

**Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO
T. 21**



NR 2952

**Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO**

21

pod redakcją
Heleny Synowiec

WYDAWNICTWO UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO



Katowice 2012

REDAKTOR SERII: DYDAKTYKA JĘZYKA I LITERATURY POLSKIEJ
EWA JASKÓŁOWA

RECENZENCI

MARIA JĘDRYCHOWSKA,
KAZIMIERZ OŻÓG

RADA NAUKOWA

przewodnicząca: Helena Synowiec
wiceprzewodnicząca: Bernadeta Niesporek-Szamburska
członkowie: Marian Kisiel
Edward Polański
Urszula Żydek-Bednarczuk
sekretarz i redaktor językowy: Danuta Krzyżyk
redaktor statystyczny: Anna Guzy

RADA PROGRAMOWA

Barbara Bogołębska (Łódź), Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Katowice), Ewa Jaskółowa (Katowice), Krystyna Kleszczowa (Katowice), Halina Kosętka (Kraków), Jadwiga Kowalikowa (Kraków), Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Poznań), Jan Miodek (Wrocław), Barbara Myrdzik (Lublin), Jan Ożdżyński (Kraków), Marta Pančiková (Bratysława), Regina Pawłowska (Gdańsk), Jerzy Podracki (Warszawa), Danuta Rytel-Schwarz (Lipsk), Bogusław Skowronek (Kraków), Aldona Skudrzyk (Katowice), Zenon Uryga (Kraków), Halina Wiśniewska (Lublin), Bożena Witosz (Katowice), Tadeusz Zgółka (Poznań)

Publikacja jest dostępna także w wersji internetowej:

Central and Eastern European Online Library

www.cceol.com

Śląska Biblioteka Cyfrowa

www.sbc.org.pl

SPIS RZECZY

I Edukacja literacka i kulturowa

Anna PILCH: Świadomość nowoczesności w polonistycznej edukacji	7
Anna JANUS-SITARZ: Polonistyczne lekcje wrażliwości	17
Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Archetyp, baśń... O (nie)szkolnym alfabecie baśni	28
Ewa OGŁOZA: Motywy mitologiczne (i nie tylko) w <i>Psyche</i> Hansa Chrystiana Andersena i <i>Iselin i wilkołaku</i> Torill Thorstad Hauger	36
Ewa JAKUBIAK: O możliwościach wprowadzania elementów edukacji regionalnej na lekcjach języka polskiego	52

II Edukacja językowa

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA: O RADOŚCI i STRACHU w dziecięcych konceptualizacjach	62
Maria WACŁAWEK: Wokół rekonstrukcji stereotypu młodego. Definiowanie CHŁOPCA i CHŁOPAKA przez młodzież gimnazjalną	75
Marta RUSEK: Hipertekst i praktyka nauczania	93
Marta KUBAREK: O tematach lekcji języka polskiego z perspektywy nauczyciela i ucznia	105
Anna GUZY: Elementy metody Marii Montessori na lekcjach języka polskiego	115

Recenzje

Małgorzata Karwatowska: <i>Uczeń w świecie wartości</i> (Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA)	128
Anna Pilch: <i>Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów</i> (Ewa OGŁOZA)	131
Maria Jędrychowska: <i>Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury</i> (Ewa OGŁOZA)	134
Indeks osobowy	139

I Edukacja literacka i kulturowa

Anna PILCH

Świadomość nowoczesności w polonistycznej edukacji

Pojęcie nowoczesności, świadomość nowoczesności, świadomość dzieła sztuki, obecności sztuki wielkiej, arcydzielnej i tej niedoskonałej, ocierającej się o kicz, to zjawiska godne rozważań, które można oddzielnie rozpatrywać, ale można też z sobą powiązać.

Wymienione tu kategorie: **nowoczesność**, **świadomość sztuki**, **arcydzieła** i **kicz** to, w mojej opinii, kluczowe obszary, które powinny być obecne w szkolnym dyskursie polonistycznym. Rozumiane i objaśniane w niewystarczającym stopniu, często w zbyt powierzchowny sposób przez obie strony edukacyjnego, polonistycznego dialogu nauczyciel — uczeń wymagają bardziej wnikliwego komentarza.

Problem definiowania nowoczesności był w sztuce i literaturze obecny od zawsze. Zmieniały się style i epoki i za każdym razem zadawano pytania: czy „nowe” sztuki i „nowe” gatunki literackie mieszczą się w estetycznych regulacjach?, czy pretendują do miana sztuki wysokiej, czy też należy je umieścić poza nią?

Józef Czapski na przykład, kiedy poczuł się zobowiązany jako artysta malarz do zabrania głosu na temat sztuki abstrakcyjnej, do postawienia pytań, czy ona (sztuka abstrakcyjna) jest sztuką, jak ją rozumieć, przywołał w swoim eseju wypowiedź Stanisława Brzozowskiego. Czapski rozpoczął artykuł *Abstrakcja za i przeciw*¹ od umieszczonego pod tytułem motto, które brzmiało:

„Czemu purytanizm nawet w religii jest herezją” — Norwid.

A następnie w podrozdziale *Próby sformułowań* pisał:

Brzozowski notuje w przedśmiertnym pamiętniku, że chciałby napisać książkę o literaturze romantycznej i klasycznej, nie wymieniając ani razu słowa romantyzm czy klasycyzm, tak dalece zatraciły one swój kontur:

¹ J. Czapski: *Patrząc*. Kraków 1983, s. 257—259.

„chciałoby się zapomnieć [cytuje Czapski Brzozowskiego — A.P.], że te terminy istnieją, unikać ich i dążyć do nowych klasyfikacji”².

