyobraźni, metafizycznych tęsknotach, ale także wśród innych – we wspólnocie »rodziny człowieczej«” – wskazuje Elżbieta Dutka (2011: 353) jako reprezentatywną cechę liryków Julii Hartwig (2000). Wyraźnie obserwowalne podobieństwa: obecność refleksji nad *sacrum* i tradycją, wspólne tematy i motywy znajdujące się w zakresie zainteresowań poetki i Puzyńskiej, ale przede wszystkim wyraźne różnice w portretowaniu Natury, pozwalają potraktować twórczość obu autorek jako awers i rewers opowieści o świecie przyrody.

Postapokaliptycznej wyobraźni współczesnej pisarki przeciwstawiałaby Hartwig poezję konretu, codzienności, afirmacji świata przyrody. Wiersze noszące ślady młodopolskiego impresjonizmu (*Z ciemnego lasu*), przeplatane lirykami-apostrofami do istot nie-ludzkich (*Do róży*), kontemplujące życie zwierząt (cykl trzech *Portretów* poświęconych „przyjaciółce krowie”), zderzające cykl życia człowieka z trwaniem natury (*Poświęć mi*), wskazujące tragiczne wyobcowanie z przyrody, czasem brutalnie puentujące ludzkość jako „odmieńców, heretyków”, chcących – tu parafrazuję tytuł – „wyręczyć naturę” (*Wyręczymy cię naturo*), znalazłyby swoje zastosowanie w dydaktyce polonistycznej. Kontekstualne ich interpretowanie metodą analizy porównawczej mogłoby służyć budowaniu niepostapokaliptycznej opowieści o relacji człowiek *versus* byty nie-ludzkie.

Patchworkowe, hybrydyczne, intertekstualne, bliskie kulturze masowej wykorzystanie mitów przez Puzyńską, niepozbawione jednak głębokiego namysłu nad etycznością eksperymentów biologicznych, wpływem człowieka na ekosystem, okraszone trafnymi refleksjami dotyczącymi konsumpcjonizmu i polityki, dopełnione może zostać przez klasycyzującą, na poły filozoficzną, wyobraźnię Julii Hartwig. Fragmentaryczne, pogładowe przywołanie twórczości autorki *Błysków* na zajęciach z języka polskiego służyłoby budowaniu powiązań pomiędzy kulturą współczesną a tradycją literacką³. Wiersze Hartwig potraktowałbym jako kontekst poszerzający optykę uczniów o realistyczne, afirmatywne, niepostapokaliptyczne sposoby opisu Natury. Z tego powodu tylko szkicowo przywołuję najbardziej reprezentatywne cechy liryki

³ W ćwiczeniach pojawiają się także teksty Adama Mickiewicza (1949) i Juliusza Słowackiego (1952a).

poetki. Demokratyzowanie różnych opowieści o problemach Ziemi korelowałoby z pewnym przesunięciem semantycznym zaproponowanym przez Donnę Haraway – dokonującym się dzięki przechodzeniu od antropocenu do *Chthulucene*, konotującego witalność, ziemię, odrodzenie (Haraway, 2016, za: Gajewska, 2023: 9).

Spekulatywny charakter fantastyki postanowiłem wykorzystać w praktyce, proponując powiązanie mitu i współczesności. W tym celu, opierając się na utworach Puzyńskiej oraz Hartwig (znajdujących się poza kanonem lektur obowiązkowych), przygotowałem trzy karty pracy na poziomie szkoły ponadpodstawowej (przeznaczone dla uczniów klas drugich i trzecich), które zamieszczone zostały po treści głównej tekstu.

Pierwsze zadanie nawiązuje do praktyki storytellingu, podczas której uczniowie na podstawie zawartych w ćwiczeniu fragmentów *Sąpierza* tworzą autorskie bajki magiczne. Twórcza aktywność staje się asumptem do wyrażenia osobistej perspektywy, stawia piszącemu wyzwanie polegające na „podzieleniu się” z innymi swoją osobistą opowieścią o katastrofie ekologicznej. W tym celu uczniowie sięgają po schemat bajki magicznej Władimira Proppa (1968), zgodnie z którym proponuję następujące trzy budulcowe ogniwa tekstu: inicjacja, odejście i powrót. Uczniowie, pracując na bazie fragmentów powieści Puzyńskiej, rozwijają je zgodnie z własnym pomysłem, wybierając kilka spośród wielu rozwiązań fabularnych wyróżnionych przez rosyjskiego literaturoznawcę (są wypisane w materiałach dla ucznia znajdujących się poniżej tekstów pisarki). Konsekwentnie jednak powinni przestrzegać wzorca gatunkowego baśni. W dużej mierze to od decyzji polonisty zależy, czy zadanie to będzie realizowane w grupach, czy indywidualnie. Istotny jest na tym etapie pracy czynny udział nauczyciela, koordynującego wykonywanie poleceń i, w razie potrzeby, zwracającego uwagę na elementy reprezentatywne dla gatunku (na przykład formuliczność, obecność ożywionej przyrody *etc.*), przypominającego o ramach tekstowych. Podstawowe wskazówki dla ucznia zawarte są także w karcie pracy w postaci **koła ratunkowego** (przypomnienie informacji z dziedziny genologii literackiej). Zajęcia można poprzedzić stosownym wprowadzeniem⁴. Wprawki

⁴ W przypadku obu kart pracy warto wcześniej wprowadzić (być może w ramach osobnej jednostki lekcyjnej) podstawowe elementy ekokrytyki (na przykład pojęcie antropocenu) oraz omówić schemat bajki magicznej Władimira Proppa na przykładzie wybranej baśni braci Grimm. Uczniowie nie muszą wykorzystywać każdego elementu wyszczególnionego przez badacza – w karcie pracy przytaczam więc schemat w nieco okrojonej wersji. Kierując się własną wrażliwością i pomysłowością, dzieci wybierają te elementy, które wzbogacą i urozmaicą utwór. Omówienie wybranej bajki magicznej znacznie ułatwi proces pisanie (można sięgnąć po metodę analizy i twórczego naśladowania Anny Dyduchowej (1988)). W przypadku ekokrytyki interesuje mnie bardzo podstawowe wykorzystanie tej dziedziny, na przykład można poprosić uczniów, aby postarali się zbudować nieantropocentryczną narrację albo oddać niezhierarchizowaną wizję świata Natury. Można przybliżyć im także zjawisko romantycznej psychizacji natury.

pisarskie wieńczyłyby (jako jedna z lekcji w cyklu) omawianie powieści Puzyńskiej. W ten sposób w momencie pisania bajki magicznej uczniowie byłiby zapoznani z wymową i interpretacją utworu, przez co łatwiej byłoby wyzyskać w autorskich wypowiedziach elementy refleksji ekokrytycznej.

Zadanie, oprócz celów parodystyczno-pastiszowych, służy nauce poprzez tworzenie i działanie. Poza dostarczeniem motywacji aktywność ta powinna sprzyjać zaangażowaniu emocjonalnemu w proces zdobywania wiedzy, kształceniu postaw proekologicznych oraz zaoferowaniu uczniom duchowego przeżycia tekstu. Podobną rolę odgrywa wykorzystanie fragmentów wierszy Julii Hartwig w zadaniu drugim⁵.

W drugiej karcie pracy na podstawie fragmentów liryku *Evergreen* oraz wyboru wierszy Hartwigianki uczniowie mają napisać tekst, który mógłby stanowić proekologiczną piosenkę, manifest (być może część ekologicznego musicalu). Oba zadania łączą artystyczne (a przy odrobinie czasu lekcyjnego – i aktorskie) przeżycie tekstu z kształceniem analizy i interpretacji, rozwijaniem kompetencji z zakresu tekstologii, genologii literackiej (pierwsze z nich można utrudnić, proponując, by każdy akapit posiadał cechy specyficzne dla innego gatunku, na przykład kryminału, powieści grozy, eposu *etc.*), poetyki (wersyfikacja, rytm, rymy, środki stylistyczne). Ćwiczenia można wykorzystać też do analizy błędów składniowych oraz warsztatów z zakresu ortograficznej i interpunkcyjnej korekty tekstu.

Trzecie zadanie służy nawiązaniu do treści z zakresu kształcenia językowego – sygnowane pojęciami stereotypu, etymologii/pseudoetymologii jako elementu tradycji językowej. W tym celu w formie tabelarycznej wypisałem słownictwo z powieści bądź luźno z nią powiązane według własnego pomysłu, wykorzystując przykłady z książki Niesporek-Szamburskiej o stereotypie czarownicy (2013) oraz artykułów Joanny Szczerbowskiej-Kopacz (2011) i Ewy Rogowskiej-Cybulskiej (2015). Jedno z zadań dotyczy też zjawiska antropocentryzmu w przysłowiach i metaforach – tutaj również sięgam po przykłady z literatury naukowej (Sławkowa, 2020) oraz *Sąpierz*a. Ćwiczenia w dużej mierze opierają się na analizie materiału leksykalnego oraz pracy z materiałem źródłowym (Internet, słowniki, fragmenty artykułów naukowych). Aktywność ta w praktyce umożliwiałaby realizację postulatu samokształcenia, zawartego w podstawie programowej. Jej praktyczny wymiar zawierałby się w doskonaleniu umiejętności analizy i syntezy informacji, zarówno potrzebnej w codziennym życiu, jak i użytecznej w części językowej egzaminu maturalnego (język w użyciu). Wreszcie – wzmacniałaby umiejętność krytycznego myślenia i świadomość języka (antropocentryzm, stereotypizacja, etymologie i pseudoetymologie jako elementy

⁵ Odwołuję się tutaj luźno do koncepcji glottodydaktycznych ćwiczeń transformacyjnych Marii Wacławek, opartych na metodach Dyduchowej (Wacławek, 2022), oraz do metody *blackout/found poetry* („poezji znalezionej”, „poezji wykreślonej”), o której wiele pisze Agnieszka Kania (2019).

archiwum kulturowego języka). Część z omawianych zagadnień językowych z pewnością mogłaby być wykorzystana przy budowaniu tekstów z zadań twórczych (na przykład antropocentryzm języka lub jego brak mógłby znaleźć swoją realizację w wypowiedziach bohaterów bajki magicznej).

Aby oddać sens zderzenia utworów Puzyńskiej i Hartwig, można przywołać aforyzm z *Beniowskiego* Juliusza Słowackiego: „[...] są jak dwa na słońcach swych przeciwnych Bogi” (Słowacki, 1952b: 120). Wykorzystanie tekstów obu pisarek na lekcji języka polskiego daje szansę na połączenie kulturowej refleksji nad naturą (fenomenologia, mity i archetypy) ze sferą bliską codzienności ucznia, co dokonuje się dzięki otwarciu na popkulturę i problemy współczesnej dyskursologii. Opowieść w edukacji staje się wyzwaniem, próbą sprostania problemom współczesnego świata: od tych religijno-metafizycznych, przez te związane z psychologią relacji międzyludzkich, na klimacie, polityce skończywszy.

Lekcje myślenia Naturą okazują się balansowaniem na cienkiej linii pomiędzy sielanką a apokalipsą⁶, zadaniem nauczyciela zaś w tej sytuacji jest pozwolenie uczniowi na doświadczenie wielości narracji o świecie, który go otacza. Odnajdywanie bliskości z fauną i florą, połączone z odkrywaniem przez młodych własnego głosu i sprawczości wobec świata, buduje niepowtarzalną okazję do tworzenia „niekończącej się opowieści” o skomplikowanym związku człowieka z niezmiennie zaskakującym go fenomenem biosfery.

⁶ Podobnego sformułowania używa się często w odniesieniu do twórczości Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, co może okazać się asumptem do wykorzystania wybranych liryków tego poety, w zestawieniu z problemami środowiska naturalnego.

Ekologiczna bajka magiczna

W tym ćwiczeniu wykazesz się kreatywnością oraz umiejętnością wymyślenia historii. Staniesz przed zadaniem napisania bajki magicznej. Wykorzystasz fragmenty *Sopierza* do stworzenia Twojej narracji o antropocenie i katastrofie klimatycznej. Możesz do woli zmieniać i kreować fabułę, świat przedstawiony, bohaterów. Inspiracje Twojej nietuzinkowej opowieści stanowić mogą typowe, baśniowe rozwiązania fabularne wskazane przez Władimira Proppa (zamieszczone pod tekstem). Wybierz kilka z nich, żeby dodać opowieści charakteru...

Koła ratunkowe: obecność przesłania, uniwersalizm, typowe formuły, walka dobra ze złem, stypizowany bohater, antropomorficzna przyroda, oczywistość cudowności, motyw metamorfozy...

Tytuł utworu: _____

ODEJŚCIE

Działo się to dawno, dawno temu, gdy wśród wielu światów wypełniających nicość (którą bogowie nazywają Rozstajem) znalazły się dwa bliźniacze. Nie były identyczne. Wręcz przeciwnie. Jeden pełen był magii, w drugim zaś nigdy w nią nie wierzono [...]. W Nowym Świecie ludzie osiągnęli zaś jednogłośnie tylko w jednej sprawie. A mianowicie myśleli, że przejęli władzę nad naturą [...]. W Nowym Świecie większość ludzi wkładała magię między bajki. Były jednak wyjątki. Kobiety, które z pokolenia na pokolenie strzegły tamtych ziem. Zwano je Obrończyniami. [...] Uczennice kontynuowały posługę Obrończyń, ale nie wszystkie miały świadomość, że pierwsze z nich przybyły ze Starego Świata, ani nie potrafiły już dostrzec, jaki jest prawdziwy cel ich trudów. A właśnie na to czekał *Sopierz*. Wiedział bowiem, że jego czas nadejdzie i wypełni się stara przepowiednia. Potrafił być cierpliwy. Wkrótce losy bliźniaczych światów się spleją. Potrzebne są tylko odpowiednie imiona. Każdy bowiem wie, że miano ma nieskończenie silną moc, kiedy nada je właściwa osoba. A kiedy to już się stanie – czy będziesz po odpowiedniej stronie? (Puzińska, 2022: 17–18)

INICJACJA

Wszędzie wokół unosiła się brunatna mgła. Bezlitne gałęzie drzew wystawały z niej niczym szpony albo lepiej: kikuty kończyn pokonanych wojowników [...]. Niedawno piękny las umierał jak wojak, który stoczył o jedną walkę za wiele. Umierał, i to wcale nie przez magię. To ludzie i ich rzekome umiowanie rzeczywistości do tego doprowadzili, sarknęła w duchu. Wojna, pandemia, potem wybuchy nuklearne. To była teraz ich nieszalona rzeczywistość. Postapokalipsa (Puzińska, 2022: 24–25).

Był pradawną Istotą. Tak starą, że czas płynął już dla niego we wszystkie strony. Był i na początku, i na końcu. Był nicością. Był zniszczeniem. Pamiętał, że przybył ze świata, w którym nic nie zostało, i pójście do świata, w którym po jego wizycie nic nie zostanie. Nie czuł się winny. Zajmował się pożeraniem magii. Każdej, która znajdowała się wystarczająco blisko, żeby mógł jej dotęgnąć. To była jego rola, a wyznaczył ją mu ktoś jeszcze bardziej pradawny niż on sam. A że magia to było życie... Cóż. Ktoś musiał je kończyć (Puzińska, 2022: 484–485).

POWRÓT

Wtem wietrzyk świątał obłoczek pryska,
Co ja w ludzycym krył blasku;
Poznał strzelec dziewczynę z bliska,
Ach, to dziewczyna spod lasu!
(Mickiewicz, 1949: 23)

Każda małina może ciebie zdradzić
Ta wierzba ciebie widziała
Korą wypisiewa
Łkaj się drzewa!
Łkaj się kwiatu!
Każda lilja albo róża biała
I na ślubie, i po ślubie
Będzie płamami szkarlatu
Na wszystkich liściach czerwona.
Idź... weź ten dzbanek... na ciebie nie zgubię.
Ale natura zbrodnią pogwałcona
Mścić się będzie – idź do chaty
(Słowacki, 1952a: 70–71)

Klasyfikacja Proppa (1968) - wybór:

- odejście
- zakaz i naruszenie go
- wywiadywanie się przeciwnika
- udzielenie mu informacji o bohaterze
- podstęp
- wspomaganie/szkodzenie (lub brak kogoś albo czegoś)
- wyprawa
- przekazywanie środka magicznego
- przeszczenie przestrzenne między dwoma królestwami
- walka
- zwycięstwo
- powrót bohatera
- prześladowanie bohatera
- ocalenie bohatera od pościgu
- nierozpoznane przybycie
- wykonanie trudnego zadania
- rozpoznanie
- zdemaskowanie
- ukaranie
- wesele



Eko piosenka

Napiszemy tekst piosenki oparty na fragmentach wierszy Julii Hartwig (2000). Możecie do woli ciąć, przekreślać i poprawiać. Jedyne ograniczenie stanowi temat: afirmatywna postawa wobec przyrody. Spróbujmy stworzyć konkurencyjny do postapokalipsy sposób umowiania Natury.

KOLA RATUNKOWE: proste metafory, rytmiczność, refreniczność, obecność rymów (często męskich), paralelizm sładnicowy, instrumentacja zgłoskowa, aliteracja, powtórzenia.

Tytuł:

O bądź nam wiecznie zielone
drzewo radości istnienia
drzewo zakorzenione w niebie
i drzewo czerpiące swoje soki z ziemi
drzewo zbudzenia i drzewo snu

(Evergreen)

Różo różo
rozrodził się jeszcze
stał się różą drzewem
stał się różą serca pełną
różą schronienia
różą odpoczynku
różą snu
żabyśmy mogli zamieszkać w tobie
owinięci w ciepło i różę
nie w standard

(Do róży)

Pod tą wisnią kwitnącą śnił się sen jakiś i łagodność
w której skąpane serce czuło się znów niewinne
i zarazem tak lekkie, że najłżejszy powiew
mógłby je unieść w powietrze

(Oblóczyły)

Muzyka pozwala „dotknąć” najbardziej prywatnych, osobistych, jednostkowych doświadczeń, jednocześnie stając się uniwersalnym sposobem dzielenia się tymi uczuciami z innymi. Wykorzystajmy twórczy charakter tej dziedziny sztuki do testowania nieantropocentrycznego, biocentrycznego, opartego na świadomości ekologicznej sposobu uczestniczenia w rzeczywistości.

Refren:

Drzewo to dom
któż temu zaprzeczy
Wystarczy wspiąć się wzrokiem po pniach jego gałęzi

Ważny jest mójwłók dla tego kto mieszka w gałęziach drzewa
bo ku drzewom przylatuje z własnej woli wiatr
od którego umysł staje się czysty i gotowy na każdą
niespodziankę

Ty, kłopotliwa ty tożsako podobna do gęstego płożu
ty, dobie starych bogów i pionunów bupaczych żółędziemi [...]
Nauczcie nas pogodzić się z miejscem gdzie żyjemy
nauczcie nas poznać je do głębi i pokochać do końca
Być drzewem zakorzenionym

(Drzewo to dom)

Bridge/ Transition (Mostek/Przejsie):

Zerknij i zobacz, jak może wyglądać Twoja praca:

Zespół Harlem i Artysty – Mazurski Cud. Hymn kompanii Mazury Cud Natury (New7Wonders)
<https://www.youtube.com/watch?v=1x2xnQ6maHU>

Marek Grechuta – Natura
<https://www.youtube.com/watch?v=gSjOd2O-V6A>

Sq pierz a kształcenie językowe

To zadanie pomoże Ci w przyswojeniu kilku zagadnień z zakresu kształcenia językowego. Wykorzystamy w tym celu wyrazy pochodzące z Sq pierza oraz tematycznie związane z powieścią Puzyrińskiej.

• Tabela pierwsza

Spróbuj na podstawie wypisanych przysłów i własnego doświadczenia opisać stereotypową czarownicę. Jaki jest obraz czarownicy w języku – pozytywny czy negatywny? Uzasadnij swoją tezę. Zderz swoje obserwacje z kreacją powieściowych bohaterów, np. Wiery i Mileny. Zastanów się, jakie stereotypy funkcjonują we współczesnych dyskursach. Rozważ zagrożenia płynące ze zjawiska stereotypizacji.

• Tabela druga

Wykorzystując podane przysłowia i wyrażenia, zastanów się nad tym, w jaki sposób język wartościuje/opisuje/metaforyzuje zwierzęta i rośliny. Czy według Ciebie język jest antropocentryczny, czy wręcz przeciwnie, pokazuje uczestnictwo człowieka w ekosystemie na zasadzie równorzędności?

Przysłowia	Charakterystyka, funkcje, niebezpieczeństwa stereotypizacji (co się na nią składa?, jakie wartościowanie się z nią wiąże?, przykłady obecności stereotypu w popkulturze, współczesne stereotypy)	
wygląda jak czarownica z Łysej Góry piękny jak dwunaste dziecko Baby Jagi wygląda jak czarownica/jedzona jedzie jak ciota na świni Na Boże Ciało rohak w kapuszcę, diabeł w bałę włazi, a czarownica mleko krowom zabiera Bez gwary nie będę czary Raz, dwa, trzy — Baha Jaga patrzy! straszny jak czarownica zły jak jedzona zła żonka jak jedzonka (Niespokój-Stamborska, 2013: 44–46)		
Wyraz/wyrażenie	Wartościowanie/sposób opisu roślin lub zwierząt	Antropocentryczność języka bądź jej brak (?)
obysł zdechł (powiedziane do człowieka) las/zwierzę umiera był świnią i damskim bokserem pyskata boginka psi synu koćmi łbami (Puzyrińska, 2022: 63, 114, 115, 121, 138, 241, 280, 350) łagodny jak baranek sokole chłodził gosiego czuł się jak ryba w wodzie człowiek człowiekowi wilkiem latości (o dziecku) hyczku (hyczku) (określenie slangowe) bambik (określenie slangowe) (wybór: Kacper Mika) wiosna/jesień życia wrasnąć w ziemię/zakorzenie się (o człowieku) piękna jak róża silny jak dąb (Ślaskowa, 2020: 260–261)		

Sąpierz a kształcenie językowe

Puzyńska wiele miejsca w swojej powieści poświęciła magii ukrytej w imionach. W tym zadaniu wykorzystamy cudowny charakter języka do podróży w czasie... Zbadamy toponimy i antroponimy, dzięki którym zastanowimy się nad tezą o postrzeganiu języka jako archiwum kulturowego.

Tabela trzecia

Wykorzystując słowniki i źródła internetowe, wyszukaj informacji dotyczących etymologii podanych wyrazów. Zastanów się, czy zdobyte informacje mogą służyć pogłębieniu wiedzy o kulturze epok dawnych i tradycji zamkniętej w języku. Możesz wykorzystać artykuł Joanny Szczerbowskiej-Kopacz (2011).

Tabela czwarta

Przyjrzyj się zebranemu materiałowi językowemu. Poszukaj w tekście Ewy Rogowskiej-Cybulskiej (2015) informacji dotyczących pseudoetymologii ludowych związanych z tymi wyrazami. W jaki sposób skojarzenia użytkowników języka nawiązują do mitów słowiańskich?

Leksem/wyrażenie	Etymologia i ciekawostki ze słowników (Boryś, 2005; Długosz-Kurczabowa, 2016) oraz źródeł cyfrowych	Czego dowiadujemy się o dawnej tradycji/historii języka?
Strzebor, Kazimir, Lubgost, Bolemira, Unirad, Marzanna, Jarowit (Jarosław, jary, jarosz), Mokosz, Zamir (imiona bohaterów Sąpierza) Myslenice, Oleśnica, Witów, Piątek, Winiary, Lipiany, Piątek (Szczerbowska-Kopacz, 2011: 182–183) koń, pies, brzeszczot, gród, miecz, sąpierz, chąšba (wybór: Kasper Mika)		

Pseudoetymologie ludowe	Jak są motywowane?	Funkcja
Licheń Mokoszyn Marzenin Jurata Jastarnia Bogdalec Bugaj Nowa Słupia Trzebiniec Żary (Rogowska-Cybulska, 2015: 9–19)		

Bibliografia

- Bednarek J., 2020, *Oduczanie się człowieczeństwa: fantastyka i antropocen*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 118–133, <https://doi.org/10.18318/td.2020.1.6>.
- Bettelheim B., 2010, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, W.A.B., Warszawa.
- Boryś W., 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Canva [aplikacja do projektowania kart pracy], https://www.canva.com/design/DAF-pw9fx2Y/E5FLJbuJuWBgbivjthpldQ/view?utm_content=DAF-pw9fx2Y&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink&mode=preview [dostęp: 07.04.2024].
- Czemiel G., 2018, *Making kin in broken places. Post-apocalyptic adolescence and Care in Jeff Vander Meer's „Borne”*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, 61, z. 4, s. 39–53, <https://doi.org/10.26485/ZRL/2018/61.4/3>.
- Dąbrowski T., reż., 2022, *Dawid Podsiadło i Katarzyna Puzyńska*, w: *Kuba Wojewódzki. Sezon 32*, Player.pl, <https://player.pl/programy-online/kuba-wojewodzki-odcinki,455/odcinek-19,S32E19,243646> [dostęp: 07.04.2024].
- Długosz-Kurczabowa K., 2016, *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, red. A. Stankiewicz, I. Winiarska-Górska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, z. 1–2, s. 13–32, <https://rcin.org.pl/dlibra/doccontent?id=62034>.
- Dutka E., 2011, *Sztuka zamieszkiwania – o wierszu „Drzewo to dom” Julii Hartwig*, w: *Rodzina w czasach przełomów: literackie diagnozy od XIX do XXI wieku*, red. K. Kralkowska-Gątkowska, B. Nowacka, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 342–353, <http://hdl.handle.net/20.500.12128/3114>.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, „Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie”, t. 88, s. 58–135.
- Eco U., 2008, *Dzieło otwarte: forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, przeł. L. Eustachiewicz, W.A.B., Warszawa.
- Ende M., 2021, *Niekończąca się historia*, przeł. S. Błaut, Mamania, Warszawa.
- Gajda S., 2021, *Lingwoekologia – ochrona języka przed człowiekiem i człowieka przed językiem*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 85–98, <https://fatcat.wiki/release/hgjkfbrppndktemztfxegxt7ky>.
- Gajewska G., 2023, *Ekofantastyka: ujęcie sympoetyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, e-book: https://press.amu.edu.pl/pub/media/productattach/g/a/gajewska_g_ekofantastyka_2023-amup.pdf.

- Haraway D., 2016, *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*, Duke University Press, Durham–London.
- Hartwig J., 2000, *Wybór wierszy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Kania A., 2019, *Blackout i found poetry. Od notatki i „poezji z odzysku” do interpretacji tekstów o II wojnie światowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 28, s. 51–65, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2019.28.04>.
- Karwowska M., 2023, *Reinterpretacja mitycznej figury Atlasa w antropologii Gastona Bachelarda*, „Prace Polonistyczne”, nr 78, s. 63–76, <https://doi.org/10.26485/PP/2023/78/4>.
- Lasoń-Kochańska G., 2019, *Powrót Bogini? Przykłady funkcjonowania postaci Magna Mater w polskiej literaturze popularnej*, „Literatura Ludowa”, t. 63, nr 6, s. 12–25, <http://dx.doi.org/10.12775/LL.6.2019.002>.
- Le Guin U., 2013, *Czarnoksiężnik z Archipelagu*, w: U. Le Guin, *Ziemiomorze*, przeł. S. Barańczak, Prószyński i S-ka, Warszawa, s. 11–156.
- Lewis C.S., 2010, *Lew, czarownica i stara szafa*, w: C.S. Lewis, *Opowieści z Narnii. Łączne wydanie siedmiu tomów słynnego cyklu powieściowego*, przeł. A. Polkowski, Media Rodzina, Poznań, s. 5–103.
- LIPOWO – bestsellerowa seria kryminalna, 2024, Proszynski.pl, 06.02.2024, <https://www.proszynski.pl/lipowo-bestsellerowa-seria-kryminalna> [dostęp: 17.04.2024].
- Mickiewicz A., 1949, *Świtezianka*, w: A. Mickiewicz, *Wiersze*, oprac. W. Borowy, L. Płoszewski, Drukarnia Narodowa, Kraków, s. 19–24.
- Mika K., 2023, *Chimera czy hybryda? – rzecz o baśniowych metamorfozach... Hybrydyzność oraz intertekstualność w powieściach Radka Raka i Katarzyny Puzyńskiej*, w: *Bajki i baśnie jako narzędzie terapeutyczne oraz dziedzictwo kulturowe*, red. P. Pomajda, E. Chodźko, Tygiel, Lublin, s. 45–54.
- Mikinka A.E., 2023, *Słowiański kryminał? – na tropie nowego podgatunku slavic fantasy*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica”, nr 66 (1), s. 383–401, <https://doi.org/10.18778/1505-9057.66.16>.
- Niesporek-Szamburska B., 2013, *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie: na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, e-book: <http://hdl.handle.net/20.500.12128/4308>.
- Ochwat M., 2020, *Edukacja humanistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 5, s. 185–204, <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>.
- Pajdzińska A., 1990, *Antropocentryzm frazeologii potocznej*, „Etnolingwistyka. Problemy Języka i Kultury”, nr 3, s. 59–68, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-a4d2f93b-39a3-423f-b9b3-470659ee2c2d>.
- Propp W., 1968, *Morfologia bajki*, „Pamiętnik Literacki”, r. 59, z. 4, s. 203–242.
- Puzyńska K., 2015, *Motylek*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Puzyńska K., 2021, *Chąśba*, Prószyński i S-ka, Warszawa.

- Puzyńska K., 2022, *Sąpierz*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Rogowska-Cybulska E., 2015, *Motyw wierzeń pogańskich w etymologiach ludowych polskich toponimów*, „Język – Szkoła – Religia”, t. 10, nr 3, s. 7–21, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/JSR/article/view/539>.
- Sławkowa E., 2020, *Kilka uwag o pojęciu leksykalnego ekosystemu (na przykładzie języka polskiego)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, nr 15, s. 255–264, <https://doi.org/10.24917/20831765.15.21>.
- Słowacki J., 1952a, *Balladyna*, w: J. Słowacki, *Dramaty*, t. 7, red. J. Krzyżanowski, oprac. M. Grabkowska, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław, s. 5–188.
- Słowacki J., 1952b, *Beniowski*, w: J. Słowacki, *Dzieła. Poematy*, t. 3, red. J. Krzyżanowski, oprac. J. Pelc, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław, s. 11–120.
- Szczerbowska-Kopacz J., 2011, *Klasyfikacja, pochodzenie oraz znaczenie nazw geograficznych w Polsce*, „Językoznawstwo: współczesne badania, problemu i analizy językoznawcze”, nr 5, s. 177–184, <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:161582647>.
- Terakowska D., 2023, *Córka czarownic*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Trocha B., 2009, *Degradacja mitu w literaturze fantasy*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra, e-book: https://zbc.uz.zgora.pl/Content/53764/trocha_degradacja_mitu_w_literaturze_fantasy.pdf.
- Wacławek M., 2022, *Reminiscencje dzieciństwa – uwagi na temat kreatywnego pisania w glotodydaktyce polonistycznej*, „Paidia i Literatura”, nr 4, s. 1–25, <https://doi.org/10.31261/PiL.2022.04.15>.
- Walc K., 2023, *Między horrorem a kryminałem. Katarzyna Puzyńska i Wojciech Chmielarz*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica”, nr 66 (1), s. 403–424, <http://dx.doi.org/10.18778/1505-9057.66.17>.
- Wendland Z., 2000, *Ekologia lingwistyczna, czyli o możliwościach kształtowania ekologicznej świadomości za pośrednictwem zmian w sferze języka*, „Sylwan”, nr 10, s. 107–119, <https://bibliotekanauki.pl/articles/820289.pdf>.
- Żak-Bucholc J., 2002, *Czarownica – czy naprawdę zła*, Racjonalista.pl, 17.05.2002, <https://www.racjonalista.pl/kk.php/s,120> [dostęp: 17.04.2024].

Kacper Mika – magistrant filologii polskiej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, autor pracy licencjackiej na temat ekokrytycznych i geopoetyckich wątków twórczości J.R.R. Tolkiena oraz artykułu dotyczącego hybrydyczności i intertekstualności w powieściach Radka Raka oraz Katarzyny Puzyńskiej. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół tradycji literackiej, ekologicznej i mitograficznej interpretacji współczesnej *fantasy* epickiej.

Kacper Mika – Master's student of Polish Philology at the Faculty of Humanities at the University of Silesia in Katowice, author of a bachelor thesis on ecocritical and geopoetic themes of J. R. R. Tolkien's work and an article on hybridity and intertextuality in the novels of Radek Rak and Katarzyna Puzyńska. His scholarly interests are centered around the literary tradition, ecological and mythological interpretation of contemporary epic fantasy.



KATARZYNA MENCFEL

 <https://orcid.org/0009-0001-7916-0255>

Biografie psów w baśniach Hansa Christiana Andersena pt. *Krzesiwo* oraz *Bałwan ze śniegu**

Dog biographies in Hans Christian Andersen's *Tinderbox* and *Snowman* fairy tales

Abstract: The aim of the article is to analyse literary biographies of dogs in fairy tales by Hans Christian Andersen. Fairy tales as a genre accompany readers from the youngest years, becoming an important element of childhood memories. Returning to them as a more mature reader allows for new interpretations, which take into account the complexity of literary characters, including the non-human ones. Special attention in Andersen's works should be given to animals, who receive their own literary biographies. The article discusses the methodology of analysing animal biographies, and then, presents zoocritical interpretations of two selected fairy tales by the Danish writer. The ecocritical interpretation focuses on literary representation of dogs, including their symbolism and function in the narrative context. The conclusion of the article is devoted to suggestions on how to integrate animal biographies into teaching Polish in primary schools, including the teaching potential and educational value of this approach.