A w końcowych refleksjach, które biegły ku przewidywaniom, w jakim kierunku pójdzie sztuka po-abstrakcji, jaka będzie za lat, powiedzmy, pięćdziesiąt (czyli teraz), stawał prorocze diagnozy, rozmyślał nad przeszłością:

Sztuka przyszłości? Nic o niej nie wiemy, jej nieprzewidywalność jest istotą wszelkiej autentycznej twórczości. Obok Niagary produkcji abstrakcyjnej, obok jej artystów i całej tłuszczy ich naśladowców, jej zawrotnych dziś sukcesów, obok potoku i kategoriycznych manifestów płyną jeszcze nurty podziemne i istnieją ciche źródła, ku którym trzeba się nisko schylić, żeby ich smak poznać. Chiński poemat z epoki Song mówi: *Sztuka stwarza coś, co jest ponad kształtem rzeczy, chociaż jej znaczenie polega na tym, by zachować kształt rzeczy*³.

Tekst został napisany w 1960 roku, a aż tyle przewidział przenikliwy Józef Czapski. Trudno o bardziej aktualną i ponadczasową refleksję, jaką sformułował zarówno wielki filozof, jak i wybitny malarz. Potrzeba przeformułowania pojęć historycznoliterackich, pokusa zrezygnowania z niektórych, zwłaszcza tych, które wydają się już nieadekwatne do myśli i interpretacji, która następuje w innym czasie i w innym wymiarze, jest dzisiaj naszym problemem, mianowicie postawienia wielu pytań, co oznacza nowoczesność dzisiaj, w dobie cyberkultury, cyberprzestrzeni, w epoce postnowoczesnej sztuki i kultury.

Kiedy abstrakcja była „nowoczesnością”, szukano dla niej określenia, miejsca w sztuce. Kiedy dzisiaj pojawiły się hiperteksty, blogi, zjawisko postprodukcji „artystycznej”(?), znów musimy postawić pytania o ich miejsce w obszarze sztuk pięknych i zasygnalizować wątpliwości, jak niegdyś czynił to Stanisław Brzozowski.

I tak, jak kiedyś dyskutowano i kłócono się, czy malarstwo abstrakcyjne nie przekracza aby dozwolonych granic, a jeśli nawet, to kto w tej materii jest wielkim, prawdziwym i autentycznym artystą. I dalej, gdy wtedy pytano, czy happeningi i performance są sztuką, dzisiaj znów musimy zapytać, czym jest nasza nowoczesność, która mieści w sobie tak różne i różnorodne zjawiska twórczości.

A gdy uświadomimy sobie, czym jest i jaka jest dzisiejsza sztuka, okaże się, że jej immanentną cechą jest **rozproszenie**.

Zatem **scalenie rozproszonego** to następny etap koniecznej dyskusji o sztuce — dyskusji ważnej, zwłaszcza gdy chodzi o młodego odbiorcę i jego edukację.

² Ibidem, s. 258.

³ Ibidem, s. 269—270.

Świadomość nowoczesności w edukacji to:

- zrozumienie dla nowych form sztuki;
- zrozumienie cyberkultury i cyberprzestrzeni;
- konieczność zmiany badawczych narzędzi interpretacyjnych — interpretacyjnych opcji, w których ogląda się dzieło;
- konieczność czytania tekstu kultury we wspólnej werbalno-wizualnej przestrzeni.

Świadomość dzieła sztuki to próba odpowiedzi na pytanie, co stanowi o arcydzielnosci dzieła. Czy nowoczesność w dyskursie literackim i w formach wizualnych to konieczność przemyślenia nowej estetyki? Nowych reguł gry (kreacji) dla sztuki? Czy poszerzenie obszaru tekstów kultury jest nowym polem dla nowych interpretacyjnych narzędzi, zabiegów na tekstach? Jeśli, jak pisała kiedyś Seweryna Wysłouch, „szkołę trzeba wymyślić na nowo”, oznacza to, iż trzeba także wymyślić nową estetykę, nowe formy czytania wiersza, obrazu, widowiska, innych znaków kultury? To tylko niektóre, ledwie zaznaczone problemy, z którymi przyszło się zmierzyć i zmagać zarazem dzisiejszej szkolnej polonistyce, edukacji w ogóle. „Przemyśleniem estetyki” zajął się Arnold Berleant w książce pod takim właśnie tytułem: *Przemyśleć estetykę*, w której pisze o przyczynach końca estetyki starej, tradycyjnej i o potrzebie nowej, o rozszerzonym polu widzenia, o większej przestrzeni dla sztuki dnia dzisiejszego.

Chociaż pisałam już o świadomości nowoczesności w edukacji dzisiejszej⁴ oraz o konieczności podjęcia prób przewartościowania estetyki, aby mimo poszerzenia granic dla dzieł literackich i dla arcydzieł sztuk pięknych były możliwe kryteria, wedle których da się odróżnić arcydzieło od kiczu, prawdziwy poemat od jego kolejnej kopii, prawdziwy wiersz od wtórnych, schematycznych, nieautentycznych poczynań, którym bliżej do miana kiczu niż arcydzieła⁵, to raz jeszcze warto podjąć temat, którego rozpoznawanie wiedzie do konkluzji — konieczności scalania **rozproszonego**. **Rozproszonym** są nowe formy dzieła, sztuki, zjawisk kultury, a także zasady i reguły prowadzące do **scalania**.

Wtedy kładłam nacisk na umiejętność właściwego rozpoznania, zdolność objaśnienia kwestii arcydzielnosci dzieła, przekonania i rozwiania wątpliwości pomiędzy autentyczną sztuką i nieautentyczną, prawdą i fałszem, oryginałem i kopią. Podkreślałam wtedy — z całym przekonaniem i dzisiaj to czynię — że umiejętność przekazania uczniom argumentów z dziedziny estetyki oraz wiedzy o prawdziwych wyznacznikach literackości literackiego tekstu, o prawdziwych składnikach malarskiej sztuki, jest dzisiaj, w dobie medialnych, multimedialnych, internetowych kreacji rozmaitych, różnorodnych tekstów, wchodzących w skład komunikacyjnej blogosfery — problemem wielkiej wagi.

⁴ Zob. *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2010, s. 52—56, oraz w książce mojego autorstwa *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*. Kraków 2010, s. 251—255.

⁵ A. Pilch: *Formy wyobraźni...*, s. 59.

I raz jeszcze chciałabym powrócić do tych ważnych kwestii, pod nieco innym kątem i w innym ujęciu. Gdy myślimy o zasadniczych przemianach i przekształceniach polonistyki szkolnej z tradycyjnej w nowoczesną — XXI wieku, to sprawą kluczową wydaje się kwestia myślenia o dziele: literackim, plastycznym, o każdym innym tekście kultury w kontekście zasad wyznaczanych przez kategorię estetyki (także i etyki, aksjologii).

Można postawić pytanie o cel estetycznych kategorii, estetycznych teorii, o sens ich znajomości. Na pytanie: do czego potrzebna jest znajomość estetyki, rozmaitych wokół niej teorii i koncepcji?, odpowiadam: teorie i systemy estetyczne pozwalają zrozumieć zjawiska i relacje zachodzące w sztuce i kulturze, estetyka próbuje ująć je w spójne systemy, dać nam klucz do oceny, do świata wartości, do etyki **innego**, etyki **postmodernistycznej** i **hermeneutycznej**.

Arnold Berleant w *Prze-myśleć estetykę* powiada:

Przez całą historię sztuki, od jej najwcześniejszych przejawów, ciągnie się pewna nić, na której powinniśmy skupić naszą uwagę. Jest to związek, jaki łączy przedmioty i doświadczenie sztuki z przedmiotami i uwarunkowaniami świata kultury. Rozpoznając ten związek, lepiej zrozumiemy całe zamieszanie wokół znaczenia sztuki współczesnej dla teorii sztuki i teorii estetycznej. W przeciwieństwie do oczywistego rozwijania coraz większej autonomii i zawężania dziedziny sztuki w ciągu kilku ostatnich dziesięcioleci pojawiła się tendencja rozszerzania zasięgu tego, co skłonni jesteśmy uznać za sztukę⁶.

Myśl filozofa idzie w tym kierunku, by w dzisiejszej dobie, w przestrzeni coraz to bardziej pojemnej i otwartej estetyczności ponownie określić nasze związki z przedmiotami, nasze zasady obcowania ze sztuką, rodzaj naszej percepcji, spróbować na nowo określić, co jest ontologicznie odrębne w sztuce, a co należy do doświadczenia ludzkiego mającego miejsce poza sztuką.

Współczesna sztuka, dzisiejsze jej formy w świecie cyberkultury budują swą przestrzeń. Obserwuje się zatem pewną aktywność przedmiotów (także i artystycznych), która powoduje percepcyjną integrację wszystkich elementów, by tak rzec, w zakresie pola estetycznego. Taka sytuacja poszerzenia pola estetycznego oznacza nowe relacje, nowe związki pomiędzy wszystkimi uczestnikami wydarzeń twórczych.

Poszerzanie granic sztuki, nowe relacje między przedmiotami będącymi tworzywem dzieł artystycznych, obecność różnych form tekstu w przestrzeni mediów, z punktu widzenia szkoły i dydaktyki są problemem niezwyklej wagi. Stawia się mianowicie pod rozwagę kwestię, jak wytłumaczyć uczniowi

⁶ A. Berleant: *Prze-myśleć estetykę*. Przekł. M. Korusiewicz, T. Markiewka. Kraków 2007, s. 77.

dzisiaj, na czym polega różnica pomiędzy kiczem a arcydziełem. Jak objaśnić, dlaczego arcydzieło sztuki malarskiej, poetycki utwór, proza pisarza jest arcydziełem, a nie kiczem — lub odwrotnie — jest kiczem, a nie prawdziwym dziełem sztuki czy literatury. Jakie argumenty trzeba przywołać, by uczeń uwierzył, że *Biesy* i *Idiota* Dostojewskiego są arcydziełami, a prace Andrzeja Żuławskiego, który, usiłując o nich mówić, stworzył swobodne adaptacje na ich podstawie pt.: *Kobieta publiczna* (na podstawie *Biesów*) i *Narwana miłość* (na podstawie *Idioty*), to kicze?

Obserwacje dzisiejszej kulturowej rzeczywistości sugerują potrzebę stworzenia nowych koncepcji w dziedzinie estetyki, które integrowałyby nowe ludzkie relacje i doświadczenia. Taka nowa teoretyczna wizja nowej kultury w nowej przestrzeni „mogłaby objąć szerokie spektrum sztuki i różnych jej gatunków, ich pełniejszą integrację z innymi działaniami ludzkich społeczeństw, a także ich bardziej ogólny status” — mówi filozof i estetyk Arnold Berleant⁷.

Z kolei Wiesław Juszczak, wybitny historyk sztuki, zastanawiając się (pod koniec lat 80. XX wieku), czym jest sztuka, tak widział wtedy ten problem:

„To, co czujemy w sztuce — powtórzmy za Cassirerem — to proces dynamiczny samego życia”. To prawda. Ale nie z tego wynika fakt, iż sztuka jest intensyfikacją rzeczywistości. Oczywiście gdy przez „rzeczywistość” rozumieć będziemy „totalną rzeczywistość” Claudela, a nie rzeczywistość widzialną, czyli tylko fizyczną.