Keywords: zoocriticism, animal studies, animal biographies, fairy tales, dogs, Andersen

Abstrakt: Celem artykułu jest analiza literackich biografii psów przedstawionych w baśniach Hansa Christiana Andersena. Baśnie jako gatunek literacki towarzyszą czytelnikom od najmłodszych lat, stając się istotnym elementem wspomnień dzieciństwa. Powrót świadomego odbiorcy do tych tekstów umożliwia nowe interpretacje, które uwzględniają złożoność literackich postaci, w tym tych nie-ludzkich. Na szczególną uwagę w twórczości Andersena zasługują zwierzęta, które zyskują własne, literackie biografie. W artykule omówiono metodologię analizy biografii zwierzęcych, a następnie przedstawiono zookrytyczne interpretacje dwóch wybranych baśni duńskiego pisarza. Ekokrytyczna interpretacja skupia się na literackiej reprezentacji psów, uwzględniając ich symbolikę i funkcję w kontekście narracyjnym. Zakończenie pracy poświęcono propozycjom adaptacji metodologii biografii zwierzęcych do nauczania języka polskiego w szkołach podstawowych, z uwzględnieniem potencjału dydaktycznego i wartości edukacyjnej tego podejścia.

Słowa kluczowe: zookrytyka, studia nad zwierzętami, biografie zwierząt, baśnie, psy, Andersen

* Artykuł powstał na podstawie pracy licencjackiej pt. „Biografie zwierząt stowarzyszonych z i towarzyszących człowiekowi w baśniach Hansa Christiana Andersena”, napisanej pod kierunkiem dr Magdaleny Ochwat.

Wprowadzenie

Szkolne lekcje biologii nie powinny być osamotnione w propagowaniu troski o dobro Ziemi i wszystkich jej mieszkańców. Duże możliwości w tym zakresie ma edukacja polonistyczna i interpretacja lektur szkolnych (Ochwat, 2020). Dopuszczenie do głosu metodologii „humanistyki ekologicznej” (zob. Domańska, 2013) umożliwi stworzenie zgodnej z potrzebami uczniów recepcji utworów, co będzie jednocześnie punktem wyjścia do wprowadzenia zmian w naszym postępowaniu wobec środowiska. W jego obrębie to zwierzęta są prawdopodobnie najbliższe uczniom. Zasilają szeregi towarzyszy i przyjaciół rodziny, a ich dobrostan staje się dla ludzi często bardzo istotny. Przedstawione przeze mnie interpretacje mogą wprowadzić do szkolnych lekcji języka polskiego elementy ekokrytyczne¹, a dokładniej – zookrytyczne. Swoją uwagę zdecydowałam się poświęcić dwóm baśniom, w których głównymi bohaterami zwierzęcymi są przedstawiciele gatunku *Canis familiaris*. W końcu to pies uznawany jest za najlepszego przyjaciela człowieka. Jego literackie biografie mogą być więc naturalnym początkiem wprowadzenia do szkół podstawowych nowych metodologii, pozwalających na zwrócenie uwagi na kolejne (równie ważne) gatunki.

W *Rozprawie o metodzie* Kartezjusz pisze o zwierzętach jako o istotach niższych, gorszych od człowieka:

[...] To świadczy nie tylko, iż zwierzęta mają mniej rozumu niż ludzie, ale że nie mają go wcale, widzimy bowiem, iż potrzeba go bardzo mało, aby umieć mówić. [...] To zatem, co robią lepiej od nas, nie dowodzi, że mają rozum, w ten sposób bowiem miałyby go więcej niż którykolwiek z nas i poczynalyby sobie lepiej w każdej innej rzeczy; ale raczej, że go nie mają i że to natura w nich działa wedle ukształtowania ich organów (Descartes, 1918: 30).

Te rygorystyczne poglądy zostały zweryfikowane przez wielowiekowe badania nad zwierzętami oraz ich inteligencją. Biolog i etyk środowiskowy Piotr Skubała w artykule pt. *Czy odkrycia nauk biologicznych mogą zmienić nasz stosunek do zwierząt?* udowadnia, że zwierzęta nie zasługują na miano istot niższych od człowieka.

¹ Ekokrytyka to jeden z najbardziej rozpowszechnionych terminów określających związki humanistyki i ekologii. Anna Barcz definiuje ją jako „przekaz mający na celu nie tyle replikowanie, ile zbliżenie się do przedstawianej rzeczywistości, szczególnie za sprawą krytycznej perspektywy akcentującej potrzebę przemodelowania ludzkich praktyk względem niealegoryzowanej, a więc i niehumanizowanej rzeczywistości przyrodniczej” (Barcz, 2016: 91).

Test lustra² (będący podstawowym świadectwem wykształcenia samoświadomości) zdały pozytywnie między innymi słonie, szympansy, bonobo, orangutany, krukowate oraz delfiny. Oprócz samoświadomości wiele zwierząt przejawia empatię. Poza człowiekowatymi posiadają ją delfiny i słonie. Zwierzęta są w stanie bezinteresownie pomagać nie tylko organizmom tego samego, ale także innego gatunku (Skubała, 2014). Nasi nie-ludscy przyjaciele posiadają taki sam system podstawowych emocji oraz pojmują sprawiedliwość. Należące do humanistyki ekologicznej *animal studies*³ walczą o nadanie zwierzętom należnej im podmiotowości oraz prawa do ich własnej historii. Warszawska badaczka Anna Barcz używa raczej nazwy zookrytyka, którą definiuje jako:

[...] metoda analizy narracji z punktu widzenia konstruowanego bohatera lub bohaterów zwierzęcych i treści ich przeżyć/zachowań. Przynależy ona do współcześnie rozwijanych kulturowych i transdyscyplinarnych studiów nad zwierzętami (*animal studies*) (Barcz, 2016: 317).

Obie metodologie stawiają sobie za cel dbanie o dobro zwierząt oraz walkę z szowinizmem gatunkowym, co jest kluczowe także dla biografii zwierzęcych. Biografistyka to jedna z najprężniej rozwijających się dziedzin literatury, lecz nie tylko ludzie zasługują na spisanie historii ich życia. Prawo do tego powinny zyskać również inne istoty.

Erica Fudge rekonstruuje siedem głównych elementów biografii i rozważa, czy można je zaadaptować do opisu zwierząt. Składają się na nią: imię, pełne daty oraz miejsca urodzenia i śmierci, wygląd fizyczny, cechy charakteru, przyczyna śmierci, linia genealogiczna oraz kariera (Fudge, 2004). Niezwykle trudno jest zrekonstruować tak pojmowaną biografię w przypadku nie-ludzkich bohaterów. Kategoria ta poszerza zatem swoje horyzonty, by uznać również inne narracje biograficzne za swoją część. Taką próbę podjął Éric Baratay w książce *Animal biographies. Toward a history of individuals*. Składa się ona z dziesięciu biografii zwierząt różnych gatunków (Baratay, 2022). Biografie zwierzęce stały się też myślą przewodnią drugiego numeru czasopisma „Czas Kultury” z 2023 roku, w którym można znaleźć między innymi artykuły historyczki literatury i antropozoologii Anity Jarzyny, śląskiej badaczki Beaty Mytych-Forajter oraz warszawskiej antropozoologii Gabrieli

² Test ten sprawdza, czy zwierzęta rozpoznają siebie w lustrze. Badanie polega często na przyklejeniu kolorowych naklejek na ciele zwierzęcia w niewidocznym dla niego bezpośrednio miejscu, by mogło je ono zdjąć, wykorzystując odbicie w lustrze. Por. Skubała, 2014: 22–23.

³ Terminem tym posługuje się między innymi poznańska filozofka posthumanistyczna Monika Bakke (2011).

Jarzębowskiej. Wspomniany numer czasopisma stał się przełomowy dla wprowadzenia tej metodologii na polski grunt.

Biografie zwierzęce ukazują zwierzęcego aktora, który doświadcza zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wydarzeń. Historia ukazywać będzie zatem podmiotowość zwierzęcia, skupiając się na jego przeżyciach, emocjach oraz doświadczeniach. W ten sposób wydobywa się sprawczość i wyjątkowość nie-ludzkiego bohatera. Warto jednak pamiętać, że to ludzie zmuszeni są spisywać historie zwierząt, gdyż one nie są w stanie zrobić tego samodzielnie (Fudge, 2004). Mimo iż jest to przejaw empatii, to antropocentryczny punkt widzenia sprawia, że istnieje duże ryzyko zawłaszczenia biografii zwierzęcej przez człowieka. Ludzie nakładają bowiem swoje wyobrażenia na inne gatunki, by lepiej je zrozumieć, co może stanowić przeszkodę w ukazaniu obcej perspektywy, „choć zarazem może stać się jeszcze jedynym narzędziem poznania, może przysłużyć się konstruowaniu emancypacyjnej narracji” (Jarzyna, 2023: 61).

W celu rekonstrukcji zwierzęcych biografii posłużę się jednak nie tylko ekokrytycznym oraz zookrytycznym dorobkiem naukowym. Niezbędna będzie również wiedza z zakresu zoologii oraz biologii, a także różne klasyfikacje. Jedną z nich jest podział zaproponowany przez posthumanistyczną badaczkę Donnę Harraway (2012). Autorka *Manifestu gatunków stowarzyszonych* dzieli organizmy ze względu na ich relację z człowiekiem. Wyróżnia w ten sposób gatunki towarzyszące człowiekowi i stowarzyszone z człowiekiem. Podział Harraway opiera się zatem na relacji międzygatunkowej, przez co może wykazywać antropocentryczny charakter. Warto jednak pamiętać, że *Homo sapiens* z ogromną siłą ingeruje w zwierzęcy los, zarówno bezpośrednio, jak i poprzez ekspansję na naturalne habitaty. Niemożliwe jest więc analizowanie biografii tych istot bez uwzględnienia ludzkiego wpływu na ich życie.

W pierwszej grupie wyznaczonej przez Harraway (2012) relacja człowiek – zwierzę oparta jest na partnerstwie i przyjaźni. Często zwierzę towarzyszące człowiekowi ma status ulubieńca i pod żadnym pozorem nie jest zjadane. Relacja nie wiąże się z chęcią zysku materialnego. Jako przykłady takich gatunków najczęściej podaje się psy, koty oraz konie. Stopniowo jednak zakres ten powiększa się, gdyż do domowych pupili dołączyły między innymi chomiki, papugi, węże oraz rybki akwariowe. Za gatunek stowarzyszony z człowiekiem uznajemy natomiast zwierzęta hodowane dla zysku lub innych korzyści. Ludzie bardzo często zjadają te zwierzęta oraz traktują jako niższe byty, całkowicie podporządkowane ich woli. Przykładami gatunków stowarzyszonych mogą być krowy, świnie, kury czy owce. Do tej grupy można zaliczyć również organizmy wykorzystywane, by dostarczyć człowiekowi rozrywki, między innymi pracujące w cyrkach lwy, foki, słonie oraz zwierzęta mieszkające w zoo.

Przypisanie gatunków do danej grupy jest pewnego rodzaju generalizacją i uproszczeniem. Nie wszędzie i nie zawsze psy są ulubieńcami ludzi, stanowią one bowiem przykładowo przysmak na chińskich festiwalach mięsa. Posiadają zatem wówczas status raczej gatunku stowarzyszonego z człowiekiem. Warto pamiętać także, iż zwierzęta nie są przypisane do danej kategorii na stałe. Mogą one zmienić swój status, co dzieje się na przykład w sytuacji, gdy koń, początkowo przyjaciel, zaczyna być wykorzystywany do pracy w polu. Zaproponowany przez Harraway podział służy więc do oceny statusu konkretnej istoty w danym momencie historii, a nie całej grupy (Harraway, 2012).

Niewątpliwie największą możliwością stworzenia zwierzęcych biografii, w które zaangażował człowiek, dostarcza literatura. W niniejszym artykule skupię się na dwóch baśniach jednego z najwybitniejszych twórców tego gatunku, czyli Hansa Christiana Andersena. W twórczości Duńczyka można bowiem odnaleźć wiele tekstów dających ekokrytyczne możliwości⁴. Wśród nich znajdują się baśnie, w których to zwierzęta zwracają uwagę czytelnika, dostarczając przestrzeni do działania zookrytycznej metodologii. Dokonując selekcji tekstów tego pisarza, zdecydowałam się na wybór dwóch baśni dotyczących gatunku *Canis familiaris*. Opowieści *Krzesiwo* oraz *Bałwan ze śniegu* wzbudzają w czytelniku wiele zookrytycznych refleksji. Mając na względzie wielość translacji, zdecydowałam się w kilku miejscach na porównanie klasycznego przekładu Stefanii Beylin i Jarosława Iwaszkiewicza z najnowszym tłumaczeniem Bogusławy Sochańskiej, gdyż zawierają one wiele różnic, które warto poddać analizie.

Krzesiwo – baśniowa historia udomowienia psów

Krzesiwo, czyli jedna z najstarszych baśni Hansa Christiana Andersena, ukazało się w pierwszym zeszycie *Baśni opowiedzianych dzieciom*, wydanym 8 maja 1835 roku w Kopenhadze. Fabuła oparta jest na *Duchu świecy*, czyli ludowej baśni duńskiej, którą w dzieciństwie pisarz usłyszał od swojej babci (Wullschläger, 2005: 204). Podobnie jak wiele innych historii (na przykład *Brzydkie kaczątko*) opowiada ona o spektakularnej zmianie statusu człowieka w sferze społecznej. W *Krzesiwie* poznajemy bezimiennego żołnierza, który jako swego rodzaju antybohater nie wzbudza w czytelniku pozytywnych uczuć. Swoją uwagę poświęca gromadzeniu majątku,

⁴ Przykładowo, baśń *Imbryk* była interpretowana w duchu filozofii *zero waste* przez katowicką badaczkę Magdalenę Ochwat (2020).

łanie przyrzeczenia i okazuje agresję wobec innych bohaterów baśni, między innymi wobec nowo poznanej czarownicy (Mytych-Forajter, 2016: 218). Mężczyzna bogaci się, w czym pomaga mu wspomniana kobieta. Zachęca ona żołnierza, by wszedł do wnętrza drzewa i przyniósł jej tytułowy przedmiot. W zamian za swój trud mężczyzna może zabrać ukryte w roślinie skarby, których strzegą psi strażnicy. Dzięki wskazówkom wiemy bohaterowi udaje się zdobyć monety różnej wartości. Zaciekawiony działaniem tajemniczego krzesiwa żołnierz zabija czarownicę oraz zachowuje przedmiot. Zgromadzony majątek pozwala mu na zyskanie przyjaciół z wyższych sfer. Finalnie udaje mu się nawet zostać królem, a jednocześnie mężem pięknej księżniczki, co musiała poprzedzić śmierć obecnie panujących władców. Z pozycji ubogiego żołnierza mężczyzna dochodzi zatem do władzy nad królestwem⁵.

Warto jednak poddać interpretacji literacką konstrukcję psich bohaterów znajdujących się w omawianej baśni. Ich rola w tekście jest kluczowa dla rozwoju akcji, a sama biografia mocno zagadkowa. Wiek XIX (w którym Andersen pisze tę baśń) przez wielu badaczy uznawany jest za przełomowy w kontekście pozycji psa względem człowieka. Coraz powszechniejsze stało się wówczas wprowadzanie psa do ludzkich domów, co zmieniło jego status z pracującego zwierzęcia w towarzysza (Baratay, 2014: 236–239). Zwyczaj ten dotyczył nie tylko burżuazji, ale również mieszczaństwa, a nawet chłopstwa. Baśń Andersena można odczytać jako literacką fantazję na temat zmiany pozycji psa ze związanego z naturą zwierzęcia na udomowionego towarzysza człowieka. Opowieść skłania do refleksji nad słuszością tego procesu, lecz, by wysunąć jakiś wniosek, należy zacząć od początku historii.

Czarownica wydaje żołnierzowi wytyczne, jak ma postępować, by zdobyć skarb. Jest to jednocześnie pierwszy fragment baśni, w którym można dostrzec zwierzęcych bohaterów:

Wejdiesz w pierwsze drzwi. Tam na środku izby, na skrzyni, siedzi pies, ma oczy jak filiżanki, ale nic się nie bój. Dam ci mój fartuch w niebieskie paski, rozłożysz go na podłodze; potem podejdziesz szybko do psa, posadzisz go na fartuchu, otworzysz skrzynię i wyjmiesz tyle pieniędzy, ile zechcesz;

⁵ Powszechność motywu awansu społecznego w baśniopisarstwie Duńczyka można uzasadnić sympatią, jaką pisarz darzył historię Aladyna z *Baśni tysiąca i jednej nocy* (Wullschläger, 2005: 207), którą można uznać za wzorcową opowieść o zmianie pozycji bohatera. Awans społeczny nie jest jednak jedynym elementem omawianej baśni Andersena. W interpretacji *Krzesiwa* Beata Mytych-Forajter bada także symbolikę ognia. Zwraca ona uwagę na tytułowy przedmiot, wskazując na jego powiązanie ze wspomnianym żywiołem, kojarzącym się z erotyzmem i namiętnością. Według innej tezy tej śląskiej badaczki cała baśń nawiązuje też do procesu tworzenia, gdyż to przy ogniu (a właściwie ognisku) snute są opowieści (Mytych-Forajter, 2016).

będą to same miedziaki. Jeśli zechcesz mieć srebrne pieniądze, musisz iść do sąsiedniej izby; siedzi tam pies z oczyma jak młyńskie koła, ale nic się nie bój, posadź go na moim fartuchu i bierz pieniądze! Jeśli zechcesz złota, to możesz je także mieć, i to tyle, ile zdołasz udźwignąć, ale musisz wejść do trzeciej izby. Pies, który siedzi na skrzyni ze złotem, ma dwoje oczu, a każde z tych oczu jest tak wielkie jak Okrągła Wieża w Kopenhadze. To jest dopiero pies! Ale nic się nie bój! Posadź go tylko na moim fartuchu, a nic ci nie zrobi; potem łap ze skrzyni tyle złota, ile ci się podoba! (Andersen, 1977: 11)

Początek historii przedstawia zatem trzy psy⁶, których egzystencja ściśle spleciona jest z naturą (zamieszkują one wnętrza drzewa). Lasy⁷ to naturalne środowisko życia wilków europejskich (*Canis lupus*), które przez badaczy uznawane są za jednoznacznych przodków psa domowego (Fagan, 2018: 54). Badacz ludzko-zwierzęcych relacji Brian Fagan tak opisuje proces udomowienia:

Wilki dołączyły do ludzi jako przodkowie udomowionych psów i utworzyły ścisłe więzi z człowiekiem w wielu miejscach i w różnych okresach na olbrzymim obszarze [...]. Ich udomowienie było procesem rozmytym, stanowiącym bezpośrednią i nieuniknioną konsekwencję życia obok siebie i ścisłej zależności między gatunkami [...] (Fagan, 2018: 64).

Baśniowe psy nie są jeszcze udomowione. Żyją zatem w zgodzie ze swoją pierwotną naturą, pełniąc jednocześnie funkcję strażników skarbu. Tekst nie dostarcza żadnych informacji, które mogłyby pomóc zarysować, jak te zwierzęta znalazły się w obecnej sytuacji, lecz sugeruje, że zaczęły nawiązywać międzygatunkową współpracę. Prawdopodobnie doszło zatem do zapoczątkowania procesu udomowienia, który w dalszej części baśni będzie rozwijany.

Warto również przyjrzeć się opisowi wyglądu tych przedstawicieli gatunku *Canis familiaris*. Narracja sugeruje jedynie kształt ich oczu, które są odpowiednio wielkości filiżanek, młyńskich kół i Okrągłej Wieży w Kopenhadze. Na tej podstawie można wywnioskować rozmiar psów⁸, który proporcjonalny jest do wielkości skarbu bronionego przez dane zwierzę. Żołnierz podejmuje się zadania, gdyż istnieje pewien sposób na poskromienie strażników. Niezbędnym rekwizytem, który umożliwi dojście do skarbu, jest fartuch, którego wzór różni się w zależności od

⁶ W tym miejscu można dostrzec nawiązanie do mitycznego Cerbera – psa z trzema głowami.

⁷ Silny związek wilków z lasem opisuje Barry Lopez (2021).

⁸ Taką interpretację można znaleźć w animowanej adaptacji wspomnianej baśni w reżyserii Jørgeda Lerdama. Por. *Pan Andersen opowiada. Krzesiwo*, [film animowany], reż. J. Lerdam, Egmont Imagination, 2002.

tłumaczenia. W przywołanym cytacie (pochodzącym z przekładu Beylin i Iwaszkiewicza) materiał pokrywają niebieskie paski. Nowe tłumaczenie Bogusławy Sochańskiej wskazuje jednak, że wzorem na fartuchu była niebieska krata (Andersen, 2006: 77), która jednoznacznie kojarzy się z więziennymi kratami w oknach. Psy umieszczone na takim fartuchu stają się zniewolone. Niezależnie od przekładu dostrzegalny jest kontrast okrągłych oczu zwierząt oraz prostych i przytłaczających linii na fartuchu. Poskramiając strażników, mężczyzna w wyraźny sposób pozbawia psy ich prawdziwej i dzikiej natury. Żołnierz, przechodząc z pokoju do pokoju, niezmiennie stosuje tę metodę, by zyskać dominację nad nie-ludzkim gatunkiem. To symboliczne zniewolenie można odczytać jako początek drogi do pozornej przyjaźni, jaką przeszły dwa gatunki: *Canis familiaris* i *Homo sapiens*. Pozbawienie psów ich naturalnej dzikości i związku z naturą jest bowiem pierwszym krokiem do udomowienia psa przez człowieka.

Strażnicy skrzyń ze skarbem wzbudzają w żołnierzu wiele emocji, które można odczytać jako poszczególne etapy procesu udomowienia gatunków. Właściciel oczu jak filizanki przywitany zostaje stwierdzeniem: „Grzeczny piesek” (Andersen, 2006: 78), które świadczy o zdenerwowaniu, a nawet strachu mężczyzny. Warto pamiętać, że sam Andersen bał się psów (Wullschläger, 2005: 468–469), co uwiadacznia się w uczuciach bohatera. Użyte zdrobnienie sugeruje, że obawa nie wynika z rozmiaru zwierzęcia, lecz z możliwych konsekwencji swojego czynu. Pierwszą reakcją człowieka, który spotyka się z nowym gatunkiem, próbując go oswoić, jest strach. Kontakt z nieznanym zwierzęciem wymaga od *Homo sapiens* ostrożności. Te obawy uwiadaczniają się w słowach bohatera. Metoda zasugerowana przez wiedźmę działa i żołnierz zabiera ze sobą skarb. W ten sposób mężczyzna zdobywa wiedzę o gatunku, która okaże się pomocna w dalszym procesie udomowienia, i planuje od razu ją wykorzystać.

Mieszkaniec sąsiedniego pomieszczenia wywołuje zaskoczenie w żołnierzu. Mimo to bohater wręcz drwi ze strażnika: „Nie gap się tak na mnie, [...] bo cię oczy rozbolą” (Andersen, 2006: 78). Oswojenie gatunku sprawia, że początkowy strach znika, a zastępuje go lekceważenie. Człowiek zdobył już wiedzę na temat psów, więc teraz próbuje ukazać swoją wyższość i dominację nad nimi. Jest to kolejny etap zachodzący podczas udomowienia, gdyż narzuca zwierzęciu rolę poddanego, który w przyszłości wypełni zadania wyznaczone przez człowieka. Pies z baśni podporządkował się bohaterowi, pozwalając, by ten przeniósł go na fartuch. Drugi etap tego procesu zakończył się sukcesem, lecz nie wynika to wyłącznie z działań żołnierza. Pies nie okazuje agresji, dokonuje wyboru, by zainicjować współpracę z człowiekiem, co było niezbędnym krokiem, aby nawiązać międzygatunkową więź, mimo że była ona oparta na hierarchicznym uprzywilejowaniu *Homo sapiens*.

Ostatni z przedstawionych w baśni etapów osławiania zwierząt można zaobserwować, gdy żołnierz wchodzi do trzeciego pomieszczenia. Największy pies zasłużył na okazanie mu szacunku: „Dobry wieczór” (Andersen, 2006: 78) – tak zwraca się do niego bohater. Poznany bliżej gatunek staje się przyjacielem i towarzyszem. Ten etap udomowienia ukazuje przywiązanie człowieka do oswojonych istot. Szacunek, którym obdarzane są udomowione zwierzęta, powinien zapewnić im jak najlepsze warunki życia mimo zerwania z częścią ich prawdziwej natury.

W dalszej części baśni żołnierz zabija czarownicę i zatrzymuje pieniądze oraz krześiwo, którego zastosowania jeszcze nie jest świadomy. To ono ponownie złączy jego los z trzema psami, gdy mężczyzna straci majątek. Ubóstwo zmusza go bowiem do potarcia krześiwa.

[...] gdy uderzył o krzemień, iskry posypały się z krześiwa, drzwi otworzyły się z trzaskiem, stanął przed żołnierzem pies z oczyma jak filiżanki, którego widział w dziupli drzewa, i spytał: – Co mi rozkaże mój pan? – A to ci historia! – powiedział żołnierz. – A to dopiero zabawne krześiwko, mogę mieć z niego, co zechcę. Przynieś mi trochę pieniędzy! – rozkazał psu, i hyc! już psa nie było! hyc! Już był z powrotem i dźwigał w pysku dużą torbę pełną miedziaków! (Andersen, 1977: 12–13)

Zwierzę ulega antropomorfizacji, lecz zabieg ten nie odbiera mu „psowatości”. Wielowiekowy związek człowieka z tym gatunkiem umożliwia interpretację wielu psich zachowań lub reakcji mimo odrębnego języka. Dla przykładu – badacze wyróżniają ponad pięć rodzajów szczekania⁹, którymi psy wyrażają między innymi zadowolenie, strach lub ostrzeżenie. Baśniowy pies komunikuje się z człowiekiem oczywiście w sposób dosłowny, natomiast warto zauważyć, że wielu psich właścicieli twierdzi, że ich pupil „mówi” do nich w swoim własnym języku. W tym przypadku komunikat najmniejszego psa wskazuje na poddaństwo człowiekowi. Warto zauważyć, że jest to jednak jego wybór. Badacze historii udomowienia psów wskazują, że było ono możliwe wyłącznie dzięki chęciom obu stron. Relacja ta przynosiła bowiem korzyści nie tylko człowiekowi, lecz także przodkom *Canis familiaris*, którzy dzięki temu zyskiwali łatwiejszy dostęp do pożywienia. Żołnierz, podobnie jak ludzie około 40 tysięcy lat temu (początek procesu udomowienia psa) (Garfield, 2021: 48), wielokrotnie wykorzystuje pomoc czworonogów, nie dostarczając im nic w zamian. To one umożliwiają mu przeżycie, dostarczając pieniądze ze skrzyń. Dzięki współpracy z psami mężczyzna ma również możliwość spotkania pięknej księżniczki. Zwierzęta porwują bowiem dziewczynę z jej komnat, by doprowadzić

⁹ Badania Stanleya Corena, które przytacza Simon Garfield (2021).

ją do domu mężczyzny. Każdej nocy odnoszą ją jednak do zamku, by ich działania nie zostały odkryte. Zadanie psów można zatem porównać z pracą, jaką przodkowie tych domowych stworzeń wykonywali dla ludzi wiele tysięcy lat temu. W ich misji konieczne są spryt i przebiegłość, podobnie jak podczas polowań.

Dzięki relacji z mężczyzną strażnicy skrzyń wkroczyli w przestrzeń miasta, opuszczając pierwotne życie na łonie natury. Związanie swojego losu z człowiekiem wymagało od psów zmiany wielu przyzwyczajęń. *Canis familiaris* wykształciły nowe sposoby komunikacji, a także przyzwyczały się do kontaktu fizycznego z *Homo sapiens* (Baratay, 2014: 239). Udomowienie dało początek wielu międzygatunkowym przyjaźniom (por. Palcat, 2023), zapewniło zwierzętom godne warunki życia, lecz miało również negatywne skutki. Przez wieki czworonodzy towarzysze narażeni byli na przemoc, ciężką pracę i konieczność poświęcenia się na przykład podczas wojen, gdy pełnili funkcję psów łącznościowych (Baratay, 2014: 275). Relacja bohatera baśni ze zwierzętami nie opiera się jednak na brutalnym wyzysku wbrew ich woli, mimo że psy pracują dla żołnierza. Gdy mężczyzna jest zagrożony, to właśnie pies samodzielnie dba o jego bezpieczeństwo.

Ale gdy pies zobaczył, że na drzwiach domu, w którym mieszka żołnierz, namalowany jest krzyż, chwycił kredę i namalował krzyże na wszystkich domach w mieście; mądrze zrobił, no bo teraz dama dworu nie będzie mogła znaleźć tych drzwi, co trzeba [...] (Andersen, 2006: 81).

Towarzysz dobrowolnie zdecydował się pomóc ludzkiemu przyjacielowi, okazując w ten sposób mądrość i oddanie. Psy ratują swojego pana ponownie, gdy ten ma zawisnąć na szubienicy. W obronie mężczyzny brutalnie atakują króla i królową, zapewniając żołnierzowi nie tylko wolność, ale również władzę i rękę pięknej księżniczki. *Krzesiwo* ukazuje zatem nie tylko pracę zwierząt na rzecz człowieka, lecz także oddanie, jakim ten gatunek darzył ludzi przez wieki, współtworząc ich historię. Baśń kończy się słowami: „Wesele trwało tydzień, a psy siedziały z gośćmi przy stole i robiły wielkie oczy” (Andersen, 2006: 83). Wierność tych zwierząt zagwarantowała im więc pozycję członka rodziny, którą symbolizuje wspólne siedzenie przy stole.

Współcześnie około 80–90% właścicieli zwierząt deklaruje, że ich pupile są częścią rodziny (Bradshaw, 2019). Często domowe zwierzęta są traktowane jak dzieci, co objawia się również w sposobie mówienia ludzi do nich¹⁰. Psy bywają rozpiesz-

¹⁰ W nawiązaniu do *infant-directed speech* (sposób, w jaki dorośli mówią do dzieci) powstała kategoria *pet-directed speech*, która określa, w jaki sposób człowiek zwraca się do swojego pupila. Badana jest nie tylko leksyka, ale również ton i zmiana barwy głosu. Por. Garfield, 2021: 74–75.

czane przez człowieka, który staje się wręcz ich niewolnikiem, spełniając wszelkie zachcianki pupila. Andrzej Kruszewicz w swojej książce pt. *Hipokryzja. Nasze relacje ze zwierzętami* opisuje badania dotyczące przedmiotów, jakimi ludzie obdarzają swoje psy:

Rynek odżywek i gadżetów dla psów w Polsce jest wart ok. 2 mld zł. Oprócz wyszukanych karm o rozmaitych smakach i dla różnych klas wieku (a nawet ras) produkuje się ubranka, buciki, lakiery do pazurków, szczoteczki do zębów, piwo bezalkoholowe o smaku wołowiny, a także szelki z kamerą GPS [...] (Kruszewicz, 2017: 14).

Psy mimo ludzkiego szacunku pozbawione są jednak swojej prawdziwej natury – stają się bardziej ludźmi niż psami. Wymienione w cytacie gadżety służą raczej przyjemności ludzkiej, a nie zwierzęcej. Ograniczenia perspektywy człowieka narzuciły jego własne wyobrażenia na zwierzę oraz stłumiły jego dzikość i wyjątkowość. Taniec w zakończeniu baśni Duńczyka udowadnia, że problem ten jest powszechny. Zniewoleni i odarci z „psowatości” bohaterowie przyjmują role ludzkie, tańcząc i siedząc przy stole. Mimo że zwierzę współpracowało z człowiekiem, utraciło dużą część własnej indywidualności na rzecz sprzymierzenia się z gatunkiem *Homo sapiens*. Szymon Wróbel komentuje negatywne konsekwencje tak silnej więzi międzygatunkowej, pisząc:

Oswojenie zwierząt to chwila, w której zwierzęta tracą swą początkową świętość. Tę świętość mogą odzyskać jedynie w procesie stawania się czymś innym, w procesie dyslokacji, przemieszczenia, które dotyczy zarówno zagadkowości człowieka, jak i zagadkowości totemizmu zwierzęcia (Wróbel, 2013: 163).

Droga, jaką musieli przejść psi przodkowie oraz same psy – od dzikiego życia na wolności do tak silnej relacji z człowiekiem – nie była krótka, co udowadniają znaleziska archeologiczne oraz historia. Udomowienie niewątpliwie zmieniło całą egzystencję tego gatunku, pozostaje jedynie ocena, czy zjawisko to było pozytywne, czy negatywne. Baśń *Krzesiwo* może stanowić próbę ukazania tej drogi do nawiązania współpracy, która powinna być oparta na wzajemnej równości, szacunku i zrozumieniu. Zmiana pozycji psa w wieku XIX, którą Andersen z pewnością obserwował na własne oczy, wpłynęła zatem na kształt tej baśni. Mimo że literacka biografia *Canis familiaris* jako jednostek jest szczątkowa, to umożliwia zrekonstruowanie historii relacji tego gatunku z człowiekiem.

Biografia psa porzuconego – baśń *Bałwan ze śniegu*

Gatunek psa pojawia się również w baśni *Śniegowy bałwan* (*Bałwan ze śniegu*), wydanej w zbiorze *Nowe baśnie i opowieści* w 1861 roku. W tej opowieści poznajemy historię tytułowego bałwana, który darzy uczuciem piec. Jego miłość jest destrukcyjna, gdyż połączenie kochanków wiązałoby się ze śmiercią zakochanego. Jak dowiadujemy się w zakończeniu opowieści, jego uczucie było jednak silnie umotywowane. Szkieletem do budowy bałwana był bowiem pogrzebacz, który wewnętrznie pchał bohatera do połączenia z piecem. W ten sposób tekst Andersena można odczytać jako refleksję nad destrukcyjną siłą miłości. Inna interpretacja sugerowałaby jednak ludzką świadomość nieuchronnej śmierci, którą każdy z nas w sobie posiada. Chciałabym jednak odsunąć takie odczytania i skupić się na innym bohaterze baśni, czyli psie, który staje się przyjacielem bałwana, objaśniając mu świat, którego ten nie rozumie.

Baśń ta dokładniej od *Krzesiwa* oddaje punkt widzenia zwierząt, o który wielokrotnie upominał się Éric Baratay, pisząc:

[...] będę się starał wejść w skórę zwierzęcia, pojąć jego otoczenie, jego możliwości obserwacji i percepcji, aby choć w małym stopniu dosięgnąć, odtworzyć jego odczucia, usiłując w ten sposób zrozumieć, jak zwierzęta widzą i przeżywają światy historyczne, które je pochłonęły (Baratay, 2014: 83).

Pies łańcuchowy, którego czytelnik poznaje podczas lektury, zachowuje swoją gatunkową indywidualność. Autor podjął próbę wyzbycia się ludzkich wyobrażeń, by zbliżyć się do psich doświadczeń oraz uczuć i ukazać punkt widzenia innego. W baśni tej, podobnie jak w *Krzesiwie*, można zaobserwować motyw przemiany zachodzącej w życiu bohaterów¹¹, który często pojawia się w twórczości Andersena. Wspomniana przeze mnie opowieść traktuje o zmianach w życiu całego gatunku. Zawarta w *Bałwanie ze śniegu* historia dotyczy jednak konkretnego psa łańcuchowego, który na skutek splotu wielu wydarzeń stracił swoje dotychczasowe życie. Utracił on status towarzysza, by stać się raczej zwierzęciem stowarzyszonym z człowiekiem¹².

¹¹ Cechy baśni można odnaleźć między innymi w książce badaczki tego gatunku Weroniki Kostekiej (2014).

¹² W twórczości Andersena odnajdziemy wiele istot i przedmiotów, które uległy degradacji, na przykład w baśniach: *Imbryk*, *Choinka*, *Dzielny ołowiany żołnierz*.

Byłem młodym piesem, oni mówili, że małym i ślicznym; wówczas leżałem w pokoju na pluszowym fotelu, spoczywałem na kolanach pani i pana, całowano mnie w pyszczek i wycierano mi łapki haftowaną chusteczką; nazywano mnie „najpiękniejszym piesem, piesiulkim” (Andersen, 1977: 22).

Tak rozpoczyna opowieść o swoim życiu pies łańcuchowy, który mierzy się z mrozem okrutnej zimy. Zwierzę, adoptowane przez pewne małżeństwo, w wieku szczenięcym było rozpieszczane i obdarzane dużą miłością. Z pewnością pełniło funkcję towarzysza. Miało nieograniczony dostęp do wszystkich pomieszczeń, spało w wygodnych i ciepłych miejscach, nawet na kolanach swoich właścicieli, którym kontakt fizyczny z pupilem sprawiał przyjemność. Pies był całowany w pyszczek i często głaskany. O uczuciu, którym darzyli go ludzie, mogą również świadczyć pieśczośliwy ton oraz liczne zdrobnienia, jakimi zwracali się do swojego psa. Z pewnością właściciele dbali o niego, co udowadnia haftowana chusteczka, którą wycierano mu łapy¹³. Sama czynność prawdopodobnie miała na celu zachowanie czystości w domu, zadbano jednak o komfort pupila, który miał styczność z przyjemnym w dotyku materiałem. Utrzymywano higienę zwierzęcia oraz karmiono je, zaspokajając w ten sposób także jego najbardziej podstawowe potrzeby. Baśniowy pies na własnej skórze doświadczył poprawy warunków życia, a wręcz awansu psów w XIX wieku. Sytuacja zwierzęcia uległa jednak zmianie, gdy dorosło.

Pies nie spełnił oczekiwań swoich właścicieli, stając się – według nich – zbyt duży, a rozmiar przecież zapisany był w jego genach. Zwierzę nie miało możliwości zmiany swojego losu. Przeniesiono je do sutereny, gdzie miało przebywać pod opieką gospodyni.

Było to co prawda miejsce gorsze niż na górze, ale przyjemniejsze; nie ścisnęły i nie ciągały mnie dzieciaki. Miałem tak samo dobre jedzenie, i w dodatku dużo więcej! Miałem własną poduszkę, no i był piec, o tej porze to najcudowniejsza rzecz na tym świecie! Cały się pod niego wciskałem, aż mnie nie było widać (Andersen, 2006: 374).

Pies utracił swoich właścicieli, lecz zachował godne warunki życia: otrzymał jedzenie oraz wygodne miejsce do spania. Wysoko cenił również to, że w tym miejscu nie dokuczały mu dzieci. Zwierzęciu zapewniono kryjówkę, czyli przestrzeń pod piecem, gdzie mógł się ukryć nie tylko przed zimnem, ale także przed niechcianym towarzystwem – miejsce to dało mu możliwość decydowania o sobie. Badania

¹³ W tym fragmencie widoczna jest silna aluzja biblijna (Chrystus obmywał nogi swoim uczniom).

zoologów i behawiorystów udowadniają, jak ważne dla każdego domowego zwierzęcia jest posiadanie przestrzeni samotności (*Jak zapewnić psu...*, 2019). Psy i koty mogą obdarzyć człowieka głębokim uczuciem i przywiązaniem, lecz należy dać im możliwość wyboru, by samodzielnie podjęły decyzję o kontakcie. W baśni Andersen odwołuje się do tej potrzeby.

W dalszej części opowieści dowiadujemy się, dlaczego pies zamieszkał na dworze. Popęłił czyn, który z ludzkiej perspektywy był niedopuszczalny, tj. okazał – nieuzasadnioną w odczuciu człowieka – agresję:

Wyrzucili mnie na dwór i uwiązali do łańcucha. Ugryzłem w nogę panicza, bo kopnął kość, którą jadłem, a ja jestem zdania, że kość za kość¹⁴! Ale źle to przyjęli i od tego czasu jestem na łańcuchu i straciłem mój czysty głos, posłuchaj, jaką mam chrypę [...] (Andersen, 2006: 374).

Sprawcze zachowanie zwierzęcia spowodowane było jego przekonaniem o niesprawiedliwości panicza. Bunt doprowadził do brutalnej zmiany pozycji psa w domu, a tym samym jego losu. Fragment ten udowadnia, jak ludzka logika różni się od zwierzęcej, co staje się przyczyną wielu surowych kar, które człowiek wymierza pupilom, okazując brak zrozumienia ich perspektywy. Pies został w ten sposób zwierzęciem podwórkowym, pełniącym funkcję zniewolonego na łańcuchu stróża domu. Od tej chwili musiał mierzyć się z ograniczeniem ruchu, a także ze zmiennymi warunkami pogodowymi.

Warto zatem zastanowić się, czy bohater zasłużył na swój los. Odpowiedzi na to pytanie dostarcza inna część baśni. Gdy w otoczeniu psa znajdowały się dzieci, okazywał on całkowitą łagodność. Zwracał uwagę, że były dla niego dobre, głaskały go, a nawet podarowały mu kość. Nigdy więc by ich nie skrzywdził (Andersen, 1977: 21). „Wejście” w psychikę tego zwierzęcia udowadnia, że jego chwilowa agresja wynikała z poczucia niesprawiedliwości. Gatunek *Canis familiaris* posiada silnie wykształconą zdolność do oceny sprawiedliwości. Wedle jego oczekiwań świat powinien być konsekwentny i rzetelny (Kościelniak, 2008). Panicz okazał psu brak szacunku, czym w odczuciu zwierzęcia zasłużył na identyczny los. Dlaczego zatem pies nie wykazał skruchy? Współczesne badania wykazują, że zwierzęta te nie odczuwają wyrzutów sumienia w taki sam sposób jak ludzie. Reagują one zgodnie z oczekiwaniami ich właścicieli, co tłumaczy między innymi kulenie uszu, nato-

¹⁴ Poglądy psa zdają się zbieżne z przedstawionymi w *Kodeksie Hammurabiego*. Stanowi on jeden z najbardziej pierwotnych zbiorów praw, kształtujący pojęcie sprawiedliwości. W paragrafie 197 czytamy, że „jeżeli kość obywatela złamał, kość mu złamiał”. Mimo że odnosi się on do złamania, to mogłby w wersji skróconej funkcjonować w formie: „kość za kość”, podobnie jak powszechnie znane „oko za oko, ząb za ząb”, również pochodzące z tego zbioru praw. Por. *Kodeks...*, 2024.

miast wewnętrznie nie odczuwają konieczności zadośćuczynienia za swoje winy. Potrzebują więc pomocy człowieka, by zrozumieć, co dla ich właścicieli jest dobre, a co złe. Nie należy zatem wymagać od *Canis familiaris*, że wynagrodzą nam swoje postępowanie wbrew naszej woli. Nie leży to w psiej naturze¹⁵.

Historia życia czworonoga ukazana jest w baśni bardzo szczegółowo. Na jej podstawie można zrekonstruować dużą część zwierzęcej biografii. Poza opowieścią o losie psa tekst dostarcza również innych informacji na temat zwyczajów tego gatunku. Gdy pies uклада się w budzie, okręca się trzy razy wkoło. Jest to typowe zachowanie tych czworonogów, które dzięki temu zyskują wygodne ułożenie ciała do spania. Bohater baśni nie ulega antropomorfizacji, jego zachowania są naturalne i zgodne z jego prawdziwą naturą.

Ludzką cechą jest nakładanie swoich wyobrażeń na inne gatunki. Jest to sposób na zrozumienie innego i jego motywacji, mimo że perspektywa ta ma duże ograniczenia. Baśń *Bałwan ze śniegu* przedstawia, że nie jest to cecha wyłącznie ludzka. Zapytany przez bałwana pies opowiada historię dwóch zakochanych, mówiąc: „Założą budę i będą razem gryźć kości” (Andersen, 2006: 372). W taki sposób zwierzę to postrzega uczucie miłości: wspólny dom nazywa budą, a spędzanie czasu przez partnerów miałoby, jego zdaniem, polegać na gryzieniu kości. On tak by postępował ze swoją ukochaną, co przenosi na postrzeganie ludzi, aby móc lepiej ich zrozumieć. Każdy gatunek posiada własne ograniczenia i możliwości percepcyjne, nie jest więc wadą wyłącznie ludzką nakładanie wyobrażeń na zjawiska obce.

Bałwan ze śniegu to opowieść o psie towarzyszącym człowiekowi, który, na skutek decyzji ludzi, jak i swoich własnych, stał się z nim stowarzyszony. W tym ujęciu baśń *Krzesiwo* łączy się z tą historią, wskazując na początek oraz poszczególne etapy długiego procesu udomowienia. Zmienność biografii psiego bohatera z baśni *Bałwan ze śniegu* ukazuje natomiast los wielu przedstawicieli tego gatunku, którzy na co dzień odczuwają negatywne skutki tego procesu. W tym miejscu należy wrócić do tytułowego protagonisty. Jego destrukcyjna potrzeba kontaktu z ogniem wynika bowiem z iluzji bezpieczeństwa, jaką może dostarczyć dom człowieka. Tęsknota bałwana do ognia może stać się metaforą niebezpieczeństw, jakie czekają na istoty, które zdecydowały się związać swój los z *Homo sapiens*. Ogromna zależność *Canis*

¹⁵ Badacze spierają się w tej kwestii. Brak poczucia winy (przynajmniej w takiej formie, jak postrzegają je ludzie) udowodniono w eksperymencie ze smakołykami. Pozostawiony sam w pomieszczeniu pies otrzymał zakaz zjedzenia smakołyka ze stołu. Niezależnie od decyzji zwierzęcia (zjeść czy zostawić) człowiek krzyczał na nie, jakby zrobiło coś złego. Okazało się, że zarówno wtedy, gdy pies zjadł smakołyk, jak i wówczas, gdy go nie ruszył, wykazywał zachowanie, które kojarzone jest z psimi wyrzutami sumienia: kulił uszy i chował się. Na tej podstawie badacze wysunęli hipotezę, że psy nie rozumieją pojęcia wyrzutów sumienia, a jedynie oceniają swoje czyny na podstawie reakcji człowieka. Badania w tej kwestii nadal są prowadzone. Por. Garfield, 2021: 85.

familiaris od człowieka została wypracowana przez wiele wieków. Usamodzielnienie się tego gatunku jest możliwe, co ukazuje duża liczba bezdomnych zwierząt, które lepiej lub gorzej radzą sobie bez człowieka. Historie psów z baśni Andersena udowadniają jednak, że nie każdy z nich otrzymuje możliwość samodzielności, ale zostaje skazany na pracę dla człowieka lub uwięzienie.

Adaptacja psich biografii na lekcjach języka polskiego

Przytoczone przeze mnie baśnie uwidaczniają, że nie zawsze można odnaleźć w literaturze pełną biografię zwierzęcą. Największym wyzwaniem dla nauczycieli będzie zatem zaangażowanie tej metodologii nawet w przypadku tekstów pozornie do niej nieprzystosowanych. Takie działania wymagają odwołania się do uczniowskiej kreatywności. Dalej przywołam kilka pomysłów, które mogą służyć wprowadzeniu omawianych baśni oraz samej metody do szkoły podstawowej. Skupiać się one będą na wizerunkach gatunku *Canis familiaris*, jakie w nich odnajdziemy.

Psy to zwierzęta dobrze znane uczniom. Warto zatem wykorzystać wiedzę o zwyczajach, zachowaniu, troskach oraz przeszkodach, z jakimi mierzą się ci zwierzęcy bohaterowie. Uczniowie z łatwością wczują się w ich punkt widzenia, odkrywając jednocześnie wiele nowych informacji. Pierwszym z możliwych sposobów na wejście w perspektywę innego jest forma wywiadu. Uczniowie powinni podzielić się na psie gwiazdy oraz ludzkich reporterów. Celem dziennikarzy niech będzie wydobyć nie tylko informacji znanych z opowieści Andersena, lecz również tych, których w tekście brakuje. Obie baśnie zawierają bowiem wiele niedopowiedzeń, na przykład brak imion, informacji o pochodzeniu, okoliczności śmierci. Wczuwając się w nie-ludzkich bohaterów, uczniowie mogą uwzględnić ich indywidualność i wyjątkowość, zachowując nie tylko pozytywne cechy psów, lecz także ich ograniczenia oraz wady. Uczniowska kreatywność, w połączeniu z podziałem na role, stanie się symboliczną próbą nawiązania międzygatunkowej współpracy opartej na szacunku, słuchaniu i dostrzeganiu innego¹⁶.

Kolejnym etapem zanurzenia się w perspektywie zwierzęcej będzie zaangażowanie ciała. Performans Agaty Siniarskiej *The Museum of the Anthropocene Diorama N° 1 – Ghosts and Monsters* (2022)¹⁷ udowadnia, jak istotne jest ono dla ukazania

¹⁶ Dostrzeganie i słuchanie perspektywy innego, a także wczucie się w jego punkt widzenia postuluje w swojej książce Éric Baratay, rekonstruując uczucia oraz emocje zwierząt w wielu różnych sytuacjach (Baratay, 2014).

¹⁷ Opisany przez Zuzannę Berendt (2023).

nie-ludzkich doświadczeń. Same słowa oraz tekst pisany nie wystarczą, by oddać zagwarantowane psom przez człowieka szczęście i bezpieczeństwo, ale też zafundowane przez niego w procesie udomowienia cierpienie i strach. Zaproponowane formy dramy, a nawet przedstawienia teatralnego, zachęcą uczniów do wykorzystania swojego ciała, by ukazać wszystkie emocje, z jakimi mierzą się nie-ludscy bohaterowie *Krzesiwa* oraz *Bałwana ze śniegu*. Młodzi aktorzy, wcielając się w role zwierząt, powinni nie tylko widzieć oraz słyszeć, ale przede wszystkim doświadczać.

Inną formą wypowiedzi, która również umożliwia rekonstrukcję zwierzęcej biografii, jest opowiadanie. Zadaniem uczniów mogłoby być przedstawienie losów psów przed wydarzeniami zawartymi w baśni oraz po nich. Warto także, by opowiadania napisane były z perspektywy psa. Zrozumienie między innymi jego uczuć i problemów, jak w przypadku wywiadu, odwołuje się do empatii, która jest być może naszą największą siłą, dającą szansę na poprawę warunków życia innych istot. Skończone opowiadania ujawniają, jak różne mogą być zwierzęce historie, nawet jeśli posiadają pewne punkty wspólne. Łańcuchowy pies z baśni *Bałwan ze śniegu* może bowiem stać się zarówno porzuconym zwierzęciem, jak i adoptowanym przez nową rodzinę towarzyszem. Uczniowskie prace powinny zostać odczytane na głos całej klasie, by młodzi ludzie mieli możliwość dostrzeżenia indywidualności zwierzęcych losów.

Metodologia zwierzęcych biografii może być również wykorzystywana w celu gromadzenia informacji o bohaterze literackim. Jednym z powszechnych ćwiczeń proponowanych uczniom szkół podstawowych jest sporządzenie notatki o postaci przedstawionej w tekście. W młodszych klasach rekonstrukcja historii życia nie-ludzkiego bohatera może być punktem wyjścia kreatywnej notatki wizualnej, na przykład w formie profilu na portalu społecznościowym. Starsze klasy mogą, w ramach pracy grupowej, pójść o krok dalej i podjąć próbę przekształcenia tej krótkiej notatki w dłuższą formę pisaną, najlepiej naśladować wzorcowe teksty biograficzne zaproponowane przez nauczyciela. Efektem pracy z baśniami może być uwrażliwienie uczniów, a późniejsza lektura innych gatunków literackich będzie ukierunkowana na dostrzeganie nie tylko człowieka, ale również nie-ludzkich bohaterów.

Jak pisze duński krytyk literacki i filozof Georg Brandes, „Książka z baśniami to jedyna książka, na której uczyliśmy się czytać i którą czytamy do dziś [...]” (Brandes, 1886). Andersen stworzył utwory łączące pokolenia, które dojrzewają w towarzystwie jego baśni i pod ich opieką. Mogą one stanowić nie tylko chwilę wytchnienia od trudniejszych tekstów, z którymi uczniowie mierzą się na co dzień. Towarzyszą czytelnikom nie tylko we wspomnieniach, ale również w powracającej lekturze (Wójcik-Dudek, 2009), którą postuluje śląska badaczka literatury dziecięcej Małgorzata Wójcik-Dudek. Lektura baśni Andersena powinna być wielokrot-

na i wciąż kontekstualizowana (Ochwat, 2020), by stale odkrywać te utwory na nowo i adaptować do zmieniającej się rzeczywistości, w tym wszechobecnego cierpienia, jakie człowiek zapewnia gatunkom, z którymi dzieli Ziemię. Niezależnie od wykorzystanych metod lektura baśni Andersena w duchu zwierzęcych biografii powinna iść w parze z poznaniem samego gatunku, tj. jego ograniczeń oraz możliwości, które daje nie tylko autorom, ale również badaczom. Jego uniwersalność umożliwia wiele odczytań osadzonych w zupełnie nowych kontekstach, które mogą być punktem wyjścia ekokrytycznej interpretacji.

Zwierzęce biografie nie są charakterystyczne wyłącznie dla baśni. Metodologię tę można zastosować dla wielu tekstów literackich, w tym lektur szkolnych, z którymi spotykają się współcześni uczniowie. Pierwszorzędnym przykładem, zaproponowanym młodszymi odbiorcom w nowej liście lektur szkolnych, jest powieść *Pax* Sary Pennypacker. W książce tej można odnaleźć niemal pełną biografię nie tylko tytułowego lisa, ale też innych przedstawicieli tego gatunku. Zwierzęce biografie mogą być również sposobem na ułatwienie uczniom pracy z tekstami, które stanowią dla nich wyzwanie. W ten sposób zyskają oni możliwość poznania historii na przykład niedźwiedzia z *Pana Tadeusza* czy lwów z *Quo vadis*. Refleksja nad losami wielu gatunków nie powinna być zatem ograniczana wyłącznie do tekstów dla młodszych odbiorców. Metodologia ta daje szerokie możliwości dostosowania do wieku grup, z którymi nauczyciel pracuje, dostarczając szansy na wielokrotne wykorzystanie na różnych etapach edukacyjnych.

Bibliografia

- Andersen H.Ch., 1977, *Baśnie*, tłum. S. Beylin, I. Iwaszkiewicz, t. 1 i 3, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Andersen H.Ch., 2006, *Baśnie*, tłum. B. Sochańska, t. 1 i 2, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Bakke M., 2011, *Studia nad zwierzętami: od aktywizmu do akademii i z powrotem?*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 193–204, https://rcin.org.pl/Content/48025/PDF/WA248_65323_P-I-2524_bakke-studia.pdf [dostęp: 17.07.2024].
- Baratay É., 2014, *Zwierzęcy punkt widzenia*, tłum. P. Tarasiewicz, Wydawnictwo w Podwórku, Gdańsk.
- Baratay É., 2022, *Animal biographies. Toward a history of individuals*, The University of Georgia Press, Georgia.

- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny, Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Berendt Z., 2023, *Taksydermiczne ciała i ich performatywne zoografie*, „Czas Kultury”, nr 2, s. 79–89.
- Bradshaw J., 2019, *Zwierzęta wśród nas. Jak zwierzęta czynią nas ludźmi*, tłum. M. Borzobohata-Sawicka, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Brandes G., 1886, *Eminent authors of the nineteenth century: literary portraits*, Thomas Y. Crowell Co., New York.
- Descartes R., 1918, *Rozprawa o metodzie dobrego powodowania swoim rozumem i szukania prawdy w naukach*, tłum. T. Boy-Żeleński, Gebethner i Wolff, Warszawa, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/rozprawa-o-metodzie.html> [dostęp: 17.07.2024].
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32, https://rcin.org.pl/Content/62034/PDF/WA248_79056_P-I-2524_domanska-humanist_o.pdf [dostęp: 12.07.2024].
- Fagan B., 2018, *Zażyłą więź. Jak zwierzęta kształtowały historię ludzkości*, tłum. P. Gołębiowski, Wydawnictwo Sonia Draga, Katowice.
- Fudge E., 2004, *Animal lives*, „History Today”, vol. 54, no. 10, s. 21–26.
- Garfield S., 2021, *Najlepszy przyjaciel psa. Historia nierozzerwalnej więzi*, tłum. A. Kondrat, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Haraway D., 2012, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, tłum. A. Gajewska, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 241–260, <http://ewa.home.amu.edu.pl/Haraway,%20Manifest%20gatunkow%20stowarzyszonych.pdf> [dostęp: 17.07.2024].
- Jak zapewnić psu jego fundamentalne potrzeby?*, 2019, Psi Zakątek, 25.01.2019, <https://www.pszakatekborowiec.pl/porady-behawioralne/artykuly/napisano/jak-zapewnic-psu-jego-fundamentalne-potrzeby> [dostęp: 18.07.2024].
- Jarzyna A., 2023, *1/∞ (czyli „zmiennokształtne” granice zwierzęcych biografii)*, „Czas Kultury”, nr 2, s. 44–63.
- Kodeks Hammurabiego*, 2024, tłum. M. Stępień, <http://biblioteka.kijowski.pl/antyk%20azjatycki/01.%20hammurabi%20-%20kodeks.pdf> [dostęp: 17.07.2024].
- Kostecka W., 2014, *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
- Kościelniak P., 2008, *Pieska sprawiedliwość*, rp.pl, 10.12.2008, <https://www.rp.pl/nauka/art15897981-pieska-sprawiedliwosc> [dostęp: 10.04.2024].
- Kruszewicz A., 2017, *Hipokryzja. Nasze relacje ze zwierzętami*, Oficyna Wydawnicza Oikos, Warszawa.
- Lopez B., 2021, *O wilkach i ludziach*, tłum. J. Mikos, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa.
- Mytych-Forajter B., 2016, *Wyprawa po ogień. „Krzesiwo” Hansa Christiana Andersena*, w: *Par coeur. Twórczość dla dzieci i młodzieży raz jeszcze*, red. I. Gralewicz-Wolny, B. Mytych-

- Forajter, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 211–226, <https://core.ac.uk/download/pdf/197751971.pdf> [dostęp: 17.07.2024].
- Ochwat M., 2020, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, sectio N, t. 5, s. 185–204, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/18335/4/Ochwat_educacja_polonistyczna_wobec_kryzysu.pdf [dostęp: 17.07.2024].
- Palcat P., 2023, *Mania – ze schroniska na scenę*, „Czas Kultury”, nr 2, s. 65–77.
- Skubała P., 2014, *Czy odkrycia nauk biologicznych mogą zmienić nasz stosunek do zwierząt?, w: Człowiek w relacji do zwierząt, roślin i maszyn w kulturze*, red. J. Tymieniecka-Suchanek, t. 1: *Aspekt posthumanistyczny i transhumanistyczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 17–30, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/1133/6/Skubala_Czy_odkrycia_nauk_biologicznych_moga_zmienic_nasz_stosunek_do_zwierzat.pdf [dostęp: 18.07.2024].
- Wójcik-Dudek M., 2009, *Baśń – powracająca lektura*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 20, s. 30–37, <https://core.ac.uk/reader/197745210> [dostęp: 17.07.2024].
- Wróbel S., 2013, *Udomowienie zwierząt*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 153–170, [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2013-t-n6_\(144\)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2013-t-n6_\(144\)-s153-170/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2013-t-n6_\(144\)-s153-170.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2013-t-n6_(144)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2013-t-n6_(144)-s153-170/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2013-t-n6_(144)-s153-170.pdf) [dostęp: 16.07.2024].
- Wullschläger J., 2005, *Andersen. Życie baśniopisarza*, tłum. M. Ochab, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Katarzyna Mencfel – licencjatka, studentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na literaturze dla dzieci i młodzieży, a w szczególności na roli zwierząt oraz możliwościach edukacji ekologicznej w szkołach podstawowych.

Katarzyna Mencfel – student of University of Silesia with bachelor's degree in Polish philology. Her research interests focus on literature for children and teenagers, specifically on the role of animals and possible usage of ecological education in primary schools.

EDUKACJA JĘZYKOWA



ANNA WILECZEK

 <https://orcid.org/0000-0002-9851-6114>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Dziecięce rozumienie wybranych nazw wartości

Children's understanding of selected value names

Abstract: The article is devoted to the analysis of the understanding of selected names of social values by five-year-old children, such as *friendship*, *responsibility*, *honesty*, *respect* and *tolerance*. The research material was obtained through conversations (free, directed) with children who had turned five years old. Also tools of cognitive semantics (cognitive definition) were implemented. The results indicate that five-year-old participants in preschool education mostly recognize the given values, and their conceptualization and reconstruction of meanings are based on analogies that reflect concretized social interactions. Axiological phenomena are usually not internalized and are perceived in terms of concretized object, persons, or interaction qualities, which is typical of the transitional period between the pre-conventional and conventional stages. Children explain the world from a subjective point of view, focused on their own needs and benefits, although quite often, they refer to duties and the need to follow rules.

Keywords: names of values, child, cognitive semantics, conceptualization

Abstrakt: Artykuł jest poświęcony analizie rozumienia wybranych nazw wartości społecznych (takich jak: *przyjaźń*, *odpowiedzialność*, *uczciwość*, *szacunek* i *tolerancja*) przez dzieci pięcioletnie. Materiał badawczy został pozyskany dzięki rozmowom z dziećmi, które ukończyły pięć lat. W badaniach wykorzystano także narzędzie z obszaru semantyki kognitywnej (definicja kognitywna). Wyniki wskazują, że pięcioletkowie – uczestnicy edukacji przedszkolnej – w większości rozpoznają podane wartości, a ich konceptualizacja i rekonstrukcja znaczeń opiera się na konotacjach będących odbiciem określonych interakcji społecznych. Fenomeny aksjologiczne nie są zwykle zinterioryzowane, są postrzegane w kategoriach ukonkretnionych cech przedmiotu, osób lub jakości interakcji, co jest typowe dla przejściowego okresu pomiędzy etapem przedkonwencjonalnym a konwencjonalnym. Dzieci tłumaczą świat z subiektywnego punktu widzenia, skoncentrowane są na własnych potrzebach i korzyściach, choć już dość często odwołują się do powinności i potrzeby przestrzegania zasad.

Słowa kluczowe: nazwy wartości, dziecko, semantyka kognitywna, konceptualizacja

Ważne są przede wszystkim same wartości, które docierają do nas jako treści wyrażen należących do tego języka – mówią one o tym, co uważamy za dobre, a co za złe. Ważny jest i sam język – narzędzie nie tylko komunikacji, ale i myślenia.

(Puzynina, 2014: 7)

Wstęp

W ostatniej powieści Mateusza Pakuły, podejmującej wątek umierania w kontekście egzystencjalnym i społecznym, pojawia się zdanie: „Fakty, nie wartości. Fakty! Rozmawiajmy o faktach” (Pakuła, 2021: 8). Wezwanie to jest o tyle istotne, że z jednej strony wpisuje się w paradygmat pozytywistycznego dualizmu faktu i wartości – empirii i idei (Pacewicz, 2013: 330), z drugiej podejmuje problem posthumanistycznej nieufności do tego, co kształtuje określonego typu paradygmat aksjologiczny. Ten zaś zawsze jest skażony jakimś uogólnieniem czy schematem związanym z wyborem, u podstaw którego stoją uniwersalne lub indywidualne motywacje. Dodatkowo, w czasach współczesnych, gdy subiektywność staje się wystarczającym argumentem dla relatywizacji ocen i postaw, ważne jest nie tyle związanie wartości z „abstrakcyjnymi ideałami” odnoszącymi się do „specyficznych przedmiotów lub sytuacji, reprezentujących osobiste wierzenia na temat sposobów realizacji tych ideałów i ich ostatecznego osiągnięcia” (Sikorski, 2005: 470), ile ich internalizacja – wszak „żyć możesz tylko dzięki temu, za co mógłbyś umrzeć” (Saint-Exupéry, 2017: 35).

Zbiór wartości i norm oraz orientacji wartościujących, a więc tego, co cenne, pożądane, preferowane, negowane lub kontestowane, nie jest przecież przeciwieństwem faktów rozumianych jako urzeczywistnianie się „prawdziwego” życia. Wartości w codziennym doświadczeniu prezentują się przede wszystkim jako jakości (pozytywne¹) w obszarze tego, co międzyludzkie, w przestrzeni relacji (Ostasz, 2009: 26)². Nie wyobrażamy sobie sytuacji, aby celowe oddziaływanie pokoleń „zstę-

¹ Podział na wartości, między innymi pozytywne i negatywne, wprowadziła Jadwiga Puzynina w książce *Język wartości* (1992), wyodrębniając je ze względu na sposób wartościowania, odczucie czy konsensus społeczno-kulturowy.

² Badacze eksplikują także pojęcie wartości w kategoriach rzeczy, cech przedmiotów (ujęcie jakościowe lub ilościowe) czy w ich relacjach do podmiotu (zob. Wieczorek, 1999; Laskowska, 1992; Najder, 1971), lub w kategoriach społecznych, określając wartość jako istotny determinant zachowań i działalności człowieka w relacjach międzyludzkich (Kluz, 2010). Aspekt wartości jako kryterium pozytywnej oceny i orientacji życiowej w relacjach do osobowości i wychowania podnosi również Stanisław Kawuła (1997: 89–90).

pujących” na „wstępujące” odbywało się bez „wychowywania do wartości” (Świłała, 2019: 159). Jak wskazują pedagodzy, jednym z podstawowych celów wychowania jest przecież „stworzenie systemu wartości, który stanowi fundament życia człowieka – ten system buduje osobowość i kształtuje życie człowieka, decyduje, co dla jednostki jest istotne, cenne, co dobre a co złe. Wpływa na nasze potrzeby dążenia, pragnienia” (Świłała, 2019: 160).

Metoda analizy wartości nie tylko jako „wzniosłych abstraktów”, ale także jako dynamicznych „fenomenów” doświadczanej codzienności, a więc tego, co ludzie uważają za cenne, ważne i wartościowe, bliska jest zarówno Andrzejowi Grzegorzewskiemu (1983), jak i Jerzemu Bartmińskiemu (2003) czy Wojciechowi Kajtochowi (2008). Semantyka z nakierowaniem aksjologicznym, inspirowana teoriami kognitywistycznymi, podnosi nadrzędność parametru aksjologicznego w języku, który determinuje procesy konceptualizacji rzeczywistości, wszak „wartości stanowią niezbędny składnik opisu znaczenia” (Krzeszowski, 1999: 18). Skoro działamy na bazie znaczeń, jakie mają dla nas rzeczy, przedmioty, sądy, emocje, a znaczenia pochodzą z interakcji, to są one modyfikowane przez interpretacje w aktualnych sytuacjach (Ferenc, 2009; Hałas, 1981).

Szczególnie cenne poznawczo wydaje się docieranie do sposobów rozumienia wartości przez medium języka i komunikatów dziecięcych. Można w nich bowiem zauważyć przemiany związane nie tylko z rozwojem mentalnym i językowym podmiotów, ale także z socjalizacją oraz inkulturacją, którym są poddawane dzieci w rodzinach i instytucjach oświatowych. Tym samym dziecięce werbalizacje mogą stanowić materiał poglądowy nie tylko do badań socjolingwistycznych czy psycholingwistycznych, ale też do analiz z dziedziny edukacji człowieka (Cieciuch, 2013: 137), gdzie jest miejsce zarówno na interpretację procesów nabywania wartości, jak i wychowania ku wartościom.

Założenia metodologiczne

Przykładając do problematyki wartości narzędzia językoznawstwa kognitywnego z założeniem, że język jest „bezpośrednim odbiciem procesów poznawczych, które zachodzą w umyśle człowieka” (Wiśniewska-Kin, 2007: 33), a poznanie i jego efekty są modelowane według schematu: percepcja – konceptualizacja – werbalizacja, można dotrzeć do sposobów pojmowania wybranych nazw wartości przez użytkowników języka. Przedmiotem badań opisywanych w niniejszym tekście są dziecięce werbalizacje, będące skutkiem językowej reakcji na bodźce pochodzące

z rozmowy zorientowanej na rekonstrukcję struktury semantycznej określonych znaków językowych, rozpoznawalnych w komunikacji jako sygnały wartości. Pomocnym narzędziem do tego celu wydaje się *definicja kognitywna*³, która odwołując się do wiedzy potocznej, utrwalonej w świadomości użytkowników, pozwala na interpretację sensów, w tym doświadczeń i sposobów obrazowania świata. Rekonstruując znaczenie, pytamy bowiem o to, co konkretni użytkownicy języka (w tym wypadku pięcioletkowie) mają na myśli, odnosząc się do danego pojęcia (Hrycyńska, 2017: 80). Dodatkowo, opisując sposób konceptualizacji przez dzieci w kontekście eksplikacji przez nie określonych znaczeń, należy, po pierwsze, zwrócić uwagę, że zdolność ta sytuuje się na wczesnym etapie, gdyż „rozwija się równolegle wraz z rozwojem myślenia człowieka” (Filar, 2013: 31), po drugie zaś, trzeba przyjąć, że niedostatek kompetencji językowej i komunikacyjnej powoduje, iż w tekstach dziecięcych mamy do czynienia zarówno z dużą liczbą subiektywnych asocjacji (metafor, antropomorfizacji, animizacji), jak i z tendencją do schematycznego powielania języka dorosłych (Niesporek-Szamburska, 2004: 8). Znaczenie rozumiane jako struktura pojęciowa oparta na doświadczeniu, substytucjach, wyobrażeniach, świadomości stanowi raczej rezultat kreacji niż spójnej interpretacji dokonanej przez młodego użytkownika języka⁴ (Jęczeń, 2019). Jest więc bardziej „wyobrażeniem obiektu typowego” (Wójtowicz, 2013: 74–75) niż efektem usystematyzowanej wiedzy na jego temat. Niemniej jednak w dziecięcych konotacjach nazw wartości dzięki kategoriom (aspekty, profile znaczeniowe) i kategoryzacji można uchwycić pewne ponadsubiektywne sądy o przedmiocie, co zostanie opisane dalej.