Sztuka nie może być intensywniejsza od rzeczywistości, ponieważ nieustannie i tylko się do niej zbliża⁸.

Dzisiaj w dobie zjawisk artystycznych: literackich, malarskich, rzeźby, fotografii, które z racji tej, iż należą do „totalnej rzeczywistości”, okrzyknięto sztuką i które wchodzi w obszar sztuki na zasadzie „demokracji”, medialności, cyberkultury, warto skorzystać z rozsądku i wyważonych poglądów wybitnych historyków i teoretyków sztuki (jak Wiesław Juszczak). Badacz mówił:

Zdaje mi się, że skutkiem owej demokratyzacji czy upowszechnienia samego dostępu do sztuki (dostępu rzecz jasna pozornego, bo przez sam wzrost liczby adeptów sztuka w niczym nie rośnie ani się nie staje bardziej zrozumiała), że więc skutkiem tego było powstanie i stopniowa absolutyzacja takich akcydentalnych kryteriów dzieła sztuki i twórczości samej, jak nowość, oryginalność itp. Trzeba było coraz głośniej krzyczyć lub wkładać coraz to inne stroje, żeby nie zginąć i zarazem być bardziej zauważalnym w tłumie. Zaczął się wtedy proces, który możemy śledzić

⁷ Ibidem, s. 59.

⁸ W. Juszczak: *Fragmenty. Szkice z teorii i filozofii sztuki*. Warszawa 1995.

w karykaturalnym wyolbrzymieniu, a który sztukę sprowadza do poziomu inżynieryjno-technicznej operacji, gdzie liczą się wynalazki i patenty na nie⁹.

Przepisuję ten długi cytat, bo wydaje się, że można w tej wypowiedzi odnaleźć diagnozę odnoszącą się do naszej rzeczywistości, w której pytamy o sztukę, poezję, literaturę. Sztuka sprowadzona do inżynieryjno-technicznej operacji, o której tu mowa, rozwinęła się w dobie multimedialnej, internetowej nieprawdopodobnie. Otaczające nas przedmioty codziennego użytku zaczęły tracić swe cechy, by tak rzec: substancjalne, zaczęto eksponować je w taki sposób, by swoje użytkowe cechy traciły, że dzieło sztuki musi być postrzegane całościowo, a przedmiot w nim zamieszczony jest tylko częścią owej całości¹⁰.

Żeby sztuki mechaniczne mogły obdarzyć masy — a raczej anonimową jednostkę — widzialnością, muszą być najpierw same traktowane jak sztuki. To znaczy muszą być uprawiane i rozpoznane jako coś więcej niż tylko technika reprodukcji lub rozpowszechniania.

— pisał Jacques Rancière¹¹.

Jeśli dzisiejsza nowoczesność dzieli sztuki na mechaniczne i niemechaniczne, czyli panuje w tej kwestii pluralizm (co nie jest w sztuce niczym nowym), to Rancière mówi nam, że sztuka jest zjawiskiem indywidualnym, musi zawierać akcent niepowtarzalnej indywidualności i oryginalności. To wydaje się podstawowym kryterium jej kwalifikacji i klasyfikacji, te właśnie cechy; powtórzmy raz jeszcze: indywidualizm, autentyczność, niepowtarzalność, nieschematyczność, więc i niemechaniczność wyróżnia ją od produktów sztuki, od wynalazków pretendujących do miana artystycznych dzieł, od kiczu.

Czy nowoczesność oznacza chaos i rozproszenie?

Jeśli w dobie nowoczesności, dziś, jakkolwiek tę nowoczesność zdefiniujemy, następuje coś takiego jak rozproszenie dzieł sztuki, rozproszenie gatunków literackich w poszerzonym polu estetycznym, w którym obowiązują nowe relacje twórca — odbiorca, nowe reguły i zasady estetyczne, to powinnością i zadaniem edukacji jest scalanie rozproszonych form oraz gatunków.

⁹ Ibidem, s. 99.

¹⁰ Oczywiście całą tę „rewolucję” w sztuce zapoczątkował w dużej mierze M. Duchamp i jego słynna „Fontanna”, zburzył spokój filozofów sztuki, krytyków, estetyków.

¹¹ J. Rancière: *Dzielenie postrzegalnego. Estetyka i polityka*. Przeł. M. Kropiwnicki i J. Sowa. Kraków 2007, s. 96.

Scalanie „rozproszonego” rozumiem jako taki rodzaj dialogu z tekstem, dialogu ponowoczesnego, który dzisiejsze tendencje koncentrowania się bardziej na niemożliwym niż na możliwym, nieskutecznym niż na skutecznym zjednoczy w myśleniu systemowym, w próbie nadania porządku. Tyle tylko, że każdy system i wszelki porządek okazują się dziś niewystarczające, a próby scaleń, wychodzenia z chaosu (myśli i działań) często bywają pozorne. Taką obawę wypowiada Ryszard Krynicki, gdy w wierszu mówi:

Myślałem, że ćwiczę pamięć
A to ona wyprawia ze mną co chce
Co chce¹²

W tych dwóch wersach Krynicki sugeruje, że każdy porządek, każdy system („Myślałem, że ćwiczę pamięć”) świadczy o tym, że stałych punktów odniesienia nie ma, jak też nie ma oparcia w uznanych, sprawdzonych systemach i porządkach. Takie rozproszenie — zdaje się mówić poeta — wyjście poza system (w chaos?) stwarza lęk, budzi obawę, niepewność co do możliwości zakotwiczenia się w trwałych wartościach. Rozterki i obawy o chaos w świecie Krynicki wypowiada w licznych wierszach.