Pozyskanie materiału językowego nastąpiło podczas grupowego wywiadu kierowanego (zob. Ostrowska, 2000), przeprowadzonego w czasie wykonywania praktyki pedagogicznej przez osobę, z którą dzieci odbywały już zajęcia⁵. Badania

³ W ujęciu Jerzego Bartmińskiego (1988) tego typu definicja oddaje sposób rozumienia „przedmiotu” przez mówiących danym językiem, daje opis „utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania” (Bartmiński, 1988: 169–170). Jest to zatem typ definicji wskazujący na cechy bardziej i mniej utrwalone w języku, elementy konotacyjne, a nawet na ujęcia jednostkowe i okazjonalne. Struktura definicji kognitywnej różni się od definicji słownikowej kategoryalnym, fasetowym uporządkowaniem zdań definicyjnych, podczas gdy tradycyjne definicje – jak wskazuje Stanisława Niebrzegowska-Bartmińska – są oparte „na zasadach strukturalno-semantycznych, w istocie taksonomicznych, ograniczające treść definicji do cech koniecznych i wystarczających dla identyfikacji denotatu” (Niebrzegowska-Bartmińska, 2018: 261).

⁴ Zwraca się uwagę, że przy tworzeniu tego typu definicji istotne jest uwzględnienie profilowania, czyli subiektywnych konceptualizacji danego przedmiotu, które jednak nie są odrębnymi znaczeniami, ale jego elementami.

⁵ Materiał zarejestrowała, zagregowała i dokonała jego transkrypcji Agnieszka Sadłocha. Został on częściowo wykorzystany w niepublikowanej pracy licencjackiej napisanej pod moim kierunkiem pt. *Rozumienie wartości społecznych przez współczesnych pięcioletków* (Sadłocha, 2019).

odbyły się w roku 2019, w czterech grupach dzieci pięcioletnich w dwóch placówkach publicznych – miejskich przedszkolach samorządowych w Kielcach. W rozmowach uczestniczyło łącznie 50 dzieci, które ukończyły 5 lat, w tym: 29 chłopców i 21 dziewczynek.

Zamysł metodologiczny zastosowany w niniejszych badaniach pozwalał na elastyczne sterowanie dialogiem⁶. Zgodnie ze wskazaniem poglądowego i motywacyjnego poznawania świata wartości w kontekście jeszcze niepełnej operacjonalizacji pojęć abstrakcyjnych przez dzieci badanie wartości jako tylko „ponadsytuacyjnych, abstrakcyjnych celów” (Cieciuch, 2013: 138) byłoby utrudnione. Niemniej jednak „badanie wartości jako konkretnych celów lub motywacji, które kierują dzieckiem w taki sposób, że przedkłada ono jedne czynności nad inne, jest możliwe i uzasadnione rozwojowo” (Cieciuch, 2013: 138). W związku z tym, pozyskując materiał językowy – wypowiedzi dzieci, zadbano o to, by pytania (inspiracja do werbalizacji jako „punktu dostępu” do konceptualizacji wartości) umożliwiały odwoływanie się do konkretnej sytuacji egzystencjalnej i indywidualnych doświadczeń. Wiąże się to z opisywanym w literaturze przedmiotu schematem aksjologicznej internacjonalizacji: „najpierw rozpoznajemy wartości, potem je oceniamy, by następnie wartość urzeczywistnić” (Kurczab, 2012: 12). Wskazany schemat to substytucja „upojęciowienia” czegoś, co – jak mawiał Max Scheler – „nie da się pojęciowo określić” (za: Patrzalek, 1996: 219). Rozmowy z przedszkolakami na temat wartości prowadziły najpierw małych interlokutorów do ujawnienia konotacji danej nazwy, składającej się na obraz semantyczny określanej nią wartości: *Co to jest X?*, następnie jej interpretacji przez asocjacje (analogie, przeciwieństwa): *Z czym się kojarzy X?*, by na koniec odwołać się do wiedzy na temat jej „urzeczywistnienia”, tj. przejawiania się w życiu: *Czy X występuje w twoim/waszym życiu i jak się przejawia?* Do eksplikacji wybrano wartości rozpoznawalne jako istotne w aksjologii edukacyjnej nie tylko ze względu na doniosłość moralną, ale także ich nacechowanie społeczne – eksponowanie tego, co społecznie właściwe i pożądane⁷ (por. Brémond, Couet, Davie, 2008: 219; Kowalikowa, 2008: 228–229), tj. *przyjaźń, odpowiedzialność, uczciwość, szacunek, tolerancję*.

⁶ Zdaniem Heleny Borowiec, badającej rozumienie pojęć przez dzieci, „zadawane dziecku pytania nadają kierunek jego rozumowaniu i skłaniają do usystematyzowania swej wiedzy w określony sposób. Jednak odpowiedź jest oryginalnym wytworem myślenia” (Borowiec, 2014: 30).

⁷ Wartości to „sposoby postępowania, działania i myślenia uważane za właściwe przez jednostkę, grupę społeczną lub społeczeństwo” (Brémond, Couet, Davie, 2008: 219).

Wartości w rozumieniu dzieci przedszkolnych

Wartość

Pojęcie *wartość* jest znane pięciolatkom. Zdecydowana większość dzieci deklarowała, że słyszała i rozumie to słowo, ale nie potrafiła go zdefiniować. Pięciolatkwie poproszeni jednak o skojarzenia i synonimy w większości wymieniali nawiązania do liczb i rozmiarów oraz pieniędzy, które stają się „przelicznikiem” wartości (aspekt ekonomiczny i matematyczny). Eksplikacja semantyczna została zbudowana na identyfikacji materialnej: *Wartość kojarzy mi się z pieniędzmi; że coś jest warte bardzo dużo pieniędzy, duża kasa; duża forsa*, oraz ilościowej: *coś, czego jest dużo*⁸. Dziecięce konceptualizacje nadają wartościom charakter ukonkretniony. Jawią się one jako jakości cenne i cenione, ale przypisane do danego przedmiotu o materialnym charakterze, będące jego cechą. Znamienne jest utożsamianie przez dzieci tego, co wartościowe, z siłą nabywczą, skonkretyzowaną przez dobrze im już znane *pieniądze*, używane także w formie potocznych synonimów (*kasa, forsa*). Z kolei zapytane o to, czy wartością może być na przykład „dobre zachowanie w przedszkolu”, odpowiadały, że nie, ponieważ jest to raczej „nakaz” o charakterze zewnętrznym, którego trzeba przestrzegać, aby uniknąć kary (por. *to nie jest wartość, bo trzeba być grzecznym, żeby pani nie krzyczała; mama mówiła, że tak trzeba; bo inne dzieci cię lubią; za to się nie płaci*). Ten sposób rozumienia wartości wiąże się z etapem rozwoju poznawczego i moralnego, na którym normy mają charakter „uzewnętrzniony”, a świadomość moralna ujawnia się w postaci początków *realizmu moralnego* (zob. Gutowski, 2001). Motywacją dokonywania ocen moralnych w tym wieku nie są bowiem intencje, lecz skutki określonych działań. Dzieci kojarzą to, co dobre, w kontekście tego, co nakazane, co opatrzone sankcją lub co się opłaca, nie zaś w kontekście imperatywu etycznego czy normy społecznej.

Przyjaźń

Jedną z najlepiej rozpoznawanych i identyfikowanych przez dzieci wartości jest *przyjaźń*. Wszyscy interlokutorzy znali nie tylko słowo, ale też treści z nim utożsamiane. Na semantyczny profil tej wartości składają się następujące kategorie (fasety):

⁸ Cytowane wypowiedzi badanych pięciolatek zaznaczam w tekście kursywą. Wypowiedzi pełne przytaczane są od dużej litery, fragmenty zaś – od małej.

- uczucia i emocje (na przykład: *kogoś się bardzo lubi; ktoś kogoś lubi i się przyjaźni; przyjacielem jest osoba, którą się bardzo, bardzo, bardzo lubi albo bardzo się kocha*), które są doświadczane (na przykład *przyjaciela można kochać*) lub okazywane (na przykład *wszyscy się lubią i przytulają*);
- bliskie relacje, zaangażowanie (na przykład: *przyjacielowi można powiedzieć sekret; Jak jesteśmy przyjacielem, to pomagamy sobie; Jak moja przyjaciółka Laura jest smutna, to ją pocieszam i robię śmieszne miny*), będące koniecznym skutkiem pozostawania w przyjaźni;
- czynności towarzyszące (na przykład: *pokazuję przyjacielowi nową rzecz; codziennie z kimś rozmawiam; umawiamy się na podwórko; chodzimy razem w parach* [na przykład podczas spaceru w przedszkolu]; *zostaję u przyjaciółki na noc, a ona u mnie; zapraszam na urodziny*);
- specyfika kontaktu (kontakt niewymuszony, nieformalny, rówieśniczy, sprawiający satysfakcję, na przykład: *To takie coś, że ktoś jest dla kogoś miły; Ktoś, kto się z kimś bawi; Mogę się z nim wymieniać zabawkami i wspólnie się bawić; Z przyjacielem można się spotykać; To jest taka osoba, którą bardzo się lubi i spędza się z nią dużo czasu*).

Na tym etapie pięcioletkowie odróżniają już znaczenia słów *przyjaciel* i *kolega*, ten pierwszy jest bowiem „wpuszczany” w krąg prywatny i obdarzany zaufaniem na tyle, że możliwe jest dzielenie się dobrami materialnymi identyfikowanymi jako cenne (wartościowe), na przykład: *kolegą to jest chłopak, a przyjaciel to może być jakiś chłopak i dziewczyna; Przyjacielowi można powiedzieć sekret; Z przyjacielem dzielę się rzeczami; Ja się dzielę z moją przyjaciółką lalką*.

Przyjaźń jest kojarzona więc z uczuciem sympatii skierowanej do wybranych osób – rówieśników (ani jedno dziecko nie wskazało dorosłych), ale „obarczana” również bagażem skojarzeń „użytecznych”. Rozwijająca się w tym wieku potrzeba przynależności (w terminologii Masłowa) rzutuje też na wypowiedzi konkretyzujące zachowania przyjacielskie: *wspólna zabawa, codzienne rozmowy, odwiedzanie się, dawanie prezentów, dzielenie się rzeczami, chodzenie w parze, rozweselanie*. Tym samym dzieci świetnie rozpoznają nie tylko prototypowe cechy przyjaźni (rodzaj więzi), ale także sensoryczne, związane z wartościami czy powinnościami moralnymi towarzyszącymi tej więzi. Wśród nich jest *odpowiedzialność* za coś lub kogoś, gdyż w przyjaźni *nie można łamać obietnic*.

Od odpowiedzialności

Pojęcie *odpowiedzialności* zajmuje ważne miejsce w wychowaniu do wartości. Jest ono postrzegane zarówno jako kategoria moralna, jak i pożądana wartość spo-

łeczna. Określa bowiem specyfikę predyspozycji moralnej człowieka, która przejawia się z jednej strony w jego stosunku do samego siebie, do wykonywanych zadań, z drugiej – jako jakość w relacjach społecznych. Dziecięcy interlokutorzy na początku zdecydowanie mniej chętnie wypowiadali się na temat odpowiedzialności. Tylko niektórzy z nich próbowali określić treść tego pojęcia (20 osób) i w większości były to dziewczynki (11). Pomijając etymologicznie słuszne, ale w tym wypadku peryferyjne i nieistotne skojarzenie (*odpowiedzialność to odpowiedzieć komuś na przykład na pytanie*), można wskazać na następujące aspekty odpowiedzialności:

- wykonywanie powierzonych zadań (na przykład: *to, jak ktoś ma coś do zrobienia; Trzeba codziennie wykonywać obowiązki; Trzeba wychodzić z psem; jak masz psa, to trzeba go karmić; trzeba uważać, żeby nie wpadł pod samochód*);
- odpowiednie zachowanie, tzn. zgodne z zasadami społecznymi (na przykład: *To znaczy, że trzeba pomagać ludziom; Odpowiedzialność to bycie grzecznym; żeby słuchać pani; kochać rodziców; żeby pomagać zwierzętom; Trzeba zachowywać się bezpiecznie*);
- posłuszeństwo, stosowanie się do poleceń (na przykład: *siedziałam sama w samochodzie, jak mi mama kazała; to, że nie skoczyłem z drzewa, choć chciałem, ale tata mi zabronił; nie wchodziłam do morza, żeby nie chorować*).

Z zestawienia wynika, że te z dzieci, które podjęły temat odpowiedzialności, zrekonstruowały znaczenie tej wartości w ramach myślenia „przedoperacyjnego”, ujawniającego się – zdaniem Jana Piageta – gdy treści pojęcia są usadowione „na zewnątrz” (Piaget, 2006: 106). Przypomnijmy, że w *Wielkim słowniku języka polskiego* odpowiedzialność jest opisywana jako cecha charakteru „kogoś, kto jest obowiązkowy”, oraz obowiązku – nie tylko jednostkowego, ale także moralnego czy społecznego. W konceptualizacjach dzieci nie ujawnił się również profil *winy* (odpowiedzialność za popełnione czyny), który jest definiowany w słowniku jako „obowiązek odpowiadania za to, że stało się coś niekorzystnego, co nie powinno się zdarzyć” (*Odpowiedzialność*, 2014).

Uczciwość

Nazwa *uczciwość* jest znana niemal wszystkim badanym dzieciom. Spośród badanych pięciolatków 20 dziewczynek i 25 chłopców wskazało, że uczciwość to cecha osoby, która nie oszukuje, jest prawdomówna, dobra i postępuje zgodnie z zasadami. Z wypowiedzi dzieci wynika, że na profil semantyczny uczciwości składają się następujące aspekty:

- prawdomówność (na przykład: *Człowiek uczciwy nie kłamie; mówi prawdę – mama mi kazała zawsze mówić prawdę; Nasza pani jest uczciwa, bo nigdy nas nie okłamała; Ja mówię uczciwie, nawet jak się boję*);
- dobroć i sympatia w stosunku do ludzi (na przykład: *Uczciwość jest wtedy, gdy ktoś jest dobry; uczciwy to ktoś taki miły; uczciwy nie przezywa nikogo; nie dokuca; jest poważny i nie żartuje za bardzo; po prostu jest dobry i już; jestem uczciwy, bo jestem grzeczny*);
- zgodność z zasadami (na przykład: *że jak się gra w piłkę, to trzeba grać fair play; Jak się gra w planszówki, też trzeba być uczciwym, czyli nie oszukiwać; Uczciwość jest, gdy się nie łamie zasad; człowiek uczciwy to taki, co gra uczciwie, czyli nie oszukuje; No, ale można też uczciwie umyć zęby*).

Z przedstawionych przykładów wynika, że dziecięce konotacje uczciwości uwzględniają zarówno aspekt atrybutu osoby (uczciwość jako cecha usposobienia człowieka), jak i współżycia społecznego (przestrzeganie ustalonych reguł) – tylko w nielicznych przypadkach dzieci myliły uczciwość z dokładnością czy życzliwością. Taki stan rzeczy jest związany zapewne ze skutkami edukacji aksjologicznej na poziomie przedszkola, czemu służą między innymi takie programy, jak „Uczciwość” (Michnik, Szulta, 2012), zawierające scenariusze zajęć. Inspirację do edukacji w tym zakresie – jak piszą autorki – stanowiły wyniki ewaluacji innego programu („Żyj w zgodzie ze sobą”), dowodzące, że „wdrażanie podstawowych pojęć, takich jak: miłość, pokój, szacunek, zrozumienie, przebiegało bez zakłóceń i było zrozumiałe dla wychowanków, natomiast problem stanowiło wprowadzanie pojęć następujących: tolerancja, pokora, uczciwość i odpowiedzialność” (Michnik, Szulta, 2012).

Szacunek

W rozmowę na temat szacunku włączyło się 21 dziewczynek i 15 chłopców, którzy zadeklarowali, że potrafią odpowiedzieć na pytanie: *Co to jest szacunek?* Identyfikacje znaczeniowe, które ujawniły się w czasie rozmów, skupiały się na kategorii szacunku jako czynności okazywania uznania i uwagi (na przykład *szacunek to jest to chyba, że się kogoś szanuje*) przede wszystkim komuś lub czemuś, z kim lub czym wiązały się pozytywne emocje albo uczucia⁹. Dziecięca semantyka szacunku obejmuje:

⁹ Uniwersalny słownik języka polskiego (Dunaj, red., 2003: 1484) podaje następującą synonimię szacunku: *poważanie, poszanowanie, uznanie dla kogoś lub czegoś* (por. także niemieckie słowo *Schätzung* ‘szacowanie, ocena; poważanie’).

- poważanie dla bliskich osób (na przykład: *szanuję dziadka, bo odbiera mnie z przedszkola i kupuje lody; Ja szanuję brata, bo jest młodszy; Szanuję mamę i tatę, dziadka i babcię, i wujka i ciocię, bo to moja rodzina*);
- dbałość o rzeczy, podkreślanie ich wartości (na przykład: *żeby nie psuć pieniędzy; jak nie szanujemy zabawek, to się psują; Ja szanuję moje pieniądze, bo mogę coś sobie kupić; mama każe szanować mi czapkę, bo dużo kosztowała*);
- szczególną (bliską) relację z osobami lub ze zwierzętami (na przykład: *Jak się daje słowo, to jest szacunek; że się kogoś szanuje, to nie zabiera mu się pieniędzy; szanuję mojego psa, bo pilnuje mojego domu; ja mam chomika, to go szanuję*);
- motywację do działania lub jego zaniechanie (na przykład: *Szacunek to takie coś, że się komuś pomaga; W autobusie moja mama ustąpiła miejsca pani, bo mówi, że szanuje babcię; jak szanuję mamę, to zrywam dla niej kwiatki; nie kłócę się z Wiktorem; nie zabieram koleżdze rzeczy*).

Konceptualizacja szacunku jako figury przyjaźni, sympatii lub własności pokazuje, że niektóre dzieci pięcioletnie postrzegają wprowadzie tę wartość w kategoriach relacyjnych, ale ograniczonych do bliskiego otoczenia. Szacunek – ich zdaniem – wyraża się także w drobnych gestach lub czynnościach oznaczających troskę. Co ciekawe, już na tym etapie dzieci posługują się w swoich wypowiedziach wyrażeniami znanymi z języka nakazów (dyrektyw moralnych), na przykład: *trzeba szanować starszych; musimy szanować jedzenie; szanuje się zabawki, pani* [nauczycielce przedszkolnej] *też trzeba dać szacunek*, zobowiązujących z jednej strony do nieponiżania innych osób i właściwego zachowywania się w ich obecności (Ossowska, 1970: 51 i 71), a z drugiej – do wchodzenia w „godne” człowieka interakcje z podmiotami i obiektami egzystencjalnej czy doraźnej aktywności. Przejawami szacunku są więc zarówno *pomaganie mamie i babci, słuchanie dziadka*, jak i *nieprzeszkadzanie naszej pani, grzeczne bawienie się, aby nie musiała się denerwować*, a także *troska o chomika i niemarnowanie jedzenia czy też nieśmieszenie w swoim otoczeniu*.

Myślenie o szacunku jako koniecznej jakości współistnienia społecznego nie jest jeszcze na tym etapie rozwinięte, niemniej jednak dobrze ujawnia się jego aspekt moralny – uznanie godności drugiego (znanego dziecku) człowieka i specyfiki rzeczy. Szacunek dla pięcioletków nie jest także osobistą cechą każdego podmiotu (por. Ossowska, 1970: 66), o czym świadczy fakt, że dzieci dopiero po ingerencji badaczki zwróciły uwagę na kategorię *szacunku do siebie* oraz *wzajemnego szacunku* w równoległych relacjach rówieśniczych.

Zauważenie tego deficytu w wypowiedziach dzieci stało się inspiracją do rozmowy na temat *tolerancji* i otwartości na innych, która wynika przecież bezpośrednio z rozumienia *szacunku* w sensie szerszym – jako konsekwencji godnościowego uprzywilejowania człowieka.

Tolerancja

Wprawdzie definiowanie pojęcia *tolerancji* okazało się zbyt trudnym zadaniem dla pięciolatków (por. *nawet, kiedy o tym myślę, to nie wiem*), dzieci nie próbowały też wskazywać na skojarzenia znaczeniowe, ale po kilku podpowiedziach wymieniały „desygnaty” analizowanego pojęcia (15 dziewczynek, 10 chłopców). Były to sytuacje, które wymagały od nich lub od innych ludzi wyrozumiałości, ustępliwości, akceptacji czy empatii. Wśród przykładów znalazły się zdarzenia opisujące akceptację codziennych wyborów (na przykład *wybieram niebieską kurtkę zamiast żółtej*), pomoc osobie niepełnosprawnej (na przykład *pomagam pani z klatki, bo jeździ na wózku*), ustępstwo w stosunku do słabszych lub młodszych (*toleruję swojego młodszego brata, choć zabiera mi wszystko*), współczucie dla chorej koleżanki (*chodzę do Krysi, jak jest chora*) czy zaproszenie do zabawy dla nowych członków społeczności (*Tolerancja jest, jak przychodzi ktoś nowy do grupy, to się z nim bawimy*). Wydaje się, że na konceptualizację tolerancji przez badanych pięciolatków składają się następujące aspekty semantyczne:

- reakcje osób (pobłażliwe) na sytuacje codzienne (na przykład: *tolerancja jest, gdy mogę myć lub nie myć rąk przy stole; babcia się uśmiecha nawet, gdy się wygłupiam przy stole; tata pozwala dłużej pograć w grę, bo wie, że lubię*);
- dyspozycja psychiczna – empatia wobec innych (ludzi i zwierząt) (na przykład: *kiedy się kłócimy, to nie krzyczę na kolegów; tolerancyjny jest ktoś dobry i uczynny; Człowiek tolerancyjny, taki, co nie kłamie, bo nie chce zrobić przykrości innym; lubię swojego psa, choć pogryzł mi misia*);
- akceptacja inności (na przykład: *Tolerancja to nieśmianie się z innych; bawię się na podwórku z dziećmi z innych krajów; Lubię Piotrka, choć tak dziwnie chodzi*).

W wypowiedziach dziecięcych ujawnia się prototypowe znaczenie tolerancji jako pobłażliwości (por. łac. *tolerantia* ‘znoszenie, cierpliwa wytrwałość’). W znacznie mniejszym stopniu dzieci wykazują intuicję semantyczną związaną ze znaczeniem opatrzonym w słownikach mianem książkowego, tj. „poszanowanie cudzych poglądów, wierzeń, preferencji i sposobów postępowania, różnych od tych, które samemu się przejawia” (*Tolerancja*, 2014)¹⁰. Ciekawy wniosek wypływa jednak z analizy prac plastycznych na temat tolerancji, wykonanych przez dzieci pięcioletnie w jednym z przedszkoli w Szczecinie i zamieszczonych na stronie internetowej tej placówki¹¹. Rysunki wskazują, że dzieci omawianą wartość rekonstruują w kontekstach społecznych (prace przedstawiają grupę osób), uwzględniają odmienność ras (bohaterowie

¹⁰ 16 listopada przypada Międzynarodowy Dzień Tolerancji. Ponieważ w przedszkolu miały odbywać się wówczas różnorakie zajęcia na ten temat, zapewne mogło to wpłynąć na pogłębienie konceptualizacji, ale badanie wykonano przed zaplanowanymi aktywnościami.

¹¹ Por. <http://www.rusalka.szczecin.pl/tolerancja-wedlug-skrzatow/> [dostęp: 20.12.2023].

dziecięcych prac mają różne kolory skóry), inność zaznaczają także za pomocą wielokolorowego tła, a do tolerancji zaliczają również zgodę i współdziałanie (obrazy dzieci zgodnie bawiących się ze sobą). Wydaje się więc, że dzieci łatwiej rekonstruują tolerancję jako wartość moralno-społeczną, trudniej jako intelektualną – poszanowanie dla cudzych poglądów czy wierzeń religijnych. Ten aspekt rozumienia tolerancji – jak się zdaje – jest przyswajany nieco później, na etapie edukacji szkolnej, podczas omawiania tekstów literackich czy zajęć warsztatowych.

Zakończenie

Podsumowując kwestię konceptualizacji przez dzieci wybranych nazw aksjologicznych, można stwierdzić, że pięcioletkowie w większości poradzi sobie z identyfikacją i rekonstrukcją znaczeń. Wskazane wartości są im znane – zdecydowana większość z nich (przy wsparciu osób trzecich) potrafiła stworzyć ich obrazy semantyczne, odwołując się do obserwacji potocznych, osobistego doświadczenia oraz efektów tak zwanej edukacji aksjologicznej (Żuk, 2016). Wartości są w dużej mierze przyjmowane jako „dane z zewnątrz” (Piaget, 2006: 90), które są nabywane we współdziałaniu z dorosłymi (heteronomia moralna), aby następnie zostać uznanymi za „własne” (autonomia moralna). Warto przypomnieć, że rozwój moralny i towarzyszącą mu świadomość aksjologiczną można podzielić na trzy poziomy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny (por. Adelt, 1992: 161–162). „Szczebel” pięcioletków to czas między pierwszym i drugim etapem. Dzieci tłumaczą świat z własnego punktu widzenia, skoncentrowane są na własnych potrzebach i korzyściach (system nagród i kar), choć często odwołują się już do powinności oraz potrzeby przestrzegania zasad. Wypowiedzi wskazują, że na tym etapie dziecko ocenia jeszcze moralną wartość czynu w kategoriach jego fizycznych konsekwencji, ale już zaczyna waloryzować swoje zachowania ze względów społecznych. Z satysfakcją trzeba zauważyć, że dziecięce werbalizacje ujawniają „elementy” świadomości z poziomu postkonwencjonalnego – niektóre dzieci czują się bowiem zobowiązane do moralnego zachowania, wynikającego z poszanowania każdego człowieka oraz istot, z którymi koegzystują.

Bibliografia

- Adelt J., 1992, *Postawy społeczno-moralne (w ujęciu L. Kohlberga) jako uwarunkowania zachowań dewiacyjnych dziewcząt z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, „Studia z Psychologii”, t. 4, s. 154–200.
- Bartmiński J., 1988, *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*, w: *Konotacja*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 169–183.
- Bartmiński J., 2003, *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*, w: *Język w kręgu wartości*, red. J. Bartmiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 59–86.
- Borowiec H., 2014, *Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Brémond A., Couet J.-F., Davie A., 2008, *Kompendium wiedzy o socjologii*, przeł. K. Malaga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Cieciuch M., 2013, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa.
- Dunaj S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ferenc K., 2009, *Kody komunikacyjne w kulturze codzienności*, w: *Wartości w komunikacji różnych grup społecznych*, red. M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 10–25.
- Filar D., 2013, *Narracyjne aspekty językowego obrazu świata. Interpretacja marzenia we współczesnej polszczyźnie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Grzegorzczak A., 1983, *Próba treściowego opisu świata wartości i jej etyczne konsekwencje*, Ossolineum, Wrocław.
- Gutowski P., 2001, *Kilka uwag o zagadnieniu realizmu*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, nr 4 (40), s. 35–49.
- Hałas K., 1981, *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a podstawy jedności perspektywy*, „Studia Socjologiczne”, nr 4 (83), s. 103–114.
- Hrycina E., 2017, *Rozwijanie słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami ekspresji werbalnej. Problemy teoretyczne*, „Logopedia Silesiana”, nr 6, s. 73–88.
- Jęczeń U., 2019, *Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej dzieci w normie oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie*, „Prace Językoznawcze”, 21/4, s. 77–95, <https://doi.org/10.31648/pj.4691>.
- Kajtoch W., 2008, *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Kawula S., 1997, *Młodzież wobec swej przyszłości i deklarowanych wartości – przesłanki do edukacji współczesnej*, w: *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, red. W.M. Wołoszyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz.
- Kluz T., 2010, *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru wartości przez młodzież*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń.
- Kowalikowa J., 2008, *Różne aspekty mówienia o wartościach i wartościowania w ramach kształcenia językowego w szkole*, w: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków, s. 221–252.
- Krzeszowski T., 1999, *Aksjologiczne aspekty semantyki językowej*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kurczab H., 2012, *Z problemów wartości i wartościowania (wybrane zagadnienia)*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna”, z. 72, s. 7–37.
- Laskowska W., 1992, *Wartościowanie w języku potocznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Michnik I., Szulta K., 2012, *Uczciwość (Program edukacyjny „Wartości życia”) – scenariusze zajęć*, „Bliżej Przedszkola”, nr 125, <https://blizejprzedszkola.pl/uczciwosc-program-edukacyjny-wartosci-zycia-scenariusze-zajec,2,1627.html#> [dostęp: 20.12.2023].
- Najder Z., 1971, *Zdania opisowe i wartościujące*, „Studia Semiotyczne”, t. 2, s. 139–161.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., 2018, *O różnych wariantach definicji leksykograficznej – od taksonomii do kognitywizmu*, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, vol. 30, s. 259–284.
- Niesporek-Szamburska B., 2004, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Odpowiedzialność, 2014, *Wielki słownik języka polskiego*, 03.02.2014, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/7035/odpowiedzialnosc> [dostęp: 20.12.2023].
- Ossowska M., 1970, *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ostasz L., 2009, *Czym są wartości? Zarys aksjologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Ostrowska U., 2000, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pacewicz G., 2013, *Czy można sensownie mówić o wartościach*, „Humanistyka i Przyrodoznawstwo”, nr 19, s. 329–339.
- Pakuła M., 2021, *Jak nie zabiłem swego ojca i jak bardzo tego żałuję*, Wydawnictwo Nisza, Kraków.
- Patrzałek T., 1996, *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, „Polonistyka”, nr 4, s. 219–224.
- Piaget M.J., 2006, *Jak sobie dziecko wyobraża świat*, tłum. M. Gawlik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Puzynina J., 1992, *Język wartości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Puzynina J., 2014, *Kłopoty z nazwami wartości (i wartościami)*, „Etnolingwistyka. Problemy języka i kultury”, vol. 26, s. 7–20.
- Sadłocha A., 2019, *Rozumienie wartości społecznych przez współczesnych pięciolatków*, praca licencjacka napisana pod kierunkiem Anny Wileczek, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Saint-Exupéry A. de, 2017, *Ziemia planeta ludzi*, tłum. W. i Z. Bieńkowscy, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław.
- Sikorski M., 2005, *Język konfliktu. Kultura komunikacji społecznej w organizacji*, C.H.Beck, Warszawa.
- Światała I.M., 2019, *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*, „Studia Edukacyjne”, nr 52, s. 159–172.
- Tolerancja, 2014, Wielki słownik języka polskiego, 11.03.2014, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/35734/tolerancja/5089584/religijna> [dostęp: 20.12.2023].
- Wieczorek U., 1999, *Wartościowanie, perswazja, język*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Wiśniewska-Kin M., 2007, „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wójtowicz M., 2013, *Definicja kognitywna jako sposób opisu semantyki symbolu. Na przykładzie liczby siedem*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. 4, nr 4, s. 71–87.
- Żuk G., 2016, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

Anna Wileczek – dr hab., językoznawczyni, profesorka Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, wicedyrektorka ds. naukowych Instytutu Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, kierowniczką Zakładu Badań nad Dyskursem oraz Uniwersytetu Otwartego UJK. Prowadzi badania w zakresie socjolingwistyki (juwentololingwistyka), lingwistyki edukacyjnej, dyskursu internetowego. Autorka m.in. monografii: *Szkolna (nie)komunikacja* (Warszawa 2015), *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych* (Warszawa 2018), *Język i komunikacja. Wprowadzenie dla pedagogów* (Warszawa 2020).

Anna Wileczek – PhD, a linguist, professor at Jan Kochanowski University in Kielce, deputy director for research at the Institute of Literary Studies and Linguistics, head of the Department of Discourse Studies and the Open University of the Jan Kochanowski University. She conducts research in the fields of sociolinguistics (juvenile linguistics), educational linguistics and online discourse. Among her publications are monographs: *Szkolna (nie)komunikacja [(Mis)Communication at School]* (Warsaw 2015), *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych [The Code of Youth: Youth Talk in Socio-Cultural Contexts]* (Warsaw 2018), *Język i komunikacja. Wprowadzenie dla pedagogów [Language and Communication: An Introduction for Educators]* (Warsaw 2020).



HELENA BALCEREK

 <https://orcid.org/0000-0003-2030-2797>

Uniwersytet Warszawski

Styl (nie)oficjalny uczniowskich listów prywatnych

The (in)official style of students' private letters

Abstract: The article discusses the style of private letters – theoretical assumptions and genre features of this form of expression in opposition to the communicative reality of contemporary primary school students. Contemporary communication methods, tools, and platforms, such as short text messages (SMS), various instant messaging services, and smartphone applications, have definitely changed not only our conversational habits but also the form, content, and style of messages sent, and have successfully transformed letter writing in the youngest generation. Writing private letters is certainly a dying art today. It is possible that one of the last situations that determine children and young people to write letters is school circumstances and requirements (separated from the communication reality and everyday needs). The article aims to present text-creating competence and the method of implementing the informal-private letter style by primary school students. The analyzed research material was collected while monitoring Polish language skills carried out among students of grades 4–7 in two primary schools in the Gniewino commune (Pomerania).

Keywords: private letter, unofficial language style, communicative situation, textual competence, primary school

Abstrakt: W artykule przedstawiono kwestię stylu listu prywatnego – założenia teoretyczne i gatunkowe cechy tej formy wypowiedzi w opozycji do rzeczywistości komunikacyjnej współczesnych uczniów szkoły podstawowej. Dzisiejsze środki, narzędzia i możliwości komunikacyjne, takie jak: krótkie wiadomości tekstowe (SMS), wszelkie komunikatory internetowe i aplikacje smartfonowe, zdecydowanie zmieniły nie tylko nasze obyczaje konwersacyjne, ale również formę, treść i styl przesyłanych wiadomości oraz sukcesywnie przeobraziły pisanie listów w najmłodszym pokoleniu. Pisanie listów prywatnych jest dziś z pewnością sztuką wymierającą. Możliwe, że jedną z ostatnich sytuacji determinujących dzieci i młodzież do redagowania listów są okoliczności i wymagania szkolne (odseparowane od rzeczywistości komunikacyjnej i codziennych potrzeb). Artykuł ma na celu zaprezentowanie kompetencji tekstotwórczej i sposobu realizacji stylu listu nieoficjalnego – prywatnego przez uczniów szkoły podstawowej. Analizowany materiał badawczy zgromadzony został podczas monitoringu umiejętności polonistycznych przeprowadzonego wśród uczniów klas IV–VII w dwóch szkołach podstawowych w Gminie Gniewino (Pomorze).

Słowa kluczowe: list prywatny, styl nieoficjalny, sytuacja komunikacyjna, kompetencja tekstotwórcza, szkoła podstawowa

Wprowadzenie

Pisanie listów jest dzisiaj sztuką zamierającą. Piszemy je sporadycznie, a w każdym razie rzadziej, niż czynili to nasi rodzice czy dziadkowie. Wszystkiemu winien jest chroniczny brak czasu, a także nasza wygoda, zmuszająca do korzystania ze środków komunikacji, które ów czas maksymalnie skracają, ale też nasze konwersacje, wyznania, listy, pozdrowienia, „emaile” niebezpiecznie standaryzują, pozbawiają intymności, a może nawet... duszy? (Szta-chelska, Dąbrowicz, 2000: 7)

Rozwój technologiczny i wynikające z tego nowe, szybsze formy komunikacji społecznej bezpowrotnie zmieniły dotychczasowe obyczaje konwersacyjne. Popularne niegdyś listy prywatne, ich forma, treść i styl, sukcesywnie zastąpione zostały przez krótkie wiadomości tekstowe przesyłane za pośrednictwem telefonów (SMS), aplikacji smartfonowych, komunikatorów internetowych itp. Możliwe, że jedną z ostatnich sytuacji determinujących najmłodsze pokolenie do redagowania klasycznych listów są okoliczności i wymagania szkolne (odseparowane od rzeczywistości komunikacyjnej, a także codziennych potrzeb). Wszakże list prywatny nadal jest jedną z dłuższych form pisemnych wymaganych w podstawie programowej i programach nauczania edukacji polonistycznej¹.

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie kompetencji tekstotwórczej i sposobu realizacji stylu listu nieoficjalnego – prywatnego przez uczniów szkoły podstawowej. Materiał badawczy zgromadzony został podczas monitoringu (diagnozy poziomu) umiejętności polonistycznych przeprowadzonego wśród uczniów klas IV–VII w dwóch szkołach podstawowych w Gminie Gniewino (Pomorce). Forma przeprowadzonej diagnozy zbliżona była do sytuacji egzaminacyjnej. We wszystkich klasach polecenie zbudowane było w ten sam sposób, aby umożliwić sprawdzenie, czy w określonych obszarach następuje przyrost badanych kompetencji.

¹ Odniesienie do załącznika 2 podstawy programowej za: Rozporządzenie, 2017: 34, 64.

Uczniowie kolejnych roczników mieli odpowiednio podniesiony stopień trudności², przy czym uczniowie klas piątej i szóstej otrzymali identyczne zadanie. Jego celem było napisanie listu do kolegi/koleżanki na konkretny temat³.

Napisanie listu prywatnego w sztucznej sytuacji szkolnej (o charakterze sprawdzającym poziom kompetencji) wymagało od uczniów odtworzenia zdobytych w toku kształcenia wiadomości związanych z głównymi cechami danej formy (gatunkowej) wypowiedzi: „co, w jakiej kolejności, jakimi typowymi środkami językowymi [...] bazy, na której każdy indywidualnie nadbudowuje własny tekst” (Nowak, 2014: 174), oraz realizacji zadanego tematu. Taki zarysowany schemat (swoisty „szkielet”) wyznaczników danej formy wypowiedzi z podstawową zawartością treściową najważniejszych części kompozycyjnych (wstępu, rozwinięcia, zakończenia) oraz najistotniejsze cechy językowe składają się również na podstawowe kryteria stosowane przy ocenie pracy pisemnej ucznia. Do najważniejszych komponentów gatunkowych listu prywatnego zaliczają się:

- zasygnalizowanie miejsca i daty pisanie listu;
- wskazanie adresata;
- określenie nadawcy;
- treść właściwa (zasadnicza realizacja tematu);
- wprowadzenie elementów opisu, opowiadania;
- podtrzymanie kontaktu;
- zaprezentowanie emocji;
- wprowadzenie formuły pożegnalnej (zob. Nowak, 2014: 175, 177).

Istotnym aspektem oceny pracy uczniowskiej w określonej formie gatunkowej jest także zastosowanie i utrzymanie adekwatnego, jednolitego stylu bezpośredniego wynikającego z przynależności do gatunku⁴. Według teorii Michaiła Bachtina, styl

² Podniesienie poziomu trudności związane było z wymaganiami dotyczącymi realizacji poszczególnych elementów warstwy tekstowej listu (patrz s. 4–5 niniejszego artykułu). Im wyższy poziom kształcenia, tym sposób oceniania (przyznawania punktów) za poszczególne elementy był bardziej krytyczny, na przykład w klasie czwartej za prawidłową kompozycję wypowiedzi uznawano: graficzny układ listu, właściwą kolejność akapitów (niekoniecznie graficznie wydzielonych); dopuszczalne były 4 błędy językowe, 5 błędów ortograficznych, 7 błędów interpunkcyjnych w tekście; dla porównania w klasie siódmej za prawidłową kompozycję wypowiedzi uznawano: graficzny układ listu, właściwą kolejność akapitów i min. 2 z nich wyodrębnione graficznie; dopuszczalne były 2 błędy językowe, 1 błąd ortograficzny, 5 błędów interpunkcyjnych w tekście; wzrastał też poziom trudności realizacji tematu – treści zasadniczej podanej w poleceniach (patrz przypis 3).

³ Tematy listów wraz z poleceniami zostały przytoczone w dalszej części artykułu, analizującej zebrany materiał badawczy (s. 8).

⁴ „Treści nauczania – wymagania szczegółowe kl. 4–8: II. Kształcenie językowe. 2. Zróżnicowanie języka. Uczeń: 1) wskazuje główne cechy języka mówionego i języka pisanego; 2) posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny; 3) używa stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej; [...] 6) rozpoznaje słownictwo neutralne i wartościujące, rozumie ich funkcje w tekście; 7) dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi” (Rozporządzenie, 2017: 63).

jest jednym z wyznaczników gatunkowych – „gdzie styl, tam i gatunek” (Bachtin, 1986: 356). Charakterystyczny dla konkretnej formy gatunkowej wypowiedzi styl rozumiany jest „jako zespół środków językowych (systemowych i niesystemowych), które wnoszą do wypowiedzi – na skutek odpowiedniego wyboru, transformacji i organizacji – nacechowanie ekspresywne, głównie estetyczne, nadające wypowiedzi szczególny kształt i szczególne funkcje” (Wilkoń, 2000: 13). Typowy dla formy listu nieoficjalnego – prywatnego będzie zatem adekwatny styl nieoficjalny, potoczny. Rozumiany jako odmiana języka etnicznego występująca w sytuacjach o niskim stopniu oficjalności. „Język ten określany bywa także jako kolokwialny lub mówiony, ustny (oralny), jako codzienna, obiegowa, nieoficjalna polszczyzna” (Warchała, 2003: 7). Problem ujęcia stylu, odmiany czy wreszcie języka potocznego ujawnia także inne układy opozycyjne: „[...] potoczność względem poetyckości (języka poetyckiego), względem naukowości (języka naukowego) i względem oficjalności (języka oficjalnego)” (Warchała, 2003: 8).

Brak precyzyjnej definicji potoczności oraz niejednoznaczność i rozbieżności stanowisk badaczy związane są z substancjalną postacią języka potocznego. Jest (a raczej był) on kojarzony zwłaszcza z odmianą mówioną, ale szeroki zasięg (rozwój kultury masowej, przemiana koncepcji *mimesis* w literaturze, uniwersalizacja prasy, radia, telewizji i przede wszystkim Internetu rewolucjonizującego sposób komunikowania się), powszechność użycia sprawiają, że odmiana ta ma swoje realizacje pisane. Należą do nich takie formy, jak: list prywatny, kartka pocztowa, e-mail prywatny, SMS, wiadomości na komunikatorach internetowych itp. (zob. Warchała, 2003: 9–16).

Przynależność stylu do tych konkretnych form gatunkowych wynika z charakteru zawartych w nich treści prywatnych, często intymnych, osobistych wyznań, dotyczących spraw codziennych, a niekiedy zanurzonych sytuacyjnie, wymagających znajomości kontekstu. Styl potoczny identyfikowany jest również z określeniami: „język codzienny”, „zwykły, prosty język”, „niestandardowy język”. Przypisuje się mu dwa zasadnicze warianty: neutralny (standardowy) i nacechowany. Pierwszy z nich występuje w sytuacjach półoficjalnych, takich jak rozmowa z nieznanymi i znajomymi w miejscach publicznych. Drugi, zdecydowanie bardziej poufały – w sytuacjach koleżeńskich, rodzinnych, prywatnych (zob. Warchała, 2003: 14–15).

Biorąc powyższe pod uwagę, odpowiednie zrealizowanie zadania napisania listu prywatnego wymagało od uczniów nie tylko kreatywności w sposobie realizacji tematu, ale także znajomości formy gatunkowej (komponentów listu), zastosowania odpowiedniego stylu wypowiedzi (nieoficjalnego/prywatnego) oraz poprawności językowej (w tym ortograficznej i interpunkcyjnej). W opisywanej diagnozie kompetencji tekstotwórczej analizie poddane zostały poszczególne elementy warstwy tekstowej listu:

- komponenty gatunkowe (data i miejsce nadania, zwrot adresatywny, podpis oraz dodatkowo pozdrowienia i/lub PS);
- kompozycja (układ graficzny listu, trójdzielna kompozycja treści – wstęp, rozwinięcie, zakończenie);
- język (poprawność składniowa, fleksyjna, leksykalna);
- ortografia;
- interpunkcja;
- styl (nieoficjalny – oficjalny);
- realizacja tematu – treść (nawiązanie kontaktu z adresatem, cel, zawiązanie treści, treść zasadnicza podana w poleceniu⁵, rozwiązanie i dodatkowo: kreatywność).

Pierwszą, najważniejszą cechą listu jest jego charakter podmiotowy: sygnatura podmiotowości obecna jest w każdym aspekcie tekstu (treściowym, kompozycyjnym, stylistycznym, językowym) oraz w każdym jego wymiarze (literackim, psychologicznym, socjologicznym i innych) (zob. Całek, 2019: 82). Charakter konkretnego listu skorelowany jest z sytuacyjnością procesu pisania: powstaje on w określonym miejscu i czasie, które tworzą jego kontekst, reprezentuje aktualną, a równocześnie momentalną reakcję na rzeczywistość zewnętrzną oraz na stan wewnętrzny autora. Stanowi to o unikatowości zapisu epistolograficznego. Jak słusznie zauważa Anita Całek:

[...] sam akt pisania podjęty przez nadawcę modyfikuje jego odbiór świata (list tak rozumiany staje się narzędziem analizy rzeczywistości, miejscem jej interpretacji, a czasami środkiem umożliwiającym jej życzeniowe modelowanie bądź też terapeutyczne przepracowanie). Uwarunkowania sytuacyjne, które kształtują ostateczną formę wypowiedzi epistolograficznej, mają najczęściej czasowy charakter (Całek, 2019: 83).

List jako dłuższą formę (szkolnej) wypowiedzi pisemnej cechuje także utrwalona organizacja całości tekstu, która daje nadawcy konkretne możliwości (czy w sytuacji szkolnej: wymagania gatunkowo-stylistyczne), na przykład: poziom metatekstowy i tworzenie wypowiedzi jako wielopoziomowej struktury (z odsyłaczami do intertekstów), dostępność formy graficznej, skoncentrowanie na monologu jako podstawowej formie podawczej, pozwalającej nadawcy na ekspresję pozbawioną ingerencji odbiorcy listu. Pisemny charakter wypowiedzi determinuje również styl, wykorzy-

⁵ W ocenie treści zasadniczej na poziomie klasy czwartej ważne było zaprezentowanie (charakterystyka) dowolnie wybranej postaci, która w opinii ucznia jest superbohaterem, oraz uzasadnienie swojej opinii. W klasach V–VI – zaprezentowanie swojego ulubionego, dowolnie wybranego tekstu kultury, który w opinii ucznia pozwala odbywać podróże (z motywem podróży), oraz uzasadnienie swojej opinii. A w klasie siódmej – zaprezentowanie dowolnie wybranego, krytycznie ocenionego tekstu kultury, który był rozczarowujący dla ucznia, oraz uzasadnienie swojej opinii.

stywane konstrukcje składniowe, poziom słownictwa, słowotwórstwa i fleksji. Kryteria językowe listu zanalizowane przez Annę Kałkowską⁶ pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

[...] list powstaje w sytuacji monologicznej (w formie mowy wewnętrznej), ale jest zorganizowany jako dialog z nieobecnym partnerem. Polega na imitacji dialogu, będąc pisaną wersją języka mówionego (i wykorzystując język nieoficjalny), dlatego też autorka nazwała go „językiem wtórnie mówionym”. [...] Także pojedynczy list jest wewnętrznie zdialogizowany: albo nadawca sam zadaje sobie pytania (w imieniu adresata) i na nie odpowiada, albo dyskutuje z nieobecnym odbiorcą (imitacja rozmowy odbywa się przez naśladowanie replik, pytania retoryczne i wykrzyknienia). Naśladowanie rozmowy odbywa się też za pomocą sygnałów konatywnych (w postaci czasowników: widzisz, wiesz, słuchaj, a także: posłuchaj, mówię, powiadam). List cechuje wewnętrzna spójność, która ma cechy strukturalne i zawiera się w takich elementach, jak: system konwencjonalnych formuł powitalnych i pożegnalnych (formuły terminalne wyznaczające granice tekstu); nawiązanie do korespondencji (podziękowanie za list adresata, odpowiedź na konkretną kwestię tam zawartą, przeprosiny za milczenie), prośby i polecenia, pytania, upewnienia; powiązanie członów listu i stosowanie formalnych wskaźników spójności; powtórzenia i paralelizmy (stanowiące nawiązanie do tradycji retorycznej). Dialogiczność listu wyrażona jest za pomocą odpowiednich środków językowych, które umożliwiają imitowanie dialogu i czynią z niego „akt mowy”. Należą do nich: układ pytanie – odpowiedź (nazwany „kwestionalno-replikującym”), sygnały fatyczne i konatywne, ramy terminalne, system dystrybucji informacji, konwersacyjne elementy języka mówionego, wyrażenia ekspresywne (cyt. za: Całek, 2019: 94–95).

Styl listu jest zatem bezpośrednio związany z sytuacją i okolicznościami, w jakich powstaje. W procesie redagowania listu prywatnego, respektując jego charakterystyczne cechy stylu nieoficjalnego, powinien dochodzić do głosu „twórczy stosunek do języka, ujawniać się inwencja językowa jego użytkowników nieskrępowanych znacznie bardziej ścisłymi, a zarazem sztywnymi normami odmian oficjalnych” (Warchała, 2003: 27).

W przestrzeni edukacji szkolnej (lekcyjnej, egzaminacyjnej), monitorującej poziom kompetencji tekstotwórczych uczniów, okoliczności napisania listu pozostają dalekie od sfery prywatnej. Mamy wówczas do czynienia z sytuacją sztucznie

⁶ W pracy: A. Kałkowska, 1982, *Struktura składniowa listu*, Ossolineum, Wrocław.

determinującą: podmiotowość, motywację, temat oraz przywołane tu już wcześniej aspekty tekstu (treściowy, kompozycyjny, stylistyczny, językowy). Bardzo trudnym zadaniem jest wykreowanie w oficjalnej sytuacji szkolnej „sztucznej sytuacji prywatnej” przez ucznia – autora odgrywającego określoną rolę społeczną sprzeczną z rolą nadawcy listu prywatnego – osoby w bliskiej relacji, na przykład kolegi/koleżanki, lub co najmniej od tej roli daleką. Toteż redagując list (tak jak i inne wypowiedzi pisemne, w których z reguły wymagany jest styl, język oficjalny, przykładowo wypracowanie argumentacyjne, rozprawka itp.), uczeń ma na uwadze przede wszystkim perspektywę kryteriów oceny wypracowania szkolnego. Píše list, ponieważ takie było polecenie nauczyciela, który następnie sprawdzi i oceni jego tekst⁷. Sytuacja szkolna/egzaminacyjna dominuje nad podmiotowością listu prywatnego, co w konsekwencji ma odzwierciedlenie w warstwie językowej i stylu wypowiedzi. Niewątpliwie półoficjalne, sformalizowane, konwencjonalne akty mowy sprzyjają większej staranności językowej oraz zwiększeniu repertuaru środków składniowych i leksykalnych. Relacje pomiędzy rozmówcami typu: zwierchnik – podwładny, profesor – student, nauczyciel – uczeń itp., wpływają na wytwarzanie się specyficznych form zachowań językowych, stanowiących istotny składnik „oficjalnych” sytuacji komunikacyjnych. Zachowania te cechuje świadomość istnienia dystansu między rozmówcami (zob. Wilkoń, 2000: 56). Styl nieoficjalny przechodzi przez pryzmat wymagań staranności wedle normy szkolnej i zostaje zastąpiony oficjalnym, w postaci języka urzędowego, pełniącego określoną funkcję i stosowanego w sytuacjach oficjalnych. Język oficjalny występuje przede wszystkim w wersji pisanej w różnych formach gatunkowych. „Z zasady jest to język »zimny«, odpersonalizowany, operujący określoną terminologią, w miarę jednoznaczną, oraz określonymi formułami językowymi, traktowanymi w danym typie wypowiedzi jako niezbędne” (Wilkoń, 2000: 58).

Analiza materiału badawczego

W opisanym badaniu udział wzięło 302 uczniów z klas IV–VII (co stanowiło 80,7% wszystkich uczniów uczących się w szkołach, w których przeprowadzono diagnozę). Tabela 1 prezentuje liczbę badanych uczniów na poszczególnych poziomach edukacji.

⁷ Na temat tendencji w ocenianiu i recenzowaniu tekstów uczniowskich w przestrzeni szkolnej pisałam w artykule: H. Balcerek, 2023, „Czynnik ludzki” w ocenianiu i recenzowaniu tekstów uczniów z ASD, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 32, s. 1–12, <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/TPDJP/article/view/15316/12102>.

Tabela 1

Liczba uczniów i uczennic biorących udział w badaniu
na poszczególnych poziomach edukacji

Poziom edukacji	Liczba uczniów i uczennic biorących udział w badaniu
klasa czwarta	96
klasa piąta	56
klasa szósta	59
klasa siódma	91
RAZEM	302

Jak już zostało podane, ich zadaniem było napisanie listu (prywatnego) do koleżanki lub kolegi na konkretny temat odpowiednio dostosowany do poziomu edukacji:

- klasa czwarta: *Mikołaj Kopernik został nazwany superbohaterem. A kto dla Ciebie jest takim superbohaterem? Może jakaś postać z książki, filmu lub gry komputerowej? Opowiedz o nim w liście do kolegi lub koleżanki*⁸;
- klasy piąta i szósta: *Dzięki książkom, filmom i grom komputerowym możemy odbywać podróże w nieznane. Napisz list do kolegi lub koleżanki, w którym opowiesz o ulubionej książce lub grze albo o ulubionym filmie, które pozwoliły Ci odbyć taką podróż*;
- klasa siódma: *Napisz list do kolegi lub koleżanki, w którym opowiesz o książce lub filmie albo grze komputerowej, które Cię rozczarowały i nie polecilibyś / nie poleciłabyś ich nikomu. Wskaż cechy książki, filmu lub gry, które wpłynęły na Twoją negatywną ocenę*.

Polecenie napisania listu pozbawione zostało limitu słów – nie podano ani liczby minimalnej, ani maksymalnej. Ocenie nie podlegały jedynie puste arkusze (0 słów), a takich było w sumie niewiele (najwięcej w klasie siódmej – 8%). Im wyższy poziom edukacji, tym prace zawierały więcej słów. Jest to tendencja właściwa i pożądana. Należy jednak zwrócić uwagę, że siódmoklasiści kończący klasę powinni już tworzyć prace znacznie bardziej rozbudowane, liczące około 200 słów. Tymczasem połowa uczniów z tego poziomu nauczania nie była w stanie stworzyć pracy liczącej przynajmniej 100 słów.

W formie wypowiedzi, jaką jest list nieoficjalny, powinien dominować styl potoczny z nacechowaniem emocjonalnym, a nawet kolokwialny, charakterystycz-

⁸ Forma polecenia, składająca się z prostych zdań pojedynczych oraz zaznaczenia wytłuszczonym drukiem najistotniejszych elementów, dostosowana była do możliwości percepcyjnych oraz ewentualnych specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów uczestniczących w badaniu.

ny dla konkretnego kręgu nadawczo-odbiorczego. Uczniowie musieli wpisać w tekst swoją relację/sytuację osobistą, by uwiarygodnić cel i treść listu. Jednak z uwagi na okoliczności pisanie w specyficznej sytuacji szkolnej w analizie materiału badawczego wyraźnie ujawniły się opisane wcześniej trudności z zastosowaniem odpowiedniego stylu wypowiedzi. Problematyczne okazało się modelowanie adresata – kolegi lub koleżanki, podczas gdy faktycznym odbiorcą był oceniający nauczyciel (w tym wypadku badacz). Nadrzędnym celem ucznia było pokazanie odbiorcy rzeczywistości, że zadanie jest dobrze wykonane, i otrzymanie wysokiej liczby punktów/oceny (zob. Guzy, Niesporek-Szamburska, 2013: 54). Około 60% uczniów na poziomie klasy czwartej, piątej i szóstej posługiwało się stylem wystarczająco komunikatywnym, jednolitym i odpowiednim do treści, aczkolwiek nie odpowiadał on cechom stylu potocznego. W analizowanych pracach zabrakło wskazywanych w literaturze najczęściej wymienianych cech wewnątrzjęzykowych, leksykalno-semantycznych, odróżniających język potoczny od innych odmian polszczyzny, takich jak: „nacechowana waloryzacja, nacechowanie regionalne, ograniczony zasięg semantyczny (leksyka głównie nienominująca), daleko posunięta rozciągłość znaczeń, ekspresywność, konkretność, obrazowość (metaforyczność)” (Warchała, 2003: 23). Oto przykłady najczęściej występujących struktur listów z kolejnych poziomów klasy czwartej, piątej i szóstej:

1. *Drogi Patryku Chciałbym opowiedzieć ci o superbohaterze z gry komputerowej Lego Batman. Batman wykazał się wielką odwagą zbudował raketę i poleciał w kosmos, gdzie walczył ze złem i uratował świat przed zagładą. Jest najlepszym superbohaterem jakiego znam, dlatego uważam, że mogę polecić ci tę grę⁹.*
2. *Cześć Koleżanko, chciałam Ci opowiedzieć o mojej ulubionej książce pod tytułem „Ania z zielonego wzgórza” która pozwoliła mi odbyć podróż w nieznanne. Książka była interesująca i bardzo mnie wciągnęła. Była smutna i wzruszająca a najciekawszym momentem w książce było to jak Ania się obudziła i patrząc w okno opisała krajobraz który zobaczyła [...] Polecam tą książkę [...].*
3. *W tym liście chciałbym opowiedzieć ci o mojej ulubionej książce w której są bardzo interesujące sytuacje. Ta książka ma tytuł „W pustyni i w puszczy” Interesujące są w niej takie rzeczy jak np. zabicie lwa czy porwanie dwóch głównych bohaterów czyli Stasia i Nel. Zaczęło się tak [...] [w dalszej części zawarto streszczenie fabuły – H.B.].*

W większości listów, analogicznych treściowo i strukturalnie do przedstawionych przykładów, dominował styl bardziej sformalizowany, charakterystyczny dla sytuacji oficjalnych – szkolny, w dużym stopniu „wyuczony”. Uczniowie operowali utrwalonymi zwrotami, unikali zdrobnień, skrótów myślowych i sformułowań

⁹ W cytatach tekstów uczniowskich zachowano oryginalny zapis ortograficzny i interpunkcyjny.

o wyższym stopniu nacechowania emocjonalnego, wyrażającego na przykład ich zażyłą relację z odbiorcą czy stosunek do opisywanego tekstu kultury. Nawet prezentowane w listach opinie przypominały lekcyjne założenia interpretacji lektur. Brakowało także znaków interpunkcyjnych oddających charakter dialogowości i realizujących funkcję ekspresywną. W listach badanych uczniów można natomiast odnaleźć cały repertuar cech językowych odmiany oficjalnej, takich jak: skłonność do tworzenia form składniowych opisujących cały kontekst, duża frekwencja struktur nominalnych, ograniczenie hipotaksy na rzecz rozbudowanych zdań pojedynczych, duża frekwencja powtórzeń rzeczownikowych, nieodmienność nazw, brak derywatów ekspresywnych, szablony językowe, częste występowanie wypowiedzi metaforycznych i wyrazów abstrakcyjnych. Aleksander Wilkoń wymienia trzy grupy cech języka oficjalnego (zob. Wilkoń, 2000: 60–62):

- tendencja do terminologicznego nasycenia tekstów i odcięcia się tym samym od odmiany potocznej, na przykład tworzenie dwu-, trzywyrazowych grup typu: *wielką odwagę, uratował świat przed zagładą, mogę polecić Ci, pozwoliła mi odbyć, bardzo mnie wciągnęła*; wprowadzenie wyrazów urzędowych, podręcznikowych – charakterystycznych dla dyskursu szkolnego, co można potraktować jako skłonność do fasadowości tego języka;
- skłonność do redundancji;
- tendencja do posługiwania się elementami języka naukowego z zakresu kształcenia literacko-kulturowego – opiniami wyuczonymi na lekcjach języka polskiego.

Na poziomie klasy siódmej ogólna ocena poprawności stylistycznej, komunikatywność wypowiedzi, jednolitość i spójność stylu wypracowania były nieco słabsze niż w klasach młodszych. Nadal w listach prywatnych dominował styl oficjalny, natomiast pojawiły się na tle ogółu pojedyncze prace, w których piszący częściej podejmowali próby stosowania stylu prywatnego i byli bardziej kreatywni językowo. Co prawda, uczniowie popełniali sporo błędów językowych, ortograficznych i interpunkcyjnych, aczkolwiek dało się odczuć bardziej zażyłą relację nadawczo-odbiorczą dzięki zastosowaniu skrótów myślowych i pewnych niedomówień. Pojawiło się także więcej wyrażen ekspresywnych i indywidualnych opinii nacechowanych emocjonalnie. Dodatkowo, właściwie posługiwali się socjolektami i profesjonalizmami ze sfery gier komputerowych. Oto wybrane przykłady:

1. *Cześć Cezar opowiem ci o grze którem ostatnio kupiłem. Był to Cyberpank którego ci nie polecam zlagowany jak to dziecko grające w fortnite, tektór packi się nie wczytują a gram na ustawieniach które powinny grę na płynnym obrazie steroować – a jest na odwrót. Choć fabuła niezła to jak dla mnie powinni powstrzymać się jeszcze rok przed jej wypuszczeniem, żeby dopracować szczegóły. Szczerze za takie pieniądze nie polecam. Kup sobie lepiej GTA V lub Wiedźmin dziki gon.*

2. *Cześć Maks z tej strony Jakub R. piszę do ciebie list ponieważ chciałbym ci powiedzieć o grze która mnie rozczarowała gra posiada nazwe Fortnite – rozczarowała mnie ponieważ w tej grze jest co chwile nowy update i trzeba co minutę aktualizować tę grę ma słabą grafikę małe dzieci cię wyzywają od „botów” budują miliony ścian i robią sky basę i do tego waży dużo pamięci i to tyle. Nie polecam grać ci w tą grę.*
3. *Hej! Jak się masz? Dawno do siebie nie pisaaliśmy. Może odpisałyś i powiedział co tam u Ciebie? Mniejsza o to – piszę abyś nie popełnił tego błędu co ja. Słyszałeś może o tej nowej grze „Jak przetrwać 21.15.2137”? No to kosztuje ona 69 zł. Ostatnio bardzo się na nią napaliłem i myślałem, że jest fajna. Niby pierwsze wrażenie robi dobre, ale po godzinie grania zmieniłem zdanie. Według mnie za dużo razy Bedoes i Papież zabijają graczy. No i mogliby jeszcze skórkę White’a poprawić. Okej to ja już kończę, bo chciałem cię tylko ostrzec przed zakupem. No to narka. Bye.*
4. *Cześć Paulina!*

Słuchaj muszę ci coś powiedzieć Ostatnio znalazłam na necie taką grę komputerową, która szczerze bardzo mnie rozczarowała, bo myślałam, że będzie lepsza.

Jest to taka gra Lauge of Legends. W skrócie LOL ;) myślałam, że będzie fajna, bo wszyscy w nią teraz grają i pomyślałam, że ja też spróbuję, ale bardzo się zawiodłam i nie poleciłabym jej nikomu. Za mało postaci, zdobywania punktów, leveli itd. I ogólnie jest bardzo nudna. Na początku tutorial ci wszystko pokazuje, a gdy już wchodzisz na mapkę to ogólnie musisz rozwalać bazy przeciwników, największą na końcu i twoja drużyna wygrywa, a ty wbijas level, ale jeszcze nie możesz za te punkty skonfigurować nowej postaci. Trochę to bez sensu no nie? skoro tylko jedna rozgrywka trwa jakieś 30 minut, no to moim zdaniem powinien być jakiś bonus. Tak dużo dobrego słyszałam o tej grze, że ją sobie pobrałam, ale to była tylko strata czasu i pamięci na kompie. Naprawdę nie polecam.

Do zobaczenia za niedługo Paula.

Pomimo pojawiających się błędów (licznych w przykładach 1. i 2.) próba zachowania nieoficjalnego stylu listu jest jednak warta docenienia. A przecież norma języka potocznego i jego kodyfikacja także wywołują różnicę zdań. Mówi się o normie kolokwialnej, swobodnej, o różnych poziomach normy oraz o ograniczonej kodyfikacji i wariancji reguł gramatycznych (zob. Warchała, 2003: 21). „Potoczność bywa charakteryzowana w opozycji do oficjalności, jako ta odmiana, która funkcjonuje w sytuacjach o zmniejszonym stopniu sformalizowania stosunków relacji i użytych środków” (Warchała, 2003: 125). Dlatego taka uczniowska próba wyjścia poza tekst oficjalny, w którym „uczestnicy procesu komunikacyjnego są przedstawicielami (czy może lepiej: wyrazicielami) jakiejś grupy społecznej, a »nie osobami prywatnymi«” (Warchała, 2003: 113), jest na tyle istotna, że należy ją brać pod uwagę jako

punkt na drodze kształcenia, dążąc do wypracowywania stylu właściwego tej formie wypowiedzi pisemnej.

Podsumowując, widoczna w wynikach badań zmiana stylu listów prywatnych na oficjalny, bardziej sformalizowany, wyuczony w przestrzeni szkolnej niewątpliwie determinowana jest sztuczną sytuacją komunikacji listownej, wymagającą od ucznia wykazania się kompetencjami z zakresu tworzenia szkolnej dłuższej formy wypowiedzi pisemnej. Język oficjalny kojarzony jest z zasadami: jakości, grzeczności, skromności, hojności i taktu, a najważniejszym parametrem zasady grzeczności jest dystans.

Jeśli nieoficjalność / oficjalność ma się stać kategorią klasyfikującą, powinniśmy w miarę precyzyjnie umieć powiedzieć, czym charakteryzuje się oficjalność – czy jest to cecha substancjalna, posiadająca jakieś wykładniki gramatyczne, czy raczej trafniej będzie ująć problem oficjalności w pragmatycznych kategoriach strategii interakcyjnej, a zatem nie tylko jako właściwość systemu językowego, ale rodzaj reguły budowania tekstu adekwatnego do stopnia sformalizowania sytuacji. Oficjalność byłaby więc pojmowana jako rodzaj postmodernistycznie rozumianej gry, którą podejmują uczestnicy interakcji, aby budować swój status (Warchała, 2003: 125).

Cechy charakterystyczne procesu kształcenia (i treści nauczania) determinują realizację listu prywatnego w określonej roli w systemie szkolnym – ucznia, piszącego tekst uczniowski, który podlega ocenie. Rozwijanie kompetencji tekstotwórczej w tej formie nie jest współmierne z potrzebami komunikacyjnymi współczesnych nastolatków, gdyż prywatnie nie piszą oni listów, zatem nie mają okazji doskonalenia się w tym zakresie. Jeśli posługują się pisanymi formami komunikacji, to są to raczej środki i narzędzia elektroniczne, które maksymalnie skracają czas kontaktu i koncentrują się na szybkim przekazaniu krótkiej informacji, jak na przykład różnego typu komunikatory internetowe, SMS-y itp. Być może należałoby, podążając za obserwowanymi zmianami, zmienić również sposób patrzenia na potrzeby i cele dotychczasowego kształcenia zarówno formy listu prywatnego, jak i wymaganego stylu.

Bibliografia

- Bachtin M., 1986, *Estetyka twórczości słownej*, tłum. D. Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Całek A., 2019, *Nowa teoria listu*, Księgarnia Akademicka, Kraków, <https://doi.org/10.12797/9788381380027>.