Artystom — jak się okazuje — ciąży niestałość, niestabilność, rozproszenie wartości, kryteriów etycznych, estetycznych. Ryszard Krynicki, autor tomu *Niepodlegli nicości*, wyraża obawę i protest przeciw rozpadającym się formom etyki, aksjologii, ontologii. Współczesny, „nowoczesny” świat, w swym rozproszeniu idei, zasad, reguł jawi się niejednokrotnie artystom jako „nicność”. Dyskursy poetów, malarskie dokonania artystów, rewizja pojęć współczesnych filozofów takich, jak: Gilles Deleuze, Michel Foucault, Emmanuel Lévinas, Jacques Derrida, Jacques Rancière, usiłują rozproszeniu i chaosowi nadać spójność. Świadomość myśli ponowoczesnej wymienionych tu filozofów, koncentrująca swą uwagę na niestabilności, niestałości, nomadyczności, nie jest „poparciem” dla idei chaosu, lecz próbą poszukiwania „płaszczyzny immanencji”¹³. Płaszczyzna ta rozumiana jest jako całość, jako wizja świata stworzona z łączenia pojęć w ich wzajemnym powiązaniu. Gilles Deleuze mówi:

Nadać spójność, nie tracąc nieskończoności — nie ma nic bardziej bolesnego, bardziej niepokojącego, niż myślenie wymykające się samemu sobie, niż idee, które się ulatniają, znikając po tym, jak się zarysowały¹⁴.

¹² R. Krynicki: *Co chce*. W: Idem: *Magnetyczny punkt*. Warszawa 1996, s. 243.

¹³ Określenie G. Deleuze’a.

¹⁴ G. Deleuze, F. Guattari: *Co to jest filozofia?* Przekł. P. Pieniążek. Gdańsk 2000, s. 51.

Jeśli szukać przykładu na scalanie rozproszonego w dziedzinie sztuk plastycznych, to malarstwo Adama Wsiółkowskiego jest tego dowodem (por. fot. 1 i 2). Rozproszone (chaotyczne, ale tylko pozornie) elementy artysta skupia, niestabilne linie stabilizuje, chaotyczne skłonności do niespodzianek nieliniowości rygorystycznie scala i wskazuje im określone, ściśle miejsce w nieograniczonej przestrzeni. Nieograniczoną przestrzeń Wsiółkowski ogranicza, uspokaja. Czyni to poprzez formę, kształty i kolor. A przecież nie ulega wątpliwości, że jest malarzem nowoczesnym. Tę nowoczesność manifestuje jednak nie w nomadyczności, lecz poszukiwaniu scalenia rozproszonych elementów, w światopoglądzie, który opiera się na perfekcjonizmie w sztuce, na poszukiwaniach form skończonych, doskonałych, czystych.

Scalenie rozproszenia wartości, kryteriów, w których ujmuje się zjawiska estetyczne i pozaestetyczne, dzisiaj jest pozytywną, konieczną powinnością nauczyciela, przewodnika po meandrach i pułapkach zastawianych w kulturze na młodego odbiorcę. Czy konkluzją będzie obrona tradycji, „starych” systemów i „starej” estetyki przeciw nowoczesności? Paweł Beylin powiada:

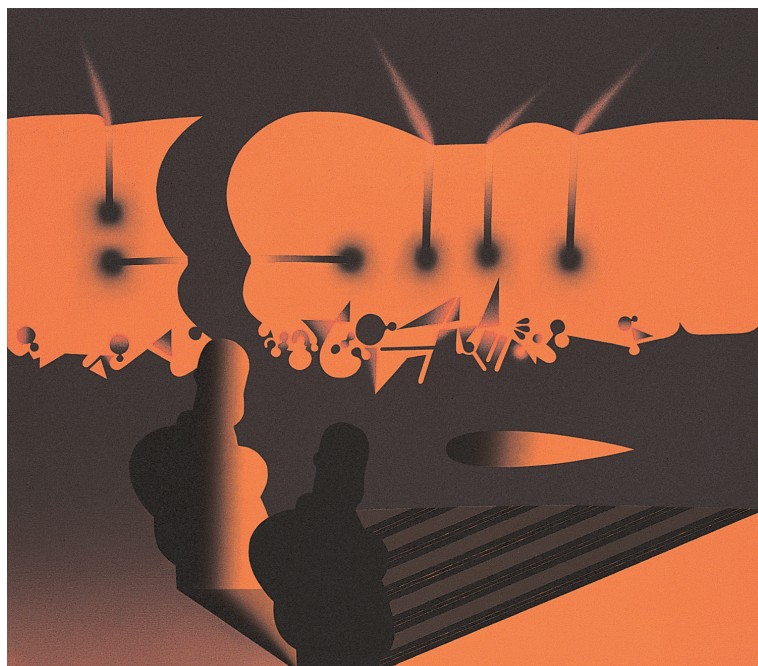
Nie jestem przeciwnikiem nowoczesności jako takiej. Nie jestem również jej zwolennikiem, albowiem samo pojęcie nowoczesności jeszcze dla sztuki nic nie oznacza¹⁵.