- Guzy A., Niesporek-Szamburska B., 2013, *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 4, s. 45–63.
- Nowak E., 2014, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Universitas, Kraków.
- Rozporządzenie, 2017, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U., poz. 356 z późn. zm.
- Sztachelska J., Dąbrowicz E., 2000, *Sztuka pisania. O liście polskim w wieku XIX*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Warchała J., 2003, *Kategoria potoczności w języku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wilkoń A., 2000, *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Helena Balcerek – doktor nauk humanistycznych, językoznawczyni zatrudniona w Zakładzie Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, członkini Pracowni Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej oraz Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, jurorka Mazowieckiego Komitetu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w warszawskiej szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Prowadzi zajęcia dla studentów specjalizacji nauczycielskiej i logopedii. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół trzech obszarów badawczych: lingwodydaktyki, neurolingwistyki oraz socjologii. Dotyczą przede wszystkim edukacji językowej/komunikacyjnej (w tym tekstotwórczej) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (głównie z zaburzeniami w spektrum autyzmu – ASD). Szczególnie interesują ją zagadnienia poziomu kompetencji językowo-komunikacyjnych uczniów II etapu edukacji, metody i strategie kształcenia sprawności językowych oraz wykorzystanie w tym procesie tradycyjnych i nowych narzędzi dydaktycznych, takich jak film i współczesne media.

Helena Balcerek – PhD in humanities, works as a faculty member at the Department of Polish Studies and Lifelong Learning, Faculty of Polish Studies, University of Warsaw. She is a member of the Research Laboratory of Polish and Media Education and the Polish Society

for Media Education. Additionally, she serves as a juror for the Mazovian Committee of the Polish Literature and Language Contest (Olympiad) for Primary Schools. With extensive experience, she taught Polish in primary school integrated classes. Her scientific interests are focused on three main research areas: linguistics, neurolinguistics, and sociology. Her research primarily concerns language and communication education, including text formation, for students with special educational needs, particularly those with autism spectrum disorders (ASD). She is particularly interested in the linguistic and communicative competences of students at the second level of education, as well as methods and strategies for teaching language skills. She also focuses on the utilization of both traditional and modern teaching tools, such as film and contemporary media, in this process.



Opublikowano: 30.12.2024

AGNIESZKA TRZEŚNIEWSKA-NOWAK

 <https://orcid.org/0000-0001-8425-7185>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Obraz starości w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego a potencjał serialu *Gang Zielonej Rękawiczki*

The image of old age in textbooks for teaching Polish as a FL and the potential of *The Green Glove Gang* series

Abstract: Old age is still a taboo topic in Polish glottodidactics. Textbooks show joyful old people who enjoy life and help raise their grandchildren. Old age, marked by illness, loneliness and sadness, remains unsaid. *The Green Glove Gang* – a Polish series (2022) tells the story of three noble senior thieves who, due to a crazy coincidence, end up in a retirement home. The characters resemble modern-day Robin Hoods, because they not only fight for the good of the weaker, but also oppose ageism and are the embodiment of feminist postulates. This series stimulates many discussions related to the presence of older people in the community, as well as the issue of the so-called “transparency” of elderly people.

Keywords: ageism, old age, glottodidactics, series

Abstrakt: Starość to wciąż temat tabu w polskiej glottodydaktyce. Podręczniki pokazują radosnych starszusków, którzy cieszą się życiem, pomagają w wychowaniu wnuków. Przemilczana natomiast jest starość naznaczona chorobą, samotnością czy smutkiem. *Gang Zielonej Rękawiczki* to polski serial (2022), który opowiada historię trzech szlachetnych złodziejek-seniorek trafiających wskutek szalonego zbiegu okoliczności do domu spokojnej starości. Bohaterki przypominają swym zachowaniem postać współczesnego Robin Hooda, ponieważ nie tylko walczą o dobro słabszych, ale także przeciwstawiają się ageizmowi i są uosobieniem feministycznych postulatów. Serial ten pobudza do wielu dyskusji związanych z obecnością ludzi starszych w społeczeństwie oraz z kwestią tak zwanej przezroczystości osób w podeszłym wieku.

Słowa kluczowe: ageizm, starość, glottodydaktyka, serial

W dydaktyce języka polskiego jako obcego truizmem jest już powtarzanie sformułowania, że nie można uczyć języka w oderwaniu od kultury, ponieważ „właściwe zrozumienie znaków, symboli i odnośników w danym języku warunkuje komunikację” (Jelonkiewicz, 2006: 59). Rozwój społeczeństwa sieciowego oraz procesy globalizacji stawiają nas, glottodydaktyków, w sytuacji trudnych wyborów zarówno w zakresie doboru materiałów kulturowych, jak i socjokulturowych (Burzyńska, 2002). Kolejny dylemat związany jest z kulturą popularną i jej obecnością na zajęciach języka polskiego jako obcego. Zdecydowanym zwolennikiem wprowadzania jej jest między innymi Piotr Kajak (2008a: 129), który posługując się tekstami piosenek hip-hopowych (nie odrywając ich jednak od muzyki!), podkreśla wagę popkultury we współczesnej glottodydaktyce. Obecnie w tej dyscyplinie często wykorzystuje się kulturę popularną (muzyka, teledyski, filmy, seriale, komiksy, literatura popularna *etc.*), aby przybliżyć uczącym się różne aspekty współczesnego życia Polaków. Kajak, uzasadniając sens wykorzystywania elementów ludycznych, stwierdza, że w ten sposób nauczyciele mogą w przystępny sposób pokazać „polską kulturę żywą, atrakcyjną, a nie tylko ów pomnik, wielki i natchniony, o którego istnieniu wiemy, z którego cienia próbujemy się wyczołgać, lecz nie bardzo nam się to udaje” (Kajak, 2008b: 291).

Żyjemy dziś w kulturze audiowizualnej i to ona w dużym stopniu kształtuje naszą świadomość oraz wiedzę o otaczającym nas świecie. Istotna w perspektywie współczesnej glottodydaktyki jest szeroko rozumiana multimodalność (Dunin-Dudkowska, 2018: 91), która za sprawą współczesnych seriali może być cennym narzędziem w procesie nauczania języka polskiego na różnych poziomach¹, gdyż – jak zauważa Justyna Hanna Budzik – człowiek zanurzony w kulturze nie może być jedynie obserwatorem, ponieważ wymagane jest od niego zarówno działanie, jak i zaangażowanie (Budzik, 2020: 243). W dobie szczególnej popularności seriali dostępnych na platformach streamingowych wykorzystanie ich na lekcjach języka polskiego jako obcego może stać się inspirującym materiałem stymulującym dyskusję na różne tematy, niekiedy uznawane za kontrowersyjne. Rafał Maćkowiak, analizując jeden z polskich seriali w kontekście jego funkcji ludycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego na poziomie B2, zauważa, że „dopiero osoba na tym etapie nauki rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w trudniejszych tekstach. Potrafi bez problemu porozumiewać się z rodzimymi użytkownikami języka” (Maćkowiak, 2014: 364).

¹ W grupach zaawansowanych można wykorzystać filmy i seriale w oryginalnych wersjach językowych, a w grupach początkujących korzystać z opcji napisów. Ciekawą propozycją dostosowaną do różnych poziomów jest również *Polska mozaika filmowa...* autorstwa Izabeli Górnickiej-Zdziech (2020).

W niniejszym szkicu pragnę omówić potencjał glottodydaktyczny serialu *Gang Zielonej Rękawiczki*, który może być wykorzystany w nauce języka polskiego na poziomie B2, gdyż poruszone zostają w nim takie kwestie społeczne, jak problem starości i towarzyszących jej stereotypów. Jest to zagadnienie o tyle istotne, gdyż pomimo szeroko promowanej otwartości wciąż funkcjonujemy w świecie, w którym starzenie się to temat przemilczany i pomijany w mainstreamie. W polskim społeczeństwie osoby w podeszłym wieku niejednokrotnie traktowane są przez młodszych jego członków jako jednostki przezroczyste, zbędne. Zanim przejdę do analizy serialu, pragnę skrótowo omówić wizerunki osób starszych w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego.

Podręczniki te (istnieją, rzecz jasna, pewne wyjątki) nie pokazują różnych aspektów starości, a jeśli już to robią, prezentują radosnych staruszków, którzy cieszą się życiem, wspierają swoje dzieci, pomagając im w wychowaniu wnuków. Seniorzy wówczas są pewnym łącznikiem w wielopokoleniowej rodzinie; *nota bene*, to właśnie w kontekście rodziny osoby w podeszłym wieku pojawiają się zazwyczaj w podręcznikach do języka polskiego na wszystkich poziomach biegłości. Wspomnijmy chociażby o ilustracji w lekcji ósmej (*Relacje z ludźmi – kobieta i mężczyzna*) zamieszczonej w popularnym i bardzo często wybieranym poza granicami Polski podręczniku *Hurra!!! Po polsku 2...* autorstwa Agnieszki Dixon i Agnieszki Jasińskiej (2020: 62). Przyglądając się grafice, można dostrzec, że na drugim planie znajduje się uśmiechnięta staruszka. Na pierwszym umieszczono jej wnuczkę, co wskazywałoby na to, że opieka nad młodszym pokoleniem wydaje się tu priorytetem dla ludzi starszych. Dodatkowo, umiejscowienie kobiety w pewnym oddaleniu może dawać podprogowy sygnał, że jest ona mniej ważna czy definiowana tylko poprzez rodzinę. Para uśmiechniętych staruszków to także bohaterowie rozdziału 16.3 *Kiedy miałem 10 lat* w podręczniku *Polski jest cool...* autorstwa Ewy Piotrowskiej-Roli i Marzeny Porębskiej (2017: 172)² oraz lekcji dziewiątej *Mam dużą rodzinę* w podręczniku *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich. Klasa V* autorstwa Róży Ciesielskiej-Musameh, Kamili Kwiatkowskiej oraz Marii Maćkowicz (2021: 84–85). Spostrzeżenia te nie korespondują z tym, co na temat starości piszą Małgorzata Gajak-Toczek oraz Beata Gala-Mielczarek: „Starość utożsamiana jest głównie z niedołężnością, niemożnością zaspokajania przez jednostkę własnych potrzeb oraz nieuchronną śmiercią” (Gajak-Toczek, Gala-Mielczarek, 2015: 53). Wspomnijmy też o tekście wprost sugerującym, że żyjemy w świecie, w którym starość jest deprecjonowana, a naszym celem jest możliwie jak najdalsze jej odsunięcie – mowa tu o artykule *W pogoni za eliksirem długowiecz-*

² Należy jednak zwrócić uwagę, że w podręczniku *Polski jest cool...* ludzie starsi występują również w innych sytuacjach – czytają książki czy telefonują do przyjaciół.

ności, który znalazł się w podręczniku *Język kluczem do kraju...* autorstwa Elżbiety Zarych (2018: 207).

Całkiem odmienny wizerunek seniora odnajdujemy w podręczniku *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich. Klasa IX* (Guziuk-Świca i in., 2020: 98). Warto zwrócić uwagę na postać energicznej staruszki Małgorzaty Zająć, która pojawia się w lekcji piątej pt. *Grunt to rodzinka*. Jedno z ćwiczeń we wspomnianym podręczniku dotyczy aktywnej emerytki, której zachowanie nie przystaje do wzorca milej i rodzinnej staruszki, co jest oceniane przez najbliższych znajomych oraz rodzinę.

Wymienione przeze mnie podręczniki przeznaczone są do nauczania języka polskiego jako obcego na niemalże wszystkich poziomach i adresowane do różnych odbiorców (od dzieci, przez młodzież, po dorosłych), co pokazuje, że tego typu obraz seniorów jest mocno zakorzeniony w polskiej kulturze.

Zupełnie inny wizerunek starości został zaprezentowany w książce Tamary Czerkies *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców – poziom B.1.2–C.1*. Jest to podręcznik pomocniczy, jak pisze autorka we *Wstępie*, „przeznaczony dla słuchaczy zajęć z literatury polskiej [...]». «Literackie lustro kultury» jest przygotowane nie tylko z myślą o studentach koreańskich, lecz może służyć również wszystkim cudzoziemcom, którzy pragną lepiej poznać Polskę i jej kulturę, a znają język na poziomie B.1.2” (Czerkies, 2019: 7). W rozdziale piątym, zatytułowanym *Człowiek żyje aż do końca*, poruszony jest problem starości. Autorka jako bazę literacką wykorzystuje między innymi: wiersz Tadeusza Różewicza *Opowiadanie o starych kobietach*, fragment powieści Olgi Tokarczuk *Dom dzienny dom nocny* czy recenzję filmu *Pora umierać*. Czerkies, dzięki odpowiedniemu doborowi tekstów literackich, przełamuje utarte stereotypy na temat starości i pokazuje, że seniorzy niekoniecznie poświęcają swój czas wychowywaniu wnuków, realizując swoje plany oraz marzenia. Dodajmy, że obraz starości u tej autorki jest wielowymiarowy. Akcentuje ona problemy, z którymi borykają się seniorzy, jak: samotność, choroba oraz lęk przed śmiercią.

Niniejszy przegląd podręczników pod kątem problematyki starości rzecz jasna nie jest pełny, a niewątpliwie jest to zagadnienie, które zasługuje na osobne opracowanie. Rozwijając propozycję Czerkies, zaproponowałabym włączenie innych tekstów kultury, na przykład seriali, które poruszają tę tematykę, a które to mogłyby stanowić niezwykle cenny materiał do wykorzystania w trakcie nauczania języka polskiego.

Do dyskusji na temat postrzegania osób starszych ciekawe wydaje się wykorzystanie pierwszego sezonu serialu *Gang Zielonej Rękawiczki* w reżyserii Tadeusza Śliwy, który ukazał się na platformie streamingowej Netflix w 2022 roku. Ośmioodcinkowa produkcja opowiada historię trzech szlachetnych złodziejek-seniorek: Zuzy

(Magdalena Kuta), Kingi (Małgorzata Potocka) oraz Alicji (Anna Romantowska), trafiających wskutek szalonego zbiegu okoliczności do znajdującego się na obrzeżach miasta (sugeruje to między innymi długa podróż Kingi taksówką) domu spokojnej starości „Drugi Dom”. Bohaterki postanawiają ukryć się w nim przed policją, która cały czas jest na ich tropie. Pomimo przestępczego tła kobiety przypominają swym zachowaniem postać uwspółcześnionego Robin Hooda, ponieważ nie tylko walczą o dobro słabszych (tu głównie pensjonariuszy domu starców, którzy są samotni, zagubieni, zastraszeni, niepewni swojej wartości i schorowani), ale także przeciwstawiają się ageizmowi, będąc również uosobieniem feministycznych postulatów walki o równouprawnienie. Ich najważniejsze zasługi wymienione zostały w ostatnim odcinku serialu – wśród wielu z nich wspomniano między innymi o pomocy przy rewitalizacji miejscowego cmentarza czy wsparciu powszechnych badań dla seniorów.

Serial³ wyprodukowany przez Netflix'a dostarcza ciekawego materiału do zajęć poświęconych konfliktom pokoleniowym (przykładowo: czym różni się starość w serialu od tej, którą nasi studenci widzą w swojej rodzinie, wśród swoich najbliższych?) czy kwestiom związanym z relacjami rodzinnymi – przypomnijmy, że w serialu stosunki rodzinne (zwłaszcza na linii dziecko – rodzic) są dość luźne, a na pewno naznaczone szeregiem niedopowiedzeń i pretensji (na przykład Zuza i jej nieodpowiedzialny oraz popadający w częste tarapaty syn). Dylematy bohaterów wydają się korespondować z rozterkami Polaków. Wciąż jako społeczeństwo nie wiemy, czy odpowiada nam życie w wielopokoleniowych domach (taki schemat powtarza się w wielu podręcznikach kursowych), czy idziemy w stronę starości samotnej, w tym tej w domu spokojnej starości, a zauważmy na marginesie, że coraz więcej billboardów i reklam promujących takie miejsca pojawia się w ostatnich latach w przestrzeni publicznej.

Niewątpliwie *Gang Zielonej Rękawiczki* jest produkcją o dużym potencjale glotto-dydaktycznym. W tabeli 1 zestawiam problematykę podejmowaną w serialu z katalogiem tematycznym, przypisując poszczególnym odcinkom konkretne sprawności, które można rozwijać na zajęciach języka polskiego jako obcego, określając także poziom zaawansowania uczących się.

³ Na marginesie warto wspomnieć, że popularność seriali i ich między innymi walory dydaktyczne dostrzegli autorzy tomów: *Powieści realistycznej życie po życiu. O fenomenie współczesnych seriali* (Piechota, Trześniewska-Nowak, red., 2022), *Czas seriali* (Szczepanek, Wojciechowska, Buśko, red., 2014), *Fenomen telewizji. Interpretacje socjologiczne i kulturowe* (Bogunia-Borowska, 2012), czy Agnieszka Tambor, która w *Polskiej półce filmowej. 100 filmach, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien* (Tambor, 2012) poświęca cały rozdział polskim serialom.

Tabela 1

Przykładowy katalog problemów/zagadnień

Katalog tematyczny	Temat	Sprawność	Poziom	Odcinek
Człowiek: – wygląd – cechy charakteru – uczucia i emocje – upodobania	Charakterystyka jednej z głównych bohaterek.	pisanie	B2/C1	cały serial
Rodzina: – relacje rodzinne – konflikty międzypokoleniowe	Relacje rodzinne (starość <i>versus</i> młodość).	mówienie	B2/C1	cały serial
Życie codzienne i rozrywka: – rutyna dnia codziennego – przedmioty codziennego użytku – uroczystości rodzinne	Codziennność, rytuały (na przykład przyjęcie urodzinowe).	czytanie	B2/C1	S1E3
Sposoby spędzania wolnego czasu: – zainteresowania – rozrywki – relaks – życie towarzyskie – uczestnictwo w kulturze	Spędzanie wolnego czasu, hobby: – gra na fortepianie, – naprawianie samochodu, – gry towarzyskie. Wernisaż obrazów pensjonariuszki.	słuchanie	B2/C1	S1E2, S1E4, S1E8
Mieszkanie: – rodzaj, położenie i wielkość mieszkania/ domu Miejsca: – zabudowania miejskie	Opis przestrzeni (dom starości, pokoje pensjonariuszy, kościół <i>etc.</i>).	pisanie	B2	cały serial oprócz odcinków 1 i 8
Podróże i środki transportu: – atrakcje turystyczne, ciekawe miejsca, regiony – turystyka indywidualna, grupowa	Bieszczady pokazane w ostatnim odcinku + materiał autentyczny, na przykład foldery reklamowe lub kanał Podkarpackie Travel, dostępny na YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=ukD9LDa4ob0 .	słuchanie	C1	S1E8

Katalog tematyczny	Temat	Sprawność	Poziom	Odcinek
Zdrowie i higiena osobista: – stan zdrowia – choroby – choroby XXI wieku	Choroba (walka z chorobą) + materiał autentyczny, na przykład wywiad z prof. Maciejem Krzakowskim na temat przełomów w onkologii: https://www.mzdrowie.pl/wywiadownia/maciej-krzakowski-przelomy-w-onkologii-xxi-wieku/ .	czytanie	B2/C1	S1E3
Inne tematy: – stereotypy, uprzedzenia – religijność Polaków, Kościół w Polsce	Przemijanie, starość; tu cytaty: „Jestem za młoda na to miejsce”, „Jedyną zaletą naszego wieku jest to, że jesteśmy przezroczyste”. Esej, tekst argumentacyjny na temat obecności ludzi starszych w przestrzeni publicznej.	pisanie	B2/C1	S1E1, S1E3

Starość w *Gangu Zielonej Rękawiczki* jest wielowymiarowa, ludzie w podeszłym wieku przestają być jedynie tłem rodzinnych spotkań czy rozmów, a zaczynają sami tworzyć narracje, stają się współodpowiedzialni za siebie i najbliższych. Dariusz Piechota zauważa, że reżyser serialu decyduje się na zmianę perspektywy opisu, wprowadzając indywidualne cechy bohaterów i pozwalając każdemu z nich opowiedzieć swoją historię (Piechota, 2023: 23), co może posłużyć jako materiał do ćwiczeń gramatycznych na lekcjach języka polskiego, polegających na zmianie osoby opowiadającej (rodzaj męski *versus* rodzaj żeński). Bez wątplenia można powiedzieć, że w produkcji Netflix'a *Jesień życia* ma wiele twarzy, jest niejednoznaczna, naznaczona samotnością i chorobą. Najbardziej jaskrawym tego przykładem jest Terenia – jedna z pensjonariuszek, która zmagając się z chorobą nowotworową, prowadzi równoległe walkę z samotnością i porzuceniem przez rodzinę, ponieważ w „Drugim Domu” nie odwiedzają jej bliscy (S1E3). To dla niej w czwartym odcinku zostaje zorganizowane przyjęcie urodzinowe, na którym kobieta otrzymuje spersonalizowany prezent – tablicę ze zdjęciami jej najbliższych; w nocy tuż po urodzinach pensjonariuszka umiera. Takie przedstawienie tematu starości potwierdza, że kultura polska jest tak zwaną kulturą wysokiego kontekstu, a więc obcokrajowiec, jak twierdzi Aleksandra Achtelek, „musi posiadać rozbudowaną wiedzę z zakresu wartości [w niej – A.T.N.] obowiązujących” (Achtelek, 2005: 214), aby móc poprawnie

poruszać się w jej obszarze. Na marginesie warto wspomnieć, że śmierci w serialu jest bardzo dużo – co rusz do domu spokojnej starości przyjeżdża karawan, akcja serialu przenosi się na cmentarz, do kaplicy przycmentarnej czy siedziby firmy pogrzebowej. Tym samym twórcy podejmują próbę oswojenia widza z nieuchronnym kresem ludzkiej egzystencji.

Pomimo tego, że *Gang Zielonej Rękawiczki* zaklasyfikowano jako czarną komedię, to jednak w kolejnych odcinkach produkcji widzowie mają możliwość zetknięcia się z ważnymi społecznie tematami, takimi jak: odsuwanie na margines społeczeństwa ludzi starszych, którzy zdają się łatwowierni i naiwni, skomplikowane relacje na linii rodzic – dorosłe dziecko (Zuza i jej syn, ale również Krystyna i roszczeniowa córka) czy odsuwanie od siebie myśli o starzeniu się i wręcz demonstracyjna niechęć do nowego miejsca pobytu, co niezwykle trafnie opisuje Kinga, mówiąc: „Jestem za młoda na to miejsce” (S1E1). Tego typu cytaty posłużyć mogą na poziomach B2 oraz C1 jako temat prac pisemnych (esejów), dotyczących życia, przemijającego czasu, doceniania ważnych chwil, które są wciąż niezwykle popularne na egzaminach certyfikатовych z języka polskiego jako obcego.

Warto zaznaczyć, że pensjonariusze „Drugiego Domu” są współczesnymi outsiderami. Są marginalizowani w społeczeństwie, postrzegani jako zbędni, nadliczbowi, co nie pozwala im spełniać swoich marzeń, gdyż są one przez innych oceniane negatywnie jako fanaberie. *Nota bene*, przestrzeń, w której funkcjonują bohaterowie, zostaje porównana przez jedną z protagonistek do kultowego *Lotu nad kukułczym gniazdem* (1975) w reżyserii Miloša Formana na podstawie książki Kena Keseya, co jeszcze bardziej pogłębia poczucie wyizolowania pensjonariuszy i narzuca jednoznacznie pejoratywne skojarzenia. W kontekście rozważań na temat życia jednostki warto również zastanowić się nad kwestią dojrzałości. Jak zauważył Zygmunt Bauman, tożsamość nie jest czymś danym, „trzeba ją dopiero osiąść [...] nie da się jej osiąść raz na zawsze, ale trzeba ją brać w posiadanie wciąż na nowo, za każdym razem wybierając z innego zestawu możliwości, ale nie wiadomo, w jakim kierunku” (Bauman, 2004: 14). Dodatkowo należy podkreślić, że tożsamość jednostek w tym aspekcie nie jest odkrywana, ale tworzona (Chymkowski, 2004: 100). Tak rozumiana jest tożsamością nieustannie kreowaną w pewnej ciągłości w czasie i przestrzeni (Giddens, 2001). Idąc tym tropem, to społeczeństwo tworzy tożsamość ludzi starszych, przypisując im określone miejsca we wspólnocie. Tak postrzegana tożsamość wymaga więc konsekwentnego kształcenia w ramach komunikacji kulturowej i międzykulturowej, tym bardziej że jest ona często definiowana w kontekście osób, które nie wpisują się w stereotypowe wyobrażenia propagowane przez społeczeństwo.

Ośmiodcinkowa produkcja Netflixa daje glottodydaktykom nowy materiał socjokulturowy skupiony wokół takich miejsc (które mogą posłużyć na przykład do opisu na niższych poziomach, jak A2 czy B1), jak: dom spokojnej starości, kościół

czy cmentarz. Przestrzenie te przenikają się w serialu, a śmierć zdaje się codziennością pensjonariuszy, których często odwiedzają pracownicy domu pogrzebowego (są to zwłaszcza nocne wizyty, ale nie tylko, ponieważ mieszkańcy domu spokojnej starości mają również w zwyczaju żegnać odchodzących seniorów, patrząc w ciszy przez okno). W serialu wyodrębnić można też rytuały pensjonariuszy, takie jak ostentacyjne wyglądanie przez okna (S1E1), wspólne spędzanie czasu wolnego czy wreszcie tradycyjny dzień odwiedzin (S1E4), co może stanowić także materiał stymulacyjny do dyskusji na temat codziennej rutyny seniorów.

Mieszkańcy „Drugiego Domu” nie zostali sportretowani jako grupa społeczna, lecz jako jednostki, co widać już w pierwszym odcinku, w którym w krótkich scenkach, właściwie bez słów, poznajemy wszystkich pensjonariuszy (kobieta na bujanym fotelu oglądająca zdjęcia swojej rodziny, staruszka modląca się przy radiu, mężczyzna prężący do lustra muskuły, kobieta paląca w swoim pokoju papierosa). Kolejnym sposobem na poznanie seniorów jest gra zorganizowana przez główne bohaterki (S1E2), podczas której uczestnicy czytają nekrologi i zgadują wiek zmarłych – przypomina to zabawę w osławianie śmierci; *nota bene*, elementów ludyczności jest zdecydowanie więcej, a zabawie towarzyszy również alkohol (S1E2). Prezentacja protagonistek może być także impulsem do tworzenia ich biografii, dzięki czemu uczący się języka polskiego utrwala konstrukcję czasu przeszłego.

Szczególnie interesujące wydają się losy Zuzy, Alicji i Kingi, które w przestrzeni domu spokojnej starości pełnią funkcję arbitrów praworządności – poczuwają się do odpowiedzialności, aby rozliczać tych, którzy oszukują lub starają się wykorzystać naiwność seniorów (wymieńmy tu osoby z pozoru obdarzone dużym zaufaniem z racji wykonywanej pracy: dyrektorka domu spokojnej starości, uzdrowiciel Wojciech, właściciel firmy pogrzebowej i zarządca lokalnego cmentarza). Twórcy serialu patrzą na człowieka jako na niepowtarzalną jednostkę, co pozwala zaciekawic uczących się języka polskiego kulturą, która w tym przypadku ma wymiar uniwersalny (Wagner, 2003: 60). Swoim zachowaniem protagonistki pokazują, że możliwa jest aktywna starość, która nie jest przerysowana, bywa naznaczona chorobą i samotnością, lecz także sprzyja budowaniu nowych relacji. Początkowo staruszkowie biernie godzą się na bycie wykorzystywanymi, nie rozliczają dyrektorki domu z obietnic dotyczących muzykoterapii czy aqua aerobiku, stają się biernymi obserwatorami świata wokół nich, ale jednocześnie mają świadomość niesprawiedliwości, której są ofiarami (S1E4). Twórcy serialu poruszyli również ważny z punktu widzenia społeczeństwa problem okradania ludzi starszych tak zwaną metodą „na wnuczka”. Tu pensjonariusze „Drugiego Domu” okazują się pomysłowi i przebiegli, nie tylko rozszyfrowując plany złodziei, ale także ich demaskując. Ich łatwowierność widać też w zetknięciu z oszustem-uzdrowicielem (S1E6), który sprzedaje im cudowną wodę i święte powietrze.

Prezentowany serial pobudza do wielu dyskusji na temat obecności ludzi starszych w społeczeństwie, a także kwestii tak zwanej przezroczystości osób w podszłym wieku. Ma jej świadomość również protagonistka *Gangu Zielonej Rękawiczki*, Kinga, gdy mówi w trzecim odcinku: „Jedyną zaletą naszego wieku jest to, że jesteśmy niewidzialne” (S1E3). Ta kontrowersyjna wypowiedź zainspirować może do wspólnej na lekcjach języka polskiego refleksji o marginalizowaniu pewnych grup społecznych, niedocenianiu ich wkładu, ale również o zmianach w tych kwestiach, zachodzących w Polsce i na całym świecie. Niewidzialność ta wynika ze stereotypowego postrzegania osób starszych, w którym marginalizuje się ich potrzeby kontaktu społecznego, kulturowego czy edukacyjnego (Gajak-Toczek, Gala-Mielczarek, 2015: 60).

Serial ten warto wykorzystać na zajęciach języka polskiego jako obcego, konfrontując go z jednym ze sztamkowych tekstów dotyczących starości/starzenia się znajdujących się w podręcznikach kursowych. Szczególnie inspirująca do dyskusji wydaje się wypowiedź jednej z pensjonariuszek, która stwierdza, że życie polega na utracie. Codziennność seniorów ukazana w omawianej produkcji (gra na fortepianie, malowanie obrazów, palenie papierosów, naprawa samochodu) może też zainicjować dyskusję na temat spędzania wolnego czasu na emeryturze. Na zajęciach można również wykorzystać jeden z odcinków, na przykład pierwszy, traktując go jako materiał pilotażowy podczas ćwiczenia poszczególnych sprawności: mówienia (wykorzystując opis przestrzeni), pisania (charakterystyka bohaterów), czytania (konfrontując serial z artykułami na temat starości); na wyższych poziomach można pokusić się o rozszyfrowanie stereotypowego obrazu starości. Ważną rolę w kontekście problemów poruszanych w produkcji może odgrywać dyskusja po obejrzeniu jednego odcinka lub całego sezonu, a jej celem jest „kształtowanie nawyku odbioru refleksyjnego” (Bobiński, 2004: 194).

Gang Zielonej Rękawiczki wydaje się korespondować z zachodzącymi w polskim społeczeństwie zmianami w postrzeganiu osób starszych, dlatego też warto byłoby wykorzystać go w trakcie nauki języka polskiego, gdyż najnowsze podejście glottodydaktyczne zakłada, że „po stronie nauczyciela języka polskiego jako obcego leży obowiązek wyrobienia u studenta kompetencji socjokulturowych” (Achtelik, 2005: 213), a dialogi prowadzone między pensjonariuszami (dotyczące przeszłości, wiary, rodziny, relacji międzyludzkich) mogą stać się ciekawą inspiracją. Tego typu materiał audiowizualny stanowić będzie bodziec do dyskusji i rozważań na temat aksjologicznych aspektów rzeczywistości pozaliterackiej/pozaserialowej, przygotowując w ten sposób do świadomego i krytycznego „dialogowania z dziełem filmowym” (Bobiński, 2016: 7). Sięganie po współczesne seriale przez glottodydaktyków to również odpowiedź na wciąż silną potrzebę stosowania niestandardowych metod i technik kształcenia (Banach, Kaźmierczak, 2020: 11). *Gang Zielonej Rękawiczki* to

także wartościowy materiał do rozważań ogólnych, dotyczących spełniania marzeń – przykładem jest pensjonariuszka „Drugiego Domu”, Krystyna Janicka, która organizuje wernisaż swoich prac malarskich.

W niemalże ostatniej scenie serialu byli już pensjonariusze „Drugiego Domu” wybierają się w podróż w Bieszczady, którą można też odczytywać nieco metaforycznie, zgodnie z często powtarzanym powiedzeniem: „rzucić wszystko i wyjechać w Bieszczady”. Jest to specyficzne miejsce, jeśli chodzi o polską kulturę, ponieważ sugeruje pewne odcięcie się od tętniących życiem miast, porzucenie zgiełku w poszukiwaniu ciszy i spokoju. Scena ta podsumowuje nie tylko pierwszy sezon, ale także daje sygnał dydaktykom, w tym również glottodydaktykom, że

Nauczanie języka obcego nie może się odbywać w oderwaniu od kodów kulturowych narodu, który ten język stworzył. Właściwe zrozumienie znaków, symboli i odnośników w danym języku warunkuje komunikację. Najnowsze kierunki w metodyce nauczania języków obcych podkreślają behawioralny aspekt kultury, w szczególności zaś rolę kultury w komunikacji. Rzeczywiście, pojęcie „kultura” stało się ostatnio modne w kręgach nauczycieli języków obcych. Możemy się oczywiście zastanawiać, czy można nauczyć obcokrajowca kultury danego narodu, jedno jest wszakże pewne: można go nauczyć o kulturze, a to zdecydowanie ułatwi zrozumienie logiki danego języka wraz z jego symbolami, wartościami i semiotyczną gramatyką. Budując świadomość kulturową, zaostrzamy zmysł obserwacji, uczymy tolerancji i burzymy kulturowe stereotypy (Jaszczurowska, 2005: 127).

Otwarte zakończenie, rzecz jasna, dało twórcom możliwość dopisania dalszego ciągu historii trzech rezolutnych kobiet, ale może ono również stanowić bodziec do snucia refleksji, „co by było, gdyby...”, podczas tworzenia ze studentami alternatywnych historii.

Bibliografia

- Achtelik A., 2005, *Nauczanie kultury polskiej wobec problematyki aksjologicznej*, w: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, red. P. Garncarek, Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum”, Warszawa, s. 213–218.