Konkluzja niniejszych uwag o nowoczesności zmierza w kierunku łączenia rozpoznawanej nowoczesności z wiedzą o tradycji. Zatem cechą dzisiejszej humanistycznej edukacji powinien stać się polisemiczny wymiar interpretacji zjawisk współczesnych. Szkolnej polonistyce powinien towarzyszyć pluralizm i synkretyzm, a także wyważone proporcje między ekspansywną cyberkulturą a tradycją, która ciągle jeszcze jest fundamentem wiedzy. Jestem za edukacją, która rozumie istotę poezji, posiada świadomość sztuki, i właściwie rozpoznaje nowe formy nowoczesności.

¹⁵ P. Beylin: *Autentyczność i kicze*. Warszawa 1975, s. 243.



Fot. 1. Adam Wsiołkowski: *Nie-obecność C*, 1997



Fot. 2. Adam Wsiołkowski: *Obecność III D*, 1997

Анна Пильх

ОСОЗНАНИЕ СОВРЕМЕННОСТИ
В ОБУЧЕНИИ ПОЛЬСКОМУ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРЕ

Резюме

Автор статьи, определяя современную культуру как пространство рассеяния жанров, указывает на задачи обучения в гуманитарной области, направленного на объединение видения «культурного» мира. Объединение в одно целое «рассеянного» автор понимает как вид современного диалога с текстом, который сосредоточивается в большей степени на невозможном, чем возможном, на неэффективном, чем эффективном, тем самым являясь попыткой придать системное упорядочение интерпретируемым явлениям. Вывод статьи гласит о том, что в школе необходимо объединять распознаваемую современность со знаниями о традиции, что ведет к плюрализму и синкретизму процесса обучения.

Anna Pilch

THE AWARENESS OF MODERNITY
IN POLISH LANGUAGE EDUCATION

Summary

The author of the article, defining a contemporary culture as a space of genre scattering, points to the roles of humanistic education concentrated on combining a vision of “a cultural” world. A combination of “the scattered” is understood as a kind of a postmodern dialogue with a text which concentrates more on the impossible rather than the possible, the inefficient rather than the efficient, and, thus, constitutes an attempt to ascribe a system order to the phenomena being interpreted. A conclusion of the article is the necessity of combining recognized modernity with the knowledge about tradition at school, which leads to pluralism and syncretism in teaching.

Anna JANUS-SITARZ

Polonistyczne lekcje wrażliwości

Paweł Próchniak, inicjujący na łamach „Tygodnika Powszechnego” kolejną dyskusję o bolączkach polonistyki uniwersyteckiej, kształcącej przyszłych nauczycieli nieprzygotowanych na wyzwania współczesnego szkolnictwa, zastanawia się nad nową rolą polonisty w obecnej sytuacji. Ponawianie pytań o cele edukacji humanistycznej w czasach powszechnie głoszonego bankructwa humanistyki można odczytać jako poczucie odpowiedzialności za kształt naszej rzeczywistości, ale i wyraz nadziei, że nie jesteśmy — my jako nauczyciele akademicy i szkolni poloniści — bezradni wobec przemian cywilizacyjnych i nadal możemy w staraniach o nadanie sensu egzystencji naszej i naszych podopiecznych odegrać znaczącą rolę. Nadzieja — widoczna pomimo krytycznej oceny oświatowych realiów — jest konsekwencją wciąż znaczącego statusu lekcji języka polskiego w procesie edukacyjnym. To właśnie na lekcji prowadzonej przez polonistę scaleniu ulegają różnorodne informacje o świecie, różnorodne dziedziny wiedzy i punkty widzenia. Polonista uczy — jak pisze Próchniak:

[...] rozumienia i interpretacji złożonych struktur semantycznych, a to oznacza, że w istocie uczy rozumienia świata. Stawką tej umiejętności jest poczucie sensu. I być może tylko polonista jest w stanie pokazać, że sens jest jakością wyjątkowo złożoną, że jest czymś intymnym i cennym, czymś, bez czego nie sposób żyć, co daje oparcie, ale ma też skłonności autorytarne, przed którymi trzeba się strzec. Bo jeśli polonista uczy scalać i rozumieć świat, jeśli pokazuje, jak w geście lektury krystalizuje się obraz rzeczywistości (nie tylko literackiej), to uczy też, jak nie zamykać oczu na złożoność świata, na jego nieskończoną zmienność. Ujmując rzecz z pewną dozą przesady, można powiedzieć, że to na lekcjach prowadzonych przez polonistę świat skurczony do granic metafory traci lub zyskuje sens, że lekcje polskiego jak żadne inne rozstrzygają o kształcie rzeczywistości, w jakiej przyjdzie nam żyć, kiedy uczniowie dorosną i rządzą wszystkim

po swojemu. Taka perspektywa rysuje się — czy tego chcemy, czy nie — ilekroć polonista przystępuje do pracy¹.

Jednak szansę na poprowadzenie młodego człowieka ku rozumieniu świata wykorzystać na lekcji języka polskiego może jedynie nauczyciel przekonany o tym, że literatura to wciąż przestrzeń rozmowy o sprawach ważnych, przejmujących i fascynujących. Uda się to temu, kto umie odróżnić rolę korepetytora, przygotowującego ucznia do testów kompetencji, do jakiej często próbuje się obecnie sprowadzić jego działania, od powinności polonisty w rozwijaniu u młodych ludzi potrzeby poszukiwania wartości, kształcenia wrażliwości wobec drugiego człowieka, gotowości do doskonalenia siebie i świata.

Obraz polonisty, który właśnie w taki odpowiedzialny sposób pojmuje swoją rolę, znajdziemy w interesującej rozprawie Elżbiety Mikoś *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura — psychologia — dydaktyka*². Książka wpisuje się w obecne dyskusje na temat antropocentrycznego charakteru edukacji literackiej, podmiotowości ucznia, wpływu zwrotów: etycznego i kulturowego na sposoby czytania literatury oraz kształcenia postawy otwartości na dialog i w dysputach tych zajmuje miejsce znaczące, proponując konkretne rozwiązania dydaktyczne.

Wprawdzie autorka zajmuje się przede wszystkim szkolną lekturą wierszy poetów XX wieku, jednak jej propozycje prowokują do szerszych refleksji o istocie współczesnej edukacji polonistycznej.

Kształcenie wrażliwego człowieka

Empatia obecna już w tytule przywołanej książki prowadzi myśl czytelnika ku wychowawczej funkcji literatury i z całą pewnością nie oznacza to oczekiwania, że literatura zaprezentuje gotowe wzory do naśladowania. Tę funkcję rozumiemy tak, jak próbował ją wyjaśniać niegdyś Jan Błoński, który, przeciwstawiając się instrumentalnemu traktowaniu lektury szkolnej, pisał, że

jak od dawna wiedzą pedagodzy — funkcja wychowawcza tkwi raczej w samodzielnej interpretacji i przyswojeniu sobie dzieła, właściwie — arcydzieła. Właśnie trud poznawania (ukształtowań słownych, motywacji psychologicznych, funkcji ideologicznych itd.) niesie najcenniejsze społecznie wartości moralne. On także umożliwiał w końcu — dzięki zrozumieniu wieloznaczności dzieła — estetyczną radość, pomagając (ewentualnie) w wyborze postawy życiowej³.

¹ P. Próchniak: *Komu potrzebny polonista*. „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 22, s. 36.

² E. Mikoś: *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura — psychologia — dydaktyka*. Kraków 2009.

³ J. Błoński: *Głos zlytoptaka*. „Teksty” 1974, nr 3, s. 124.

Wybór postawy życiowej warunkowany jest aksjologiczną wrażliwością odbiorcy, koniecznością jej uruchomienia, pogłębienia w kontaktach z dziełem. Zwraca na nią uwagę kilku badaczy, choć różnie jest ona rozumiana. Na przykład Wayne C. Booth⁴ dostrzega w kontakcie z lekturą spotkanie etosu tego, który w dziele opowiada, ze światem wartości tego, który czyta. Od wrażliwości czytelnika zależy, czy książka ma na niego wpływ: wzruszy go, pocieszy, zmieni sposób rozumienia siebie i innych, pogłębi doświadczenie bądź sądy, zmobilizuje do działania, ukształtuje gust *etc.* Booth nie wątpi, że każde kolejne spotkanie z literaturą czyni tę wrażliwość dojrzałą, a zatem odbiorca przyjmuje dzieło nie tylko jako źródło przyjemności, ale i dobro. Z kolei Stefan Sawicki tłumaczy aksjologiczną wrażliwość odbiorcy jako zdolność odczytywania zawartych w tekście aksjologicznych intencji autora — z wnętrza wartości ważnych i bliskich dla czytelnika⁵, a Krystyna Koziołek rozumie ją jako „praktykowanie inności”⁶.

Pokrewieństwo z takim rozumieniem wychowawczej funkcji spotkań z literaturą zostało przedstawione w pracy Elżbiety Mikoś. W pierwszej części książki znalazły się uporządkowane przemyślenia dotyczące sposobów rozumienia empatii, a także przekonujące wytłumaczenie, który z jej aspektów — jako otwierający przestrzeń dyskursu — został przede wszystkim wykorzystany w rozprawie (pojęcie empatii ukazanej w intelektualnym rozumieniu); jakie inne aspekty zostały uwzględnione w badaniach szczegółowych poświęconych twórczości konkretnych poetów (np. zjawisko identyfikacji czytelnika z postacią literacką), a które aspekty uznano za nieprzydatne. Autorka relacjonuje selektywnie i krytycznie wybrane prace dotyczące tradycyjnych ujęć empatii (poglądy Davida Hume’a, Alana Smitha, Williama Mc Dougalla, Edmunda Burke’a, Maxa Schellera i innych), porządkując wiedzę wokół czterech kategorii centralnych: współodczuwania, wczucia, utożsamienia i współczucia. Znajdziemy tu konsekwentne łączenie różnorodnego rozumienia tych aspektów (szczególnie „wczucia”) z dyskusjami na temat interpretacji literatury, wsłuchiwania się w cudze doświadczenie wpisane w tekst (zgodnie z teoriami Friedricha D.E. Schleiermarchera, Hansa-Georga Gadamera, Theodora Lippsa), przy czym autorka wyraźnie opowiada się za tymi poglądami (np. Edmunda Husserla), które koncentrują się wokół „współodczuwania przez zrozumienie”⁷.

⁴ W.C. Booth: *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. Berkeley 1988.

⁵ S. Sawicki: *Aksjologiczny wymiar literatury*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków 22—25 września 2004*. Red. M. Czermińska. T. 2. Kraków 2005, s. 300—302.

⁶ K. Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 21—22.