- Banach A., Kaźmierczak P., 2020, *Ludyczność w (glotto)dydaktyce – stan badań i rozwój metody*, w: *Ludyczność w (glotto)dydaktyce*, red. M. Biernacka, P. Kaźmierczak, A. Banach, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 11–19.
- Bauman Z., 2004, *Życie na przemiał*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Bobiński W., 2004, *Film fabularny w dydaktyce literatury*, w: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków, s. 151–194.
- Bobiński W., 2016, *Wyszkalić widza. Sztuka oglądania w edukacji polonistycznej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Bogunia-Borowska M., 2012, *Fenomen telewizji. Interpretacje socjologiczne i kulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Budzik J.H., 2020, *O budowaniu mostów między teorią a praktyką humanistyki w edukacji filmowej*, „Kwartalnik Filmowy”, nr 111, s. 241–257.
- Burzyńska A., 2002, *Jakże rad bym się nauczyć polskiej mowy... O glottodydaktycznych aspektach relacji język a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Chymkowski R., 2004, *Granice inności w dyskursie – rozważania teoretyczne*, w: *Tropy tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*, red. W. Kalaga, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 99–110.
- Ciesielska-Musameh R., Kwiatkowska K., Maćkiewicz M., 2021, *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich. Klasa V*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Lublin.
- Czerkies T., 2019, *Wstęp*, w: T. Czerkies, *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obcokrajowców – poziom B.1.2–C.1*, Avalon, Kraków, s. 7–8.
- Dixon A., Jasińska A., 2020, *Hurra!!! Po polsku 2. Podręcznik studenta*, Wydawnictwo Prolog, Kraków.
- Dunin-Dudkowska A., 2018, *Teksty multimodalne w glottodydaktyce*, w: *Zagadnienia ogólne i teoretyczne. Multimodalność mediów drukowanych*, red. I. Hoffman, D. Kępa-Figura, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 91–104.
- Gajak-Toczek M., Gala-Mielczarek B., 2015, *Człowiek „stary” w mediach – stereotyp a obraz postulowany*, w: *(Nowe) media. Implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, red. M. Karwatowska, B. Jarosz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 51–61.
- Giddens A., 2001, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Górnicka-Zdziech I., 2020, *Polska mozaika filmowa. Ćwiczenia i inspiracje dla studentów języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Start, Warszawa.
- Guziuk-Świca B. i in., 2020, *Język polski bez granic. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego dla szkół ukraińskich. Klasa IX*, Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Lublin.

- Jaszczurowska E., 2005, *Komponent kulturowy w nauczaniu języka obcego jako narzędzie przełamywania stereotypów kulturowych*, w: *Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy i świata. Materiały pokonferencyjne z III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej, Ustroń, 08–10.04.2005*, [s.n.], Gliwice, s. 125–130.
- Jelonkiewicz M., 2006, *Film jako tekst kultury w komunikacji interkulturowej. Wykorzystanie filmów podczas zajęć o kulturze polskiej dla cudzoziemców*, w: *Teksty kultury. Oblicza komunikacji XXI wieku*, red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 59–65.
- Kajak P., 2008a, *Hip hop – miejska lingua franca?*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 129–138.
- Kajak P., 2008b, *Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*, w: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań, dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W. Miodunka, A. Seretny, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 291–300.
- Maćkowiak R., 2014, *Elementy ludyczne w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego (na materiale serialu „Świat według Kiepskich”)*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 363–374.
- Piechota D., 2023, *Oswajanie starości w „Gangu zielonej rękawiczki”*, „Studia Filmoznawcze”, nr 44, s. 19–29.
- Piechota D., Trześniewska-Nowak A., red., 2022, *Powieści realistycznej życie po życiu. O fenomenie współczesnych seriali*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Piotrowska-Rola E., Porębska M., 2017, *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1*, Wydawnictwo Studio Temat, Lublin.
- Szczepanek A., Wojciechowska S., Buśko P., red., 2014, *Czas seriali*, postłowie M. Lorek, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Tambor A., 2012, *Polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.
- Wagner R., 2003, *Wynalezienie kultury*, przeł. A. Malewska-Szałygin, w: *Badania kultury. Elementy teorii antropologicznej*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 58–65.
- Zarych E., 2018, *Język kluczem do kraju. Podręcznik do nauki języka polskiego dla obcokrajowców. Poziom C1/C2*, Wydawnictwo Nowela, Poznań.

Agnieszka Trześniewska-Nowak – dr nauk humanistycznych, adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Jej zainteresowania badawcze obejmują: literaturę polską i żydowską drugiej połowy XIX wieku i XX stulecia, *animal studies*, ekokrytykę, fantastykę i współczesną kulturę popularną. Autorka monografii: *W kleszczach lęku. Thriller medyczny w literaturze i kulturze popularnej* (2022), *Miasteczko dwóch*

kultur. Obraz Kazimierza Dolnego w literaturze XX wieku (2017). Współredaktorka dwóch antologii z utworami dla dzieci. Współpomysłodawczyni i współredaktorka serii Zielona Historia Literatury, w ramach której ukazały się: *Emancypacja zwierząt?* (2015), *Ekomodernizmy* (2016), *Między empatią a okrucieństwem* (2018), *(Nie)zapomniane zwierzęta* (2021). Autorka artykułów w tomach zbiorowych. Publikowała również w czasopismach, m.in. „Świat Tekstów”, „Literacje”, „Podteksty”, „Amor Fati”.

Agnieszka Trześniewska-Nowak – PhD in Humanities, assistant professor at the Center for Polish Language and Culture at Maria Curie-Skłodowska University. Her research interests include Polish and Jewish literature of the second half of the 19th century and the 20th century, animal studies, ecocriticism, fantasy, and contemporary popular culture. Author of the monographs: *W kleszczach lęku. Thriller medyczny w literaturze i kulturze popularnej* [*In the grip of fear. Medical thriller in popular literature and culture*] (2022), *Miasteczko dwóch kultur. Obraz Kazimierza Dolnego w literaturze XX wieku* [*The town of two cultures. The image of Kazimierz Dolny in the literature of the 20th century*] (2017). Co-editor of two anthologies with works for children. Co-initiator and co-editor of the Green History of Literature series, which published: *Emancypacja zwierząt?* [*Emancipation of animals?*] (2015), *Ekomodernizmy* [*Ecomodernisms*] (2016), *Między empatią a okrucieństwem* [*Between empathy and cruelty*] (2018), *(Nie)zapomniane zwierzęta* [*(Un)forgotten animals*] (2021). Author of articles in collective volumes. She has also published in magazines, including “Świat Tekstów,” “Literacje,” “Podteksty,” “Amor Fati.”



KHRYSTYNA NIKOLAICHUK

 <https://orcid.org/0000-0003-1703-7830>

Narodowy Uniwersytet Lwowski im. Iwana Franki we Lwowie, Ukraina

Materiały do nauki języka polskiego jako obcego na podstawie słuchowisk radiowych: kilka uwag z etapu testowania metodą *design thinking* (część I)

**The materials for teaching Polish as a foreign language based on radio dramas:
some remarks from the testing stage using the design thinking method (part I)**

Abstract: The article presents the results from the testing stage of two lessons prepared on the basis of Polish radio dramas: a crime story and a story about the life and death of Wanda Rutkiewicz. The lessons are prototypes that were created as a result of working by means of the design thinking method. In the previous stages, the interviews were conducted with potential users of these materials, the main design challenges were defined, and then the ideas that responded to the previously formulated challenges were generated by the multidisciplinary team. The testers were teachers and foreigners learning Polish as a foreign language at the B2/C1 level. The feedback was collected by analyzing the survey data, messages sent by email or other internet messengers, and conversations with the respondents. In this work, the main focus was put on tasks that met with the testers' approval.

Keywords: radio dramas, design thinking, teaching Polish as a foreign language

Abstrakt: W artykule przedstawiono wyniki etapu testowania dwóch lekcji stworzonych na podstawie polskich słuchowisk radiowych: kryminału oraz historii o życiu i śmierci Wandy Rutkiewicz. Lekcje są prototypami, które powstały jako rezultat pracy metodą *design thinking*. Na poprzednich etapach przeprowadzono rozmowy z potencjalnymi użytkownikami tych materiałów, zdefiniowano główne wyzwania projektowe, a następnie przez multidyscyplinarny zespół wygenerowano pomysły odpowiadające sformułowanym wyzwaniom. Testerami byli lektorzy oraz obcokrajowcy uczący się języka polskiego jako obcego na poziomie B2/C1. Opinie zwrotne zebrano poprzez analizę danych z ankiet, wiadomości wysłanych drogą mailową albo w innych komunikatorach internetowych, a także rozmów z respondentami. W niniejszej pracy zwrócono uwagę głównie na zadania, które spotkały się z aprobatą testowanych osób.

Słowa kluczowe: słuchowiska radiowe, *design thinking*, nauczanie języka polskiego jako obcego

Wstęp

Słuchowiska radiowe przyciągają uwagę różnych badaczy, przede wszystkim medjoznawców (Bardijewska, 2001; Pleszkun-Olejniczakowa, Bachura, Pawlik, 2011; Bachura, 2012; Pawlik, 2014). W mniejszym stopniu ten gatunek sztuki radiowej staje się przedmiotem naukowych zainteresowań glottodydaktyków. Sposoby na wykorzystanie utworów tego typu w nauce języka polskiego jako obcego, a także korzyści płynące z odbioru słuchowisk radiowych przedstawiono w artykułach Anny Trębskiej-Kerntopf (2008) oraz Khrystyny Nikolaiczuk (2020). Należy nadmienić, że ten gatunek sztuki radiowej ma ogromny potencjał glottodydaktyczny, niewykorzystany jednak, o ile mi wiadomo, w żadnych obszerniejszych publikacjach do nauki języka polskiego jako obcego. Istnieją natomiast ciekawe propozycje glottodydaktyczne oparte na materiale pochodzącym z innych utworów, w tym: 1) piosenek (Majkiewicz, Tambor, 2022; Barkowska i in., 2024); 2) dzieł literackich (Hajduk-Gawron, 2003; Trześniewska-Nowak, 2020; Tambor, Gęsina, 2024); 3) filmów (Budzik, Tambor, 2018) *etc.*

Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w ramach większego projektu¹, w którym podjęto próbę stworzenia materiałów dydaktycznych na podstawie polskich słuchowisk radiowych z uwzględnieniem *design thinking*. Jest to znana na całym świecie metoda kreatywnego rozwiązywania problemów, której stosowanie znacznie zwiększa szanse na późniejszy sukces szeroko rozumianego projektowanego produktu. Sięga się po nią przede wszystkim w celu znalezienia innowacji, ale też doskonalenia tego, co już istnieje, i dostosowania pewnej usługi, produktu *etc.* do potrzeb ich użytkowników. Autorzy podręcznika *Laboratorium Design Thinking. Kurs design thinking dla nauczycieli akademickich nauk społecznych* zwracają uwagę na to, że:

Design thinking to sposób myślenia, który wspiera rozwiązywanie problemów i tworzenie nowych, innowacyjnych rozwiązań w oparciu o głębokie zrozumienie potrzeb tych, którzy mają z nich skorzystać. Najważniejsze w *design thinking* są koncentracja na potrzebach człowieka, zrozumienie, otwartość i współpraca (Gołębiowska i in., 2022: 17).

¹ Artykuł przygotowano jako część projektu pt. „Sztuka, *design thinking* a glottodydaktyka: wykorzystanie myślenia projektowego w tworzeniu materiałów do nauki języka polskiego jako obcego (na podstawie polskich słuchowisk radiowych)” (BJP/PON/2023/1/00013/U/00001), sfinansowanego przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej w ramach programu Polonista NAWA.

Praca metodą *design thinking* jest złożonym procesem, na który składa się pięć podstawowych etapów: odkrywanie/empatyzowanie, definiowanie wyzwań projektowych/diagnoza potrzeb, tworzenie rozwiązania/generowanie pomysłów, prototypowanie, testowanie, po których następuje wdrażanie na rynek². Na poszczególnych etapach zespół projektowy zadaje sobie podstawowe pytania: „Dla kogo projektujemy? Po co to robimy? Co w związku z tym proponujemy? Jak to wygląda? Czy działa? Czy jest możliwe do wdrożenia?” (Michalska-Dominiak, Grocholiński, 2019: 16). Każdy z etapów ma określone zadania oraz odpowiednie narzędzia niezbędne do ich realizacji.

Celem artykułu jest przedstawienie wyników testowania lekcji do nauki języka polskiego jako obcego na podstawie słuchowisk radiowych, ze szczególnym naciskiem na zadania, które spotkały się z aprobatą testerów³. W tym etapie pracy metodą *design thinking* wzięło udział 63 użytkowników: 1) 20 lektorów (osoby, dla których język polski jest językiem ojczystym (5) bądź obcym, wyuczonym (15)); 2) 43 uczących się języka polskiego na poziomie B2/C1. Respondenci tej grupy byli zróżnicowani pod względem wieku, zawodu i narodowości (pochodzili z Białorusi,

² Niewątpliwie elementy *design thinking* były już niejednokrotnie wykorzystywane podczas przygotowywania materiałów glottodydaktycznych. Przede wszystkim chodzi o stworzenie prototypów i samo testowanie zadań: autorzy podręczników oraz różnego typu pomocy dydaktycznych sumiennie sprawdzają je bowiem na zajęciach z obcokrajowcami i doskonałą lekcję, ćwiczenia, zanim pojawiają się one w ostatecznej wersji książek. Wymienione etapy jednak są ostatnie w pracy metodą *design thinking*. Poprzedzają je rozmowy z potencjalnymi użytkownikami, sformułowanie głównych wyzwań na podstawie cytatów z wywiadów oraz generowanie pomysłów przez zróżnicowany zespół projektowy. Należy nadmienić, że w ramach niniejszego projektu szczególnie ważne były odpowiedzi obcokrajowców uczących się języka polskiego: w kontekście samodzielnej nauki to właśnie oni stają się głównymi odbiorcami przygotowywanych materiałów. Na podstawie cytatów z wywiadów powstały wyzwania, czyli pytania generatywne, skonstruowane według schematu: (1) Jak moglibyśmy pomóc/zapewnić obcokrajowcowi + (2) potrzeba rozmówców z etapu empatyzowania + (3) metafora, twierdzenie zaczerpnięte z wywiadów, inspirujące zespół do burzy mózgów. W ten sposób stworzono sześć podstawowych pytań: 1) jak moglibyśmy zapewnić obcokrajowcowi urozmaiconą naukę języka polskiego tak, aby czekał na kolejne zadania jak w dzieciństwie na wspólne czytanie bajek?; 2) jak moglibyśmy zapewnić obcokrajowcowi nieszablonową naukę języka polskiego tak, aby poczuł kopnięcie w świadomość i pobudził swoją wyobraźnię?; 3) jak moglibyśmy pomóc obcokrajowcowi opanować język codziennej komunikacji Polaków tak, aby bez stresu mógł się z nimi porozumiewać?; 4) jak moglibyśmy pomóc obcokrajowcowi odkryć ciekawostki o Polsce tak, aby zaskakiwał Polaków opowieściami o syrence z dwoma ogonami?; 5) jak moglibyśmy pomóc obcokrajowcowi utrzymać motywację do samodzielnej nauki polskiego tak, aby czuł się niczym rywal w zespołowej grze?; 6) jak moglibyśmy zapewnić obcokrajowcowi różne formy kontaktu ze słuchowiskiem tak, aby miał wrażenie, że czyta książkę lub ogląda film?

³ Ze względu na ograniczenia formalne nie sposób przedstawić wszystkiego w jednej publikacji. Uwagi i komentarze testerów dotyczące samego pomysłu stworzenia lekcji na podstawie słuchowisk radiowych, kryteriów wyboru tego typu utworów w nauce języka polskiego jako obcego, szaty graficznej lekcji, układu zadań *etc.* zostaną zatem przedstawione w innym artykule.

Chin, Rumunii, Ukrainy i Włoch⁴). Lekcje przetestowano głównie w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” Uniwersytetu Warszawskiego oraz w Katedrze Filologii Polskiej Narodowego Uniwersytetu Lwowskiego im. Iwana Franki, a także w innych glottodydaktycznych ośrodkach polskich i zagranicznych (nie tylko akademickich). Opinie zwrotne uczących się języka polskiego były szczególnie ważne, ponieważ materiały zostały stworzone z myślą przede wszystkim o samodzielnej nauce. Taką koncepcję uzasadniono wynikami rozmów z pierwszego etapu badań metodą *design thinking*, czyli odkrywania/empatyzowania. Co prawda, w prototypach zaproponowano także dwa ćwiczenia do pracy w grupie, których użyteczność zamierzono sprawdzić na etapie testowania. Biorący udział w badaniu otrzymali link do filmu instruktażowego, pod którym zostały umieszczone linki do odpowiednich lekcji oraz ankiety. Wszystkie materiały, w tym testowane lekcje, można zobaczyć na YouTubie (https://www.youtube.com/watch?v=V_Cb-UmBJJQ).

Opinie zwrotne pozyskano z: 1) wypełnionych ankiet; 2) e-maili respondentów (w ankiecie został podany adres osoby testującej materiały); 3) wiadomości w sieciach społecznościowych, w tym w postaci nagrań, wysłanych przez lektorów lub uczących się; 4) rozmów z testerami, które następnie zostały spisane. To ostatnie źródło okazało się niezwykle cenne (należy przyznać, że ten sposób testowania jest najczęściej stosowany w pracy metodą *design thinking*). W trakcie spotkania z respondentami zadano dodatkowe pytania związane z prototypami, wyciągnięto wnioski dotyczące reakcji użytkowników (na przykład zachwyty, lekka irytacja, znudzenie) podczas wyrażania opinii na temat poszczególnych zadań, szaty graficznej *etc.* oraz przeprowadzono obserwacje uczących się podczas pracy z proponowanymi materiałami. Na etapie testowania potencjalnym użytkownikom prototypów (zgodnie z zasadami *design thinking*) zadano dwa główne pytania: 1) co spodobało mi się w pierwszej/drugiej lekcji?; 2) co bym chciał/chciała zmienić, dodać, usunąć *etc.* w pierwszej/drugiej lekcji?⁵

⁴ Sześciu uczących się nie podało informacji o kraju pochodzenia.

⁵ Odpowiadając na te pytania, respondenci nie odnosili się do każdego zadania, lecz zwracali uwagę na poszczególne aspekty lekcji, które wydawały im się ciekawe lub na odwrót – niepotrzebne, nudne. Niektóre opinie zwrotne były bardziej szczegółowe, inne mniej (komentarze dotyczyły na przykład tylko 2–3 zadań). Należy zatem pamiętać, że *design thinking* nie jest metodą statystyczną. Testowanie tą metodą pozwala jednak na dostrzeżenie ważnych aspektów w testowanym prototypie względem użytkownika: na co właśnie odbiorca zwraca uwagę, co go denerwuje, co zachwyci i co z kolei mógłby pominąć badacz, przygotowując kwestionariusz ankiety.

Testowanie lekcji na materiale słuchowisk radiowych: wybrane zagadnienia

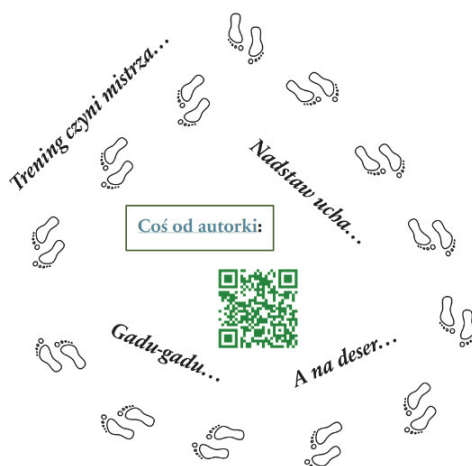
Nie sposób przedstawić wszystkich opinii z tego etapu – odpowiadając bowiem na dwa otwarte pytania, testerzy czasami zwracali uwagę na zupełnie różne elementy prototypów stworzonych na podstawie słuchowisk radiowych. Spośród ponad 400 dostępnych na stronie Teatru Polskiego Radia słuchowisk wybrano dwa: kryminał *Fun Club* Andrzeja Wnuka w reżyserii Janusza Kukuły (2023) oraz historię o życiu i śmierci wybitnej polskiej himalaistki *Pod stopami niebo i nad głową niebo (rzecz o Wandzie Rutkiewicz)* Patrycji Babickiej i Magdaleny Zarębskiej-Węgrzyn w reżyserii Józefa Opalskiego (2018). Należy nadmienić, że prototypy, czyli dwie lekcje oparte na materiale słuchowisk radiowych⁶, z jednej strony zostały przygotowane z myślą o tych samych celach edukacyjnych: znalazły się w nich zadania wzbogacające zasób leksykalny, rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu oraz mówienia, a przy okazji także doskonalące inne kompetencje niezwiązane bezpośrednio z nauką języka polskiego (na przykład trening pamięci, zadania pobudzające wyobraźnię uczącego się *etc.*). Z drugiej strony lekcje różniły się od siebie pod kilkoma względami: tematem słuchowisk, układem zadań, rodzajem i długością tekstu zadań (lekcja na podstawie kryminału zawierała rozbudowane dialogi ze słuchowiska, które należało uzupełnić odpowiednimi wyrazami podanymi w pewien sposób jako podpowiedzi; w lekcji o Wandzie Rutkiewicz zamieszczono bardziej wymagające zadania (bez podpowiedzi)) *etc.* Zróżnicowanie zaproponowanych prototypów było celowym zabiegiem: w ten sposób można było sprawdzić, co przypadnie do gustu respondentom, zwłaszcza uczącym się języka polskiego jako obcego. Dalej zostanie przedstawionych kilka zadań oraz ich elementy, które ankietowani wymieniali w swoich odpowiedziach.

I. Wykonanie zadań na podstawie słuchowiska radiowego jest dość czasochłonne. O tym wspominali niektórzy uczący się: *Zrobienie jednej lekcji wymaga stosunkowo dużo czasu (około 2 godzin pod warunkiem, że robi się wszystkie zadania), ale zadania są naprawdę bardzo ciekawe i różnorodne, dzięki czemu lekcje nie stają się długie i męczące [U1]⁷; myślę, że warto ćwiczenia podzielić, żeby jeden temat*

⁶ Stworzone lekcje były wynikiem drugiej fazy prototypowania. Pierwsze prymitywne prototypy w postaci rysunków przedstawiały ogólny układ lekcji i książki, bez konkretnych zadań. Pomysły, które spotkały się z aprobatą respondentów podczas pierwszej fazy etapu testowania, wykorzystano w drugiej fazie etapu prototypowania, która zaowocowała dwiema lekcjami z odpowiednimi ćwiczeniami.

⁷ Tu i dalej przytoczono oryginalne cytaty z wypowiedzi respondentów, bez poprawiania błędów. Litera w kwadratowych nawiasach oznacza przedstawiciela konkretnej grupy testerów: U – uczący się, LP – lektor, dla którego język polski jest ojczysty, LO – lektor, dla którego język polski jest obcy,

odrabiać 2–3 dni po 1 god. Na przykład: 1 dzień – 45 min słuchowisko + 15 min ćwiczenia; 2 dnia – 1 god ćwiczeń; 3 dnia – zadania interaktywne + przy obecności towarzystwa [U4]. Rzeczywiście, sam odbiór słuchowiska trwa zwykle około 30–45 minut (por. *Fun Club*: 40:44; *Pod stopami niebo i nad głową niebo* (rzecz o Wandzie Rutkiewicz): 45:26). Z tej racji w jednym z prototypów (w lekcji *Fun Club*) zaproponowano dwie wersje wykonania ćwiczeń: dłuższą (wszystkie zadania) i krótszą (odsluch słuchowiska i wykonanie zadań powtórzeniowych z sekcji *Trening czyni mistrza*; były to ćwiczenia na platformie Wordwall, fiszki Quizlet i film na YouTube). Odpowiednia podpowiedź dotycząca dwóch wariantów wykonania zadań została umieszczona na początku lekcji w filmie *Coś od autorki* (il. 1).



Il. 1. Film *Coś od autorki*. Dwie wersje wykonania zadań w lekcji *Fun Club*⁸

13% badanych w swoich odpowiedziach odniosło się do planu lekcji, pozytywnie oceniając propozycję wykonania zadań w wersji dłuższej i krótszej: [*spodobała się – K.N.*] *możliwość wybierać zadania (chodzi o krótszy i dłuższy wariant)* [U12]; *Plan na początku* [U16]; *Pani na początku podaje 2 warianty wykonania zadań, i każdy może wybrać odpowiedni sposób* [LO2]. Uczący się może oczywiście sam dokonać selekcji ćwiczeń, które następnie będzie stopniowo rozwiązywać, ale zamieszczona na początku lekcji podpowiedź dotycząca dwóch wersji pracy ze słuchowiskiem wydaje się pomocna w organizacji samodzielnej nauki języka polskiego.

wyuczony. Cyfra oznacza kolejność odpowiedzi. I tak, [U1] to uczący się języka polskiego, który wziął udział w testowaniu jako pierwszy ankieterowany.

⁸ Obrazki i inne grafiki w prototypach pochodzą głównie z platformy Canva (bezpłatna wersja). Na potrzeby prototypów kilka rysunków wygenerowano za pośrednictwem strony Microsoft Designer.

II. Znaczna liczba osób testowanych (44%) pozytywnie oceniła zadania powtórzeniowe umieszczone w zewnętrznych źródłach (sekcja *Trening czyni mistrza* w każdej lekcji; por. il. 2 i 3).

Trening czyni mistrza...

XIV Przypomnij sobie jeszcze raz, co było w słuchowisku:

Quizlet: "Nadstaw ucha":
powtórzenie słownictwa



Wordwall:
Co słysząc w słuchowisku?



Wordwall:
Coś dla osób
ukraińskojęzycznych



XV Tu znajdziesz inne dodatkowe zadania do poszczególnych części słuchowiska.

Część I [00'40"-10'07"]

Wordwall:
Kto jest sprawcą?



Część II [10'08"-20'51"]

YouTube:
Posłuchaj, powtórz,
napisz



Wordwall:
W sumie
to jest proste



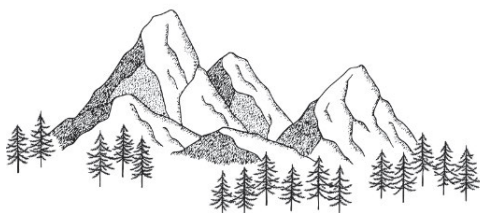
Część III [20'52"-29'47"]

Wordwall:
Spisałeś się
wyśmienicie!



Część IV [29'48"-38'53"]

Il. 2. Sekcja *Trening czyni mistrza* w lekcji *Fun Club*

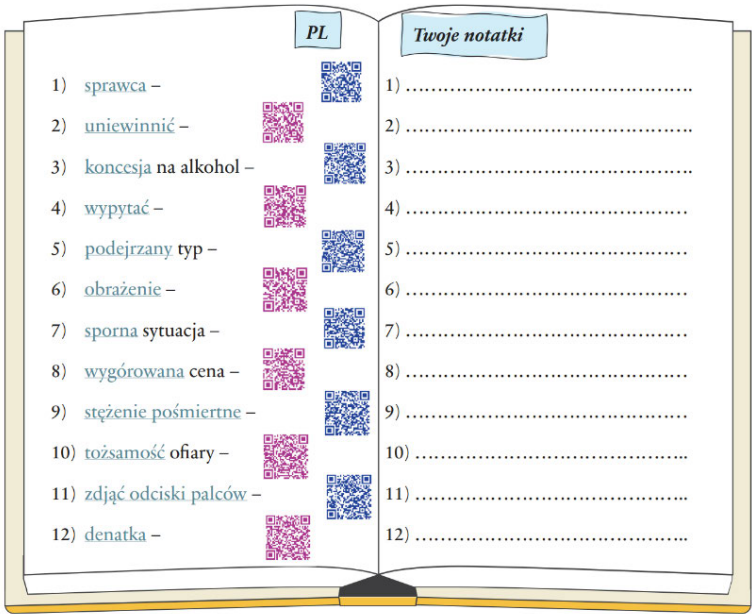
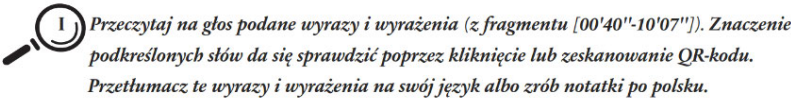
TRENING CZYNI MISTRZA...*Przypomnij sobie jeszcze raz, co było w sluchowisku:***TRENING CZYNI MISTRZA...***Mam to na końcu języka, czyli powtórzenie wyrazów:*

Il. 3. Sekcja Trening czyni mistrza w lekcji Pod stopami niebo i nad głową niebo

Jest to zdaniem respondentów dobry sposób na podsumowanie materiału: *Mamy dużo linków do różnych zadań. I to jest świetna powtórka i gramatyki, i słownictwa. Jako człowiek, który się uczy tego polskiego, dla mnie to jest bardzo dobry sposób w końcu wszystkich zadań powtórzyć nowe wyrazy, których się nauczyłam. Dobrze, że są linki do platform: większość zadań mamy w książce, a na końcu można*

zagrać w grę. I to jest interesujące nie tylko dla małych dzieci, lecz także dla osób dorosłych [U33]; Rzetelnie przygotowane powtórkowe ćwiczenia interaktywne na pewno się przydadzą [LO14].

III. Wśród zadań w sekcji *Trening czyni mistrza* były quizy sprawdzające rozumienie treści słuchowiska oraz gry utrwalające znajomość słownictwa, w tym fiszki. Wyniki testowania skłaniają do wniosku, że uczący się chcieliby mieć przygotowane słowniki do każdej lekcji: przede wszystkim w postaci fiszek i również nagrań. W lekcji na podstawie słuchowiska o Wandzie Rutkiewicz jako pomoc w nauce nowych wyrazów zostały podane: *Wielki słownik języka polskiego* pod redakcją Piotra Źmigrodzkiego (dalej: WSJP) oraz witryna słownikowa PWN z odpowiednimi linkami. W drugim prototypie (na podstawie kryminału) nowe słownictwo wprowadzono na kilka sposobów. W zależności od zadań zaproponowano: 1) krótką listę z podlinkowanymi słowami (każdy link prowadził do konkretnego znaczenia danego wyrazu w haśle WSJP; por. il. 4); 2) fiszki na platformie Quizlet (patrz il. 2, zadanie *Nadstaw ucha*: powtórzenie słownictwa); 3) audiosłownik, który można wykorzystać również jako dyktando i samodzielnie sprawdzić je po włączeniu napisów w filmie na kanale YouTube (patrz il. 2, zadanie *Posłuchaj, powtórz, napisz*).



Il. 4. Słownik w postaci podlinkowanych wyrazów w lekcji *Fun Club*

Testerzy częściej (25%) zwracali uwagę na dwie ostatnie opcje (fiszek i audiosłownik), na przykład: *W drugiej lekcji były słowniczki. Sam rzadko robię takie słowniczki, ale dobrze, że w tej książce nowe słowa są napisane za mnie. [...] Sam zwykle uczę się nowych słów z fiszek, jest taki program DuoCard (podobny do Quizlet). Podobało mi się, że to jest zrobione za mnie i nie trzeba samodzielnie coś pisać. [...] Te fiszki spodobały mi się, bo można codziennie wydzielić 10 minut i się uczyć [U25]; Jeszcze bardzo mi się spodobał filmik z nagraniem słów „Posłuchaj, powtórz, napisz” [U43]; Pozytywnie oceniam zadanie typu „Posłuchaj, powtórz, napisz”, bo ja np. miałam problem ze słowem „skrupuły”. Jeżeli jakieś takie słowo pojawi się, to bym chciała przeciwiczyć [U24]; „Posłuchaj, powtórz, napisz” – super! [LO14]. Należy nadmienić, że niektórzy uczący się nie skorzystali z fiszek Quizlet, ponieważ strona wymagała zalogowania się, co nie odpowiadało testerom. Dużo lepsze pod tym względem okazały się zadania na platformie Wordwall, do których respondenci dotarli bez potrzeby logowania.*

Lista z podlinkowanymi słowami także została pozytywnie oceniona przez niektórych testerów (8%): *Bardzo mi się spodobało to, że do każdego słowa w lekcji do kryminału były linki do słowników [U43]; Podoba mi się, że możemy skorzystać z kodu i zobaczyć jakiś wyraz w słowniku, co on znaczy. Bardzo mi się to podoba, bo to rzadko można zobaczyć w książkach [U35]; spodobało mi się, że były takie słowniki z linkami [U34]. Znaleźli się jednak przeciwnicy tego sposobu na wprowadzenie nowego słownictwa: pojedynczy respondenci, w tym uczący się, pisali, że liczba linków i kodów QR w lekcjach (zwłaszcza tej na podstawie kryminału) jest przytłaczająca, co z kolei rozprasza ich i zniechęca do nauki, na przykład: *Odstraszają mnie te QR-kody. Za dużo. Kiedyś kupowałam taki podręcznik i tam też były QR-kody i ja po prostu nie chciałam się nawet dotykać tego zeszytu i skanować te QR-kody, bo to dużo pracy. Telefon czasami nie działa z tymi QR-kodami i to mnie przeraża. Ale linki to jest zaleta, nie lubię QR-kodów. Drukuję podręczniki, ale tam było dużo QR-kodów i dlatego nie wydrukowałam tego [U28]; Za dużo dodatkowych aplikacji, IMHO. Chciałabym korzystać z mniejszej liczby aplikacji i źródeł informacji [U10]; Dla mojego starszego ucznia utrudniające jest to, że jest tyle linków i Qr-kodów. Ale dla młodzieży to jest pozytywna rzecz [LO8]. Ponadto, zbyt duża liczba kodów QR utrudnia korzystanie z nich: QR-kody są dobrym pomysłem, ale są zbyt blisko siebie. Kiedy skanowałam w wersji elektronicznej, musiałam bardzo powiększać, bo czasami trafiałam na inne słowo [U24]. Ostatni komentarz dotyczył listy nowych podlinkowanych słów, obok których były także kody QR (por. il. 4). Podczas rozmów na etapie testowania jedna studentka zasugerowała podanie kodu QR do ogólnego słownika: *Można zrobić odrębny słowniczek do książki, np. na GoogleDysku albo jakiś pliczek dodatkowy. Teraz wszyscy korzystają z tego Miro, może by tam coś się dało zrobić. Żeby był link do jakiegoś jednego miejsca, na którym to wszystko jest. Będzie***

jeden QR-kod do jednego ćwiczenia. I powiedzieć o tym, że wszystkie słowa tam można znaleźć [U35]. Pomysł został zaakceptowany przez osiem pozostałych studentek z tej grupy.

IV. Testerzy (raczej uczący się, ale też niektórzy lektorzy; 14%) za zaletę uznają obecność w lekcjach wyrazów potocznych (osobne fiszki ze słownictwem potocznym pojawiły się w lekcji na podstawie słuchowiska *Fun Club* (il. 5); zawierały one między innymi wyrazy: *bzdety*, *ciuch*, *wyrabiać się*, *cwany*, *przebrać się*). Przykładowo: [w lekcji „*Fun Club*” *spodobało się* – K.N.] Więcej potocznego słownictwa [U4]; nacisk na używanie wyrazów potocznych [U5]; Najbardziej *spodobało się to, że słownictwo jest zróżnicowane i zwraca się uwagę na leksykę potoczną* [LO15]; Quizlet ze slangiem (jeszcze konteksty ze słuchowiska – niesamowite!) – idealnie! [LO14].



Dlaczego papuga? Marek nazywa papugą adwokata Zakrzewskiego.

Czy zwróciłeś / zwróciłaś uwagę na to, że w słuchowisku pojawiło się wiele wyrazów potocznych?

cwany

speluna

ciuch

Zajrzyj tu: [Quizlet.Co za bzdety!](https://quizlet.com/pl/584444444)

Na pewno znajdziesz coś ciekawego!



Il. 5. Fiszki Quizlet ze słownictwem potocznym w lekcji *Fun Club*

Co prawda, w tej samej lekcji pojawiło się również słownictwo specjalistyczne, związane z kryminalistyką (na przykład: *denatka*, *stężenie pośmiertne*, *poszlaki*). Niektórzy uczący się jednak zwracali uwagę na to, że chcieliby się nauczyć przede wszystkim słownictwa używanego w życiu codziennym: [w lekcji „*Fun Club*” *chciałabym/chciałbym zmienić* – K.N.] Więcej zadań na słowa i zdania, które mogą wystąpić w życiu codziennym [U10]; Tu były trudne wyrazy, których nie używa się w życiu codziennym albo w pracy [U18].

V. W kontekście samodzielnej nauki pozytywnie została oceniona (16% respondentów) sekcja *Pogotowie językowe* zawarta w lekcji o Wandzie Rutkiewicz, gdzie podano linki do Poradni Językowej PWN oraz do słowników elektronicznych (il. 6).

Linki zostały opatrzone odpowiednimi komentarzami. Zwrócono między innymi uwagę na to, że w Poradni Językowej można zadać swoje pytanie, ale też można znaleźć odpowiedzi językoznawców na pytania innych osób. Jako przykład przytoczono pytanie dotyczące pisowni pseudonimów – było to nawiązanie do pseudonimu jednej z bohaterek słuchowiska, polskiej himalaistki Dobrosławy Miodowicz-Wolf. Por. wypowiedzi respondentów: *Spodobało mi się to, że były takie ciekawostki*

językowe: np. o pseudonimach w Poradni Językowej. To było bardzo ciekawe i przydatne [U32]; *Bardzo mi się spodobał pomysł z „Pogotowiem językowym”* [U3]; [spodobało się – K.N.] *pogotowie językowe z wyjaśnieniem sposobu pisania polskich pseudonimów z możliwością kliknięcia w obie strony (WSJP & SJP PWN)* [U5]; *Spodobało się, że są linki do różnych słowników, poradni językowej* [LO15].

POGOTOWIE JĘZYKOWE...

Jeśli w trakcie pracy ze słuchowiskiem masz jakiegokolwiek wątpliwości dotyczące np. znaczenia niektórych wyrazów, zajrzyj do jednego ze słowników:



W słuchowisku Wanda wspomina o innej polskiej himalaistce – o Dobrosławie Miodowicz-Wolf. Ona miała pseudonim. A wiesz, jak po polsku zapisujemy pseudonimy? Znajdź odpowiedź na [stronie Poradni](#):



A jeśli borykasz się z innymi problemami językowymi, **odwiedź stronę Poradni Językowej PWN**. Być może ktoś miał dokładnie te same kłopoty, co Ty. Poza tym na stronie Poradni możesz zadać swoje pytanie i otrzymać odpowiedź językoznawcy.



II. 6. Sekcja Pogotowie językowe w lekcji *Pod stopami niebo i nad głową niebo*

VI. Jeśli chodzi o typy ćwiczeń, to przede wszystkim zwracano uwagę na zadania pobudzające nieszablonowe myślenie i wyobraźnię. Należy jednak podkreślić, że nie wszyscy są zwolennikami kreatywności i niektórzy obcokrajowcy, ucząc się języka polskiego, chcieliby wykonywać mniej twórcze ćwiczenia doskonalące znajomość gramatyki, słownictwa języka polskiego, rozwijające sprawność mówienia *etc.* Por.: *Wszystko, co jest związane z kreatywnością, też nie lubię* [U33]; *Mówiąc o moim własnym doświadczeniu, nie bardzo lubię zadań, w których muszę wymyślać jakieś historie czy dialogi. O wiele chętniej opowiadałabym o swoim zdaniu, dotyczącym jakiegoś pytania, niż coś wymyślałabym. Ale rozumiem, że dużo ludzi lubi akurat takie zadania* [U1]. Zdaniem jednej respondentki mankamentem zadań związanych z kreatywnością jest to, że są one czasochłonne, na co dorosła, pracująca osoba rzadko może sobie pozwolić: *Format zwykły jest mi bliższy: coś do uzupełnienia, to wymaga mniej czasu. Pierwsza lekcja [o Wandzie Rutkiewicz – K.N.] jest bardzo kreatywna, są bardziej wymagające zadania* [U43].

Na podstawie wyników testowania można jednak stwierdzić, że dużo więcej respondentów (46%) optowało za zadaniami, które w ten czy inny sposób były związane z kreatywnością (językową i ogólną), na przykład: *[spodobało się – K.N.]* *ćw. Gadu-gadu, szczególnie wywiad z kamerą* [U2]; *audiodziennik, pytania do kamery – wow! mega twórcze to jest* [LO14]; *zadanie typu zadawania dziwnych pytań* [U5]; *różne rodzaje ciekawych zadań, które pomagają ulepszyć jak mówienie, tak i słownictwo, gramatykę, leksykę, słuchanie, też rozwiązać wyobrażenie, kreatywność – i to wszystko w bardzo oryginalny sposób* [U16]; *kreatywne, zróżnicowane, nietypowe zadania* [LO2]. Więcej ćwiczeń tego typu było w lekcji o Wandzie Rutkiewicz. W prototypie na podstawie kryminału podstawowe zadania zostały oparte na dość rozbudowanych fragmentach słuchowiska, w których należało uzupełnić luki, na przykład wpisując we właściwej formie nowo poznane wyrazy, układając w pewnej kolejności litery. Uczący się zauważyli tę różnicę i pod kątem zadań pozytywniej ocenili raczej lekcję o Wandzie Rutkiewicz, na przykład: *Bardziej mi się spodobał ten temat, bo lubię kryminały, ale same zadania – z pierwszej lekcji* [U36]; *Moim zdaniem ta lekcja [Fun Club – K.N.] jest bardziej drętwa. Na zadaniu III trochę straciłam motywację coś robić dalej* [U18]; *Tu [Fun Club – K.N.] było więcej tekstu, więcej zadań, w których trzeba było po prostu coś tam pisać, wybierać. To mi się mniej podoba, nie angażuje się* [U25]. Należy wspomnieć o tym, że w celu przygotowania zadań rozwijających kreatywność uczącego się sięgnięto po literaturę fachową: *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych* Krzysztofa J. Szmidta (2013) oraz *Trening twórczości* Edwarda Nęcki, Aleksandry Gruszki, Jarosława Orzechowskiego i Błażeja Szymury (Nęcka i in., 2019). Zmodyfikowane w mniejszym lub większym stopniu propozycje z wymienionych książek zostały wykorzystane w prototypach.

VII. Respondenci, przede wszystkim uczący się, docenili także zadania, w których pojawiały się elementy dotyczące innych kompetencji lub sprawności niezwiązanych *stricte* z doskonaleniem znajomości języka polskiego jako obcego (il. 7 i 8).

 **V** *Zanim posłuchasz kolejnego fragmentu słuchowiska, przeczytaj jeden z poniższych dialogów: z odpowiednią intonacją, głośno i wyraźnie. Następnie przeczytaj ten sam dialog, ale tylko samogłoskami. Wymawiaj je płynnie. Przeczytaj dialog po raz trzeci.*

Czy czujesz różnicę? Doskonaj swoją dykcję, ucząc się polskiego!

Jeśli masz wątpliwości dotyczące wykonania tego ćwiczenia, [obejrzyj nagranie z logopedą](#) [12'35"-19'14"].



NADSTAW UCHA...

W ostatniej scenie Wanda spotyka swoich zmarłych bliskich. Szykuje się przyjęcie. Posłuchaj fragmentu słuchowiska [41'12"-43'00"]. Słuchając, zamknij oczy i postaraj się dokładnie wyobrazić sobie, co robi każdy z bohaterów. Zwróć uwagę na kolory, przedmioty etc. Po odsłuchaniu wpisz brakujące słowa.

Przyjęcie prawie gotowe. W ogrodzie wiszą girlandy ⁰świec. Od razu widać, że to dzieło mamy. Gdzie ona się podziewa? Zwariuje, gdy zobaczy, że już jestem. Zza szopy wychodzi ojciec. Jeszcze mnie nie dostrzegł. Ociera ¹ nadgarstkiem i patrzy prosto w ². Skubany! Nawet nie mrugnie. Bierze ³ i wraca. Jurek wynosi obrus i ⁴. Nabiera wody do ⁵, ścina ⁶ malwę i wkłada do środka. Stawia na ⁷. Pięknie! Kurt myje ⁸. Wie, że ja uwielbiam. Ceramiczna ⁹ z naszego dzieciństwa. Zupełnie nie pamiętam, skąd ją mamy. Kiedyś miała ¹⁰ szlaczek dookoła. Nie ma szlaczka, ale ¹¹ wciąż smakują z niej najlepiej.

- Spróbuj, Kurt: są słodkie jak tamto lato w ¹².
- Nie zjedz wszystkich! – mówisz i wkładasz mi do ust ¹³. Chcę cię ¹⁴ na znak, że masz rację, ale właśnie wchodzi dziewczyna.
- Wanda, jaka szalowa kiecka! – krzyczy „Mrówka” piskliwie, potykając się o ¹⁵.
- Baśka! Halina! – rzucamy się sobie na ¹⁶.



II. 8. Ćwiczenie zawierające element treningu pamięci i skupienia w lekcji *Pod stopami niebo i nad głową niebo*

Oprócz ćwiczeń rozwijających kreatywność wymieniono te, które były treningiem pamięci, skupienia albo poprawiały emisję głosu (30%), na przykład: *Super ćwiczenie z logopedą* [U4]; *Zadanie z logopedą było ciekawe i śmieszne. Z zadowoleniem to zrobiłam* [U33]; *linki do ćwiczenia z logopedą (to było fantastyczne)* [U43]; *Spodobało mi się zadanie XII, jest to takie ćwiczenie pamięci, choć tylko częściowo zapamiętałam słowa. Trudno było, ale też coś nowego, w podręcznikach nigdy czegoś takiego nie widziałam. Coś takiego powinno się pojawić: nasz mózg wtedy szuka innej ścieżki kognitywnej i się rozwija* [U24]; *Kiedy robiłem te lekcje, to pierwsza (o Wandzie Rutkiewicz) bardziej mi się spodobała. Tam było wykorzystano więcej metod mnemonicznych* [U25].

VIII. Wysoko (przede wszystkim przez uczących się; 24%) zostały ocenione zadania edukacyjno-rozrywkowe: krzyżówki, wykreślanki etc. Na przykład: *Bardzo mi się spodobały krzyżówki, wykreślanki* [U25]; *Spodobało mi się to pierwsze ćwiczenie – krzyżówka. Z tego ćwiczenia łatwo zrozumieć, czy mam szerokie słownictwo: czy wiem dużo przymiotników, rzeczowników czy mogę podstawić swoje wyrazy. To było dla mnie ciekawe, czy potrafię to zrobić* [U30]; *[te zadania – K.N.] pomagają traktować naukę języka jako zabawę* [U12]. Szczególnym zainteresowaniem cieszyło się ćwiczenie (22%), w którym w miejsce obrazków należało wstawić wyrazy

w odpowiedniej formie (il. 9), na przykład: *Najbardziej mi się spodobało ćwiczenie, w którym trzeba było podać słowo zamiast obrazka [U32]; Bardzo mi się spodobało zadanie, w którym trzeba było wymienić obrazki na słówka. To jest bardzo ciekawe [U35].*

NADSTAW UCHA...

Przeczytaj na głos fragment słuchowiska i w miejsce obrazków wstaw rzeczowniki we właściwej formie. Następnie odsłuchaj fragment słuchowiska [35'49"-38'05"] i sprawdź swoje odpowiedzi.

Stąpałaś kiedyś po niebie? Zanurzałaś stopy w białym  ¹? W tę chmurę, która przechadza się jak  ² po błękitnym pastwisku? Widziałaś kiedyś  ³, co jak impresja spełnia marzenia o idealnym pięknie? Nie? To chodź, chodź ze mną. Pokażę ci. Patrz tam: paszcze skały w kapturach z trosk zbierają się do wieczornego ziewania, strapiione dniem  ⁴, który nie żyje jak Bóg przykazał. Próbuja ułożyć go do  ⁵, by choć na chwilę przestał złośliwie dzień, ale dzień jak seryjny  ⁶ czerwieni się ze złości po  ⁷, wyrzeszczając w grymasie żółtą koronę  ⁸. Chodź, nie bój się. Matka noc nie pozwoli mu się długo dąsać, wpuści księżyc tylnym wejściem, by jak  ⁹ chytrze zajął miejsce słońca zmęczonego od ziania  ¹⁰. Chodźmy do niego. Woła nas przecież.  ¹¹ silny w pełni swej jak ojciec czuwa. Stamtąd już blisko do  ¹². Obiecuję, że przedstawię cię wszystkim  ¹³. Tylko musimy iść, nie zatrzymuj się. Czemu stanęłaś? Czy to z powodu tego cienia, który usiadł na widnokręgu i się śmieje? Nie zwracaj na niego  ¹⁴. Gdyby nie on, już byłobyśmy na  ¹⁵. Mogę ci z  ¹⁶ i mgły zbudować  ¹⁷. Wiesz, że potrafię.

Il. 9. Zadanie z obrazkami w lekcji *Pod stopami niebo i nad głową niebo*

Z pozytywnym odzewem wśród respondentów (19%), zwłaszcza uczących się, spotkało się zadanie z wykorzystaniem sztucznej inteligencji: po wpisaniu w odpowiednim okienku swoich skojarzeń do jednego z wymyślonych wcześniej pseudonimów należało wygenerować obrazek na stronie Microsoft Designer (il. 10).

Testerzy wypowiadali się o tym ćwiczeniu następująco: *Spodobało mi się zadanie ze sztuczną inteligencją – XIV. To było dość ciekawe, ponieważ w innych książkach tego nie widziałam [U32]; na s. 14 bardzo spodobało się zadanie ze sztuczną inteligencją. To naprawdę mnie zainteresowało [U18]; Kwestia pseudonimów i próba stworzenia własnych (+ pomoc sztucznej inteligencji) wydają się bardzo interesujące [LO15].*

Nie wszystkie elementy rozrywkowe jednak przypadły do gustu respondentom. W lekcji na podstawie kryminału zaproponowano zadanie grafomotoryczne⁹ (il. 11): należało połączyć kropki tak, żeby powstała papuga. Nadmienię, że

⁹ Inspiracją do tego pomysłu stała się wypowiedź jednej z lektorek, która udzieliła wywiadu na etapie odkrywania/empatyzowania: [...] zrobiliśmy tak [...], żeby niektóre postaci były właśnie... jest

rysunek współgrał z poleceniem i ćwiczeniem na tej stronie: przytoczono bowiem frazeologizm *połączyć kropki*, którego używa jedna z głównych bohaterek słuchowiska *Fun Club*, oraz potoczny wyraz *papuga*, występujący w znaczeniu ‘adwokat’ w wypowiedzi innego bohatera.

GADU-GADU...

Rozpoznaj mnie po pseudonimach.

Uzbrój się w ołówek i kartkę. Masz 5 minut na wygenerowanie jak największej liczby pseudonimów.



Po burzy mózgów wybierz jeden pseudonim, który najbardziej pasuje do Ciebie. Podaj trzy swoje skojarzenia z tym słowem.



Następnie skorzystaj z pomocy sztucznej inteligencji do stworzenia rysunku na podstawie słów: wpisz wymyślone skojarzenia do odpowiedniego okienka na stronie np. [Microsoft Designer](#).

Czy wygenerowany obrazek dobrze oddaje Twoje skojarzenia?

Wszystko, co myślisz, powiedz na głos. Oczywiście, tylko po polsku:)

kliknij



lub zeskanuj

Np.: na podstawie wyrazów *beztroska*, *prostota*, *skwar* (skojarzeń do pseudonimu „Niezapominajka”) udało się wygenerować taki obrazek:



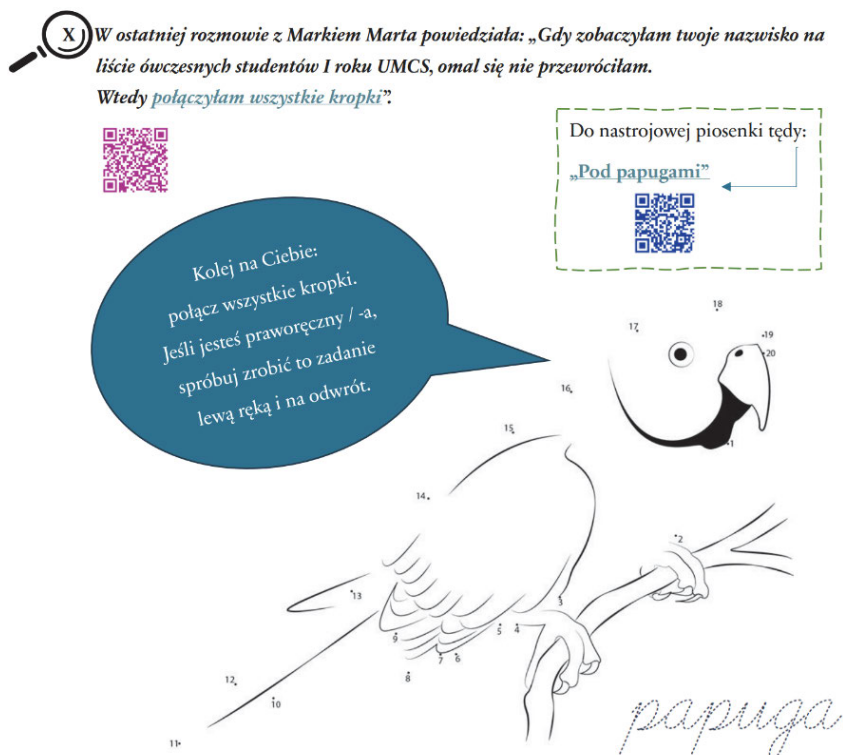
II. 10. Zadanie z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w lekcji

Pod stopami niebo i nad głową niebo

Za wprowadzeniem tego typu zadania wypowiedziało się 8% testerów (jedna respondentka nawet połączyła kropki i narysowała papugę, choć co prawda zrobiła to za pomocą odpowiedniego programu w laptopie), na przykład: *Będę coś takiego robił. Jeśli są trudniejsze zadania, a po nich będzie takie ćwiczenie grafomotoryczne, to będzie jak wypoczynek, przerwa. Jest potwierdzone, że to wpływa na pamięć i to może mieć taki pozytywny skutek [U25]; Kiedy robię trudne zadania, to potem chce zrobić coś łatwiejszego, np. coś narysować. Więc ja bym chciała coś takiego zrobić [U24]. Więcej testerów (14%) jednak uważa, że zadania grafomotoryczne są zbędne w materiałach do nauki języka polskiego jako obcego, na przykład: *Zadania z papugą mi się spodobało, ale to też może odwrócić moją uwagę, bo zacznę się tym**

tylko zarys, tylko kontur. [...] I widzę, że czasami (wykorzystuję to sobie na zajęciach) rzeczywiście ci studenci sobie tam dorysowują. I oto taki był cel tego. Nadmienię jednak, że zaproponowane w prototypie ćwiczenie grafomotoryczne różniło się od elementów graficznych, o których wspomniała podczas wywiadu respondentka.

zajmować i już nie będą dla mnie ważne inne zadania [U41]; Jeśli chodzi o papugę (połącz kropki), to nie będę tego robiła. Nie wiem, czy warto to dodawać do książki dla poziomów B2/C1 [U43].



Il. 11. Zadanie grafomotoryczne w lekcji *Fun Club*

IX. Ciekawe dla testowanych osób (21%) okazało się dodatkowe zadanie z załączonym filmem, w którym autorka pokazuje swój sposób na wykonanie ćwiczenia (il. 12).

Zadanie polegało na tym, żeby utworzyć z liter imienia i nazwiska głównej bohaterki, czyli Wandy Rutkiewicz, jak najwięcej innych wyrazów. Na filmie autorka układa nowe słowa za pomocą klocków z literami. Oto przykładowe odpowiedzi testerów: *Uznaje się, że niektóre ćwiczenia były dla mnie trudne (może nigdy takich nie wykonałam): Tworzyć słowa z imienia i nazwiska Wandy Rutkiewicz (ale oglądając filmik dużo miałam inspiracji i sama zaczęłam inne słowa tworzyć) [U6]; Bardzo mi się spodobał filmik z klockami na początku. Ciekawie było porównać, czy są jakieś podobne wyrazy, ja znalazłam nawet dwa nowe: krzaki i warunek. Dla mnie to było ciekawe, format sam ciekawy – z klockami. Naprawdę zastanawiałam się nad tym*

zadaniem 10 minut, na początku było trudne, jaką literę wybrać, ale dla mnie było ciekawe [U30]; jednak najbardziej mi się spodobało pierwsze zadanie na rozgrzewkę oraz wideo po tym zadaniu i miłe zaskoczenie, że istnieje jeszcze tyle interesujących słów, o których nie pomyślałam [LO13]. Jedna respondentka uważa jednak, że tego typu zadania są infantylne: Wideo na początku z tymi słowami jest takie dla dzieci. Nie spodobało mi się to wideo [U28]. Por. komentarz innej ankietowanej dotyczący ogólnie przygotowanych ćwiczeń: Nie jestem pewna, jaki jest wiek przyszłych uczniów: tematy są jak dla dorosłych, ale zadania i projekt (kolor, np.) są jak dla nastolatków [U10]. Należy dodać, że czasami respondenci sugerowali ulepszenie niektórych zadań, por. propozycje dotyczące omawianego ćwiczenia: Zmienić przykład składania słów (może warto podać 1–2, max. 3. słowa składając na kościach, resztę odpowiedzi podać w kluczu) [U17]; Dla gry w słówka (rozgrzewki) bardzo przydałaby się dodatkowa strona do przycięcia z literkami (jak klocki), ponieważ moja wyobraźnia działa lepiej, gdy mogę dotykać rzeczy [U8].

NA ROZGRZEWKĘ...

Przyjrzyj się imieniu i nazwisku głównej bohaterki. Jak myślisz, ile innych słów można ułożyć z poniższych liter? Spróbuj!

W ciągu 5 minut postaraj się ułożyć jak najwięcej rzeczowników z liter tworzących imię i nazwisko polskiej himalaistki. A może najpierw chcesz pokolorować literki?..

WANDA RUTKIEWICZ

Po wykonaniu zadania zajrzyj tu: [YouTube](#) albo
Czy mamy te same wyrazy? :)



Bawmy się słowami!



Il. 12. Zadanie, w którym autorka pokazuje swój sposób na jego wykonanie,
w lekcji *Pod stopami niebo i nad głową niebo*

X. Uczący się i (w mniejszym stopniu) lektorzy zwracali uwagę na elementy związane z polską kulturą (22%), na przykład: [zadania – K.N.] ciekawe i przydatne w nauczaniu się języka polskiego i nie tylko (mam na myślach kultury i historii polskiej) [U6]; Fajnie, że jest dużo informacji o Polsce, o festiwalach, tradycjach, to pomaga nie tylko uczyć się języka a jeszcze poznawać kulturę [U12]; [spodobały się –

K.N.] *piosenki i odesłanie do elementów, związanych z kulturą (Muzeum Polskiej Piosenki)* [U1]; *Dodanie piosenek też sprzyja urozmaiceniu lekcji* [LO15]. Co prawda, niektórzy lektorzy zaznaczali jednak, że czasami zadania oparte na tekstach polskiej kultury są za trudne: *Sądzę, że zadanie X oraz polecenie dotyczące ułożenia dialogu z cytatami z piosenek są trudne. Cytaty same w sobie są wartościowe, ale może do nich warto zasugerować inne zadanie kreatywne, czyli np. link do stworzenia własnego obrazka z użyciem wybranego cytatu* [LP2]; *ale potrzebna będzie bardzo żywa i niespokojna wyobraźnia, żeby ułożyć dialog, używając cytatów:*) [LO15].

XI. Istotny dla uczących się (14%) był klucz do odpowiedzi i szybki dostęp do niego (klucz należy umieścić zaraz po lekcji), na przykład: *klucze znajdują się też po lekcji, nie trzeba sięgać u koniec podręcznika* [U12]; *Dla mnie ważne było to, że są klucze, ponieważ kiedy wykonuję takie zadania, to często nie ma kluczy i pojawiają się pytania, czy dobrze dobrałam to słowo. Kiedy nie ma, gdzie to sprawdzić, ja po prostu tracę ochotę na takie zadania* [U37]; *A najważniejsze – klucze do zadań. Bardzo często, gdy wykonuję zadania, pojawiają się pytania typu „czy dobrze dobrałam słowo?”, „czy dobrze napisałam?”, a gdy nie ma gdzie tego sprawdzić, to tracę ochotę na takie zadania. Chcę od razu sprawdzić i jeśli są błędy, to zrozumieć, co jest nie tak* [U15]. Bez precyzyjnych odpowiedzi, z którymi można zweryfikować swoje odpowiedzi, uczący się traci motywację do samodzielnej nauki.

Podsumowanie

Zaproponowane lekcje z jednej strony różniły się od siebie układem i typem zadań, tematem słuchowisk, z drugiej zaś zostały stworzone w tym samym celu: zainteresowania uczącego się języka polskiego sztuką radiową i wykorzystania tego materiału do rozwoju słownictwa, sprawności rozumienia ze słuchu oraz mówienia w języku polskim, a przy okazji też innych kompetencji niezwiązanych bezpośrednio z doskonaleniem znajomości języka polskiego (chodzi o poprawienie pamięci, emisji głosu, kreatywności). Wyniki testowania skłaniają do wniosku, że zadania na podstawie słuchowisk radiowych należy przygotowywać z myślą o ich rozrywkowo-edukacyjnym charakterze. Samo słuchowisko jest zaproszeniem do sztuki, dzięki której uczący się może również skutecznie zgłębiać tajniki polszczyzny i polskiej kultury w ogóle. Jak wykazują badania, tego typu materiały należy tak przemyśleć, żeby dobrze się sprawdzały przede wszystkim w pracy samodzielnej, ale także na zajęciach. Ze względu na czasochłonność wykonania zadań na podstawie słuchowisk radiowych – dość długich utworów – należy zadbać o skróconą i dłuższą

wersję odrabiania zaproponowanej lekcji. W zależności od czasu, którym dysponuje, czy preferencji uczący się będzie mógł wybrać najbardziej satysfakcjonujący go wariant. W celu ułatwienia samodzielnej nauki należy zapewnić dostęp do pomocnych źródeł, na przykład do dostępnych w Internecie słowników, stron, na których można zapytać specjalistów o radę dotyczącą pewnych zagadnień językowych (Poradnia Językowa PWN). Ponadto, bardzo pożądane są słowniki przygotowane do każdej lekcji w postaci fiszek (z których można skorzystać bez logowania się na platformie) oraz nagrań. Sporządzając listę nowych wyrazów pochodzących ze słuchowisk radiowych, warto uwzględnić słownictwo częściej używane w życiu codziennym, a także wyrazy potoczne, na co szczególnie zwracali uwagę testowani respondenci uczący się języka polskiego. Oprócz ćwiczeń podstawowych lekcja powinna zawierać zadania powtórzeniowe – dodatkowe gry na platformach. Z pozytywnym odzewem wśród testerów, zwłaszcza uczących się, spotkały się zadania, z których (poza doskonaleniem znajomości języka polskiego) płyną dodatkowe korzyści: rozwój kreatywności, trening pamięci, poprawa emisji głosu *etc.* Mile widziane są ćwiczenia przygotowane w atrakcyjniejszej dla odbiorców formie, na przykład w postaci rebusów, zadań z obrazkami, krzyżówek, wykreślanek. Za inspirowanie respondenci (przede wszystkim uczący się) uznali film, w którym autorka pokazuje swój sposób na wykonanie zadania. Nieodzownym elementem ułatwiającym samodzielną pracę jest klucz do odpowiedzi, umieszczony zaraz po każdej lekcji (a nie na końcu książki).

Bibliografia

- Babicka P., Zarębska-Węgrzyn M. [autorki], Opalski J. [reżyser], 2018, *Pod stopami niebo i nad głową niebo (rzecz o Wandzie Rutkiewicz)*, Podcasty – Polskie Radio, 16.04.2018, <https://podcasty.polskieradio.pl/track/f616982d-e783-48ef-a40d-fdd5c104afa3> [dostęp: 29.08.2024].
- Bachura J., 2012, *Odslony wyobraźni. Współczesne słuchowisko radiowe*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bardijewska S., 2001, *Nagie słowo: rzecz o słuchowisku*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa.
- Barkowska K. i in., 2024, *Warszawa i Ryga w piosence na lekcjach języka polskiego jako obcego*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, <https://ibl.waw.pl/pl/instytut/aktualnosci/1434-podrecznik-warszawa-i-ryga-w-piosence-na-lekcjach-jezyka-polskie-go-jako-obcego-gotowy-do-pobrania> [dostęp: 29.08.2024].
- Budzik J.H., Tambor A., 2018, *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Gołębiowska M. i in., 2022, *Laboratorium Design Thinking. Kurs design thinking dla nauczycieli akademickich nauk społecznych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, <https://repozytorium.kul.pl/server/api/core/bitstreams/3104c6ce-295a-4ee2-8a0c-00747238c189/content> [dostęp: 29.08.2024].
- Hajduk-Gawron W., 2003, *Czytaj po polsku*, t. 1: Bolesław Prus „Kamizelka”, „Z legend dawnego Egiptu”. *Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla początkujących (poziom A1/A2)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Majkiewicz A., Tambor J., 2022, *Śpiewaj po polsku*, wyd. 4 popr. i zm., Wydawnictwo Gnome, Katowice, <https://www.sjlkp.us.edu.pl/wp-content/uploads/2022/06/Spiewajaco-po-polsku.pdf> [dostęp: 29.08.2024].
- Michalska-Dominiak B., Grocholiński P., 2019, *Poradnik design thinking – czyli jak wykorzystać myślenie projektowe w biznesie*, Wydawnictwo Onepress, Gliwice.
- Microsoft Designer, <https://designer.microsoft.com/image-creator> [dostęp: 29.08.2024].
- Nęcka E. i in., 2019, *Trening twórczości*, Smak słowa, Sopot.
- Nikołajczuk Ch., 2020, *Słuchowisko radiowe na zajęciach języka polskiego jako obcego: pomysł lekcji oraz opinie studentów lwowskiej polonistyki*, „Kształcenie Językowe”, t. 18 (28), s. 75–88, [https://doi.org/10.19195/1642-5782.18\(28\).6](https://doi.org/10.19195/1642-5782.18(28).6).
- Pawlik A., 2014, *Teatr radiowy i jego gatunki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pleszkun-Olejniczakowa E., Bachura J., Pawlik A., 2011, *Dwa Teatry. Studia z zakresu teorii i interpretacji sztuki słuchowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Quizlet, <https://quizlet.com/latest> [dostęp: 29.08.2024].
- Szmidt K.J., 2013, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, wyd. 2 poszerz., Helion, Gliwice.
- Tambor J., Gęsina T., 2024, *Czytaj po polsku*, t. 18: Gustaw Morcinek „O tym, jak górnik Maśłok kramarzył ze Skarbnikiem”, „O Skarbniku, duchu kopalni”. *Materiały pomocnicze do nauki języka polskiego jako obcego. Edycja dla początkujących (poziom A1/A2). Polska Regionalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Trębska-Kerntopf A., 2008, *Co słyszeć w słuchowisku, czyli o technikach pracy z teatrem wyobraźni na zajęciach języka polskiego jako obcego*, „Acta Univeritatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 63–69.
- Trześniewska-Nowak A., 2020, *Antologia wierszy dla dzieci z zadaniami*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2021/0127/125428-antologia-wierszy.pdf> [dostęp: 29.08.2024].
- Wnuk A. [autor], Kukuła J. [reżyser], 2023, *Fun Club*, Podcasty – Polskie Radio, 05.11.2023, <https://podcasty.polskieradio.pl/track/8574e569-eec8-47a8-9228-6b93c150b436> [dostęp: 29.08.2024].
- Wordwall, <https://wordwall.net> [dostęp: 29.08.2024].

Khrystyna Nikolaichuk – dr, docent w Katedrze Filologii Polskiej w Narodowym Uniwersytecie Lwowskim im. Iwana Franki we Lwowie (Ukraina). Zainteresowania naukowe: frazeologia, glottodydaktyka, łączliwość leksykalno-semantyczna, *design thinking*, rozwój kreatywności osób dorosłych.

Khrystyna Nikolaichuk – PhD, Associate Professor, Department of Polish Philology, Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine. Research interests: phraseology, glottodidactics, lexical-semantic collocability, design thinking, the development of creativity in adulthood.

Redaktor Agnieszka PLUTECKA
Projektant okładki Tomasz TOMCZUK
Korektor Marzena MARCZYK
Łamanie Paulina DUBIEL

ISSN 2353-9577

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej
z identyfikatorem ISSN 0208-5011

Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe
(CC BY-SA 4.0)



Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
<https://wydawnictwo.us.edu.pl>
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Ark. druk. 13,0. Ark. wyd. 15,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9577



Więcej o książce