⁷ E. Mikoś: *Lekcje empatii...*, s. 30. Biorąc pod uwagę możliwe aplikacje tych rozważań do praktyki szkolnej, istotne znaczenie ma oparcie przemyśleń zawartych w książce na wiedzy psychologicznej, szczególnie psychologii rozwojowej. Ustalenia psychologów (prace M.H. Davisa, M. Czerniawskiej), wynikające z badań nad poziomem empatii w różnych grupach wiekowych, stanowią niezbędny komponent badań odbioru literatury przez młodych ludzi. Warto by te od-

W drugiej części rozprawy autorka, pełna ostrożności w formułowaniu zbyt radykalnych tez w kontekście diametralnych zmian w kontaktach interpersonalnych człowieka „płynnej nowoczesności”, stawia — czytelnikowi i samej sobie — pytanie, czy upominanie się o empatię należy traktować w kategoriach utopii, jako działanie „pod prąd”⁸. Warto podkreślić, że odpowiedź, jaką przynosi książka, wpisuje się we współczesne dyskusje na temat kryzysu aksjologicznego i miejsca nauk humanistycznych w nadawaniu sensu życia jednostce zagubionej w świecie rozproszonych wartości i rozluźnionych więzi międzyludzkich. Elżbieta Mikoś mocno akcentuje w tym zadaniu rolę szkoły, która powinna wspierać ucznia „w zaprowadzeniu ładu w chaosie myślowym i duchowym, by uczynić jego świat w miarę bezpiecznym i przyjaznym”⁹, co nie przeszkadza kształceniu jego zdolności do „samodzielnego, świadomego funkcjonowania w świecie, planowania własnego rozwoju, z uwzględnieniem indywidualnych aspiracji i dążeń”¹⁰. Zadaje pytania o cele edukacji, o to, „jak kształcić do umiejętnego korzystania z wolności, także w budowaniu relacji z drugim człowiekiem”¹¹.

Refleksje Elżbiety Mikoś o edukacji włączają się w bieżące filozoficzne dyskusje i koncentrują się wokół tak istotnych kwestii, jak: konieczność oparcia nauczania na dialogu i budowaniu dialogowych relacji w kontaktach międzyludzkich; wpisanie kwestii edukacyjnych we współczesną refleksję wokół pojęcia inności (choć trochę dziwi brak odwołań do Emmanuela Lévinasa czy Jacques’a Derridy, których przemyślenia miały decydujący wpływ na współczesne rozumienie etyki czytania); implikacje dydaktyczne opowiadania się za różnymi doktrynami podmiotowości („ja” autonomiczne, „ja” dialogowe). Swoistym *credo* tych implikacji jest teza, z którą trudno się nie zgodzić: „Dydaktyka szkolna winna wspierać ucznia w budowaniu autentycznej i spójnej tożsamości, nie zaniedbując przy tym »ćwiczenia się« we wrażliwości na odmienność”¹².

niesienia uzupełnić o pozycje, które analizują temat empatii w odniesieniu do problemów okresu adolescencji i — łączą tę analizę z praktycznymi wskazówkami dla nauczycieli. Taką przydatną wiedzę przynoszą np. takie książki, jak m.in. S. Hart, V. Kindle Hodson: *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce* (Warszawa 2005), M.B. Rosenberg: *Porozumienie bez przemocy. O języku serca* (Warszawa 2003), T. Widstrand: *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole* (Warszawa 2008) i inne tłumaczone oraz publikowane przez Wydawnictwo CMPPP [Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej] w ciągu ostatnich kilku lat.

⁸ E. Mikoś: *Lekcje empatii...*, s. 44.

⁹ Ibidem, s. 45.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 50.

¹² Ibidem, s. 57.

Przezwyciężanie trudności

Przemyślenia z pierwszych dwu części książki stanowią swoisty fundament dla programu czytania poezji, który prezentuje autorka w rozdziale *Czytanie poezji w perspektywie antropologiczno-poznawczej. (Uczeń — tekst — nauczyciel)*. Polemizując z tezą wielu polonistów, że poezja współczesna, jako zbyt hermetyczna, nie stanowi odpowiedniej lektury dla młodego czytelnika, E. Miłoś widzi przyczyny kłopotów z odbiorem tej twórczości w zakorzenionym w tradycyjnych szkolnych interpretacjach postępowaniu z liryką współczesną według romantycznego paradygmatu, przypisywaniu jej jedynie uczuciowo-ekspresywnego znaczenia.

Za niezwykle ważne uważam podjęcie w książce kwestii dopiero od niedawna obecnej w polskiej myśli dydaktycznej: **dowartościowania trudności** (czyli także oporu, jaki stawia trudny tekst czytelnikowi), jako wyzwania, które, wyzwalając czytelnika od rutynowych nastawień w odbiorze tekstów (np. powielanych interpretacji znawców literatury), jednocześnie uwalnia go od schematów czytania świata. Warto byłoby tu przytoczyć zarówno te słowa H.-G. Gadamera (*Czy poeci umilkną?*), w których formułuje on tezę, że właśnie w hermetyczności języka poezji widzi jego siłę, wymusza ona bowiem na czytelniku inne czytanie niż lektura w poszukiwaniu informacji; jak i J. Derride, który we wszelkich tekstowych nierozstrzygalnikach i aporiach dostrzega szansę na odkrywanie potencjału znaczeniowego tekstu i inwencję interpretacyjną czytelnika. To „inne czytanie” trudnej poezji współczesnej, postulowane przez dwóch wielkich badaczy, różniących się zasadniczo pojmowaniem celu i sposobu czytania, u obu oznacza wyciszenie, natężenie uwagi, cierpliwość, pokorę wobec tekstu, wielokrotne powroty do tego samego wiersza.

Podobne podejście do problemu wyboru lektur ze względu na ich łatwość odbioru prezentowała już wcześniej Krystyna Koziółek, dowodząc, że napotkanie trudności w utworze literackim stanowi ważny aspekt etycznego spotkania z tekstem w szkole. Polemizując m.in. ze sceptyczną opinią Janusza Sławińskiego na temat szkolnej lektury arcydzieł¹³, przekonywała, że właśnie kontakt z takim, stwarzającym trudności w odbiorze, utworem, może być lekcją pokory wobec inności i tajemnicy, ćwiczeniem się we wrażliwości na odmienną myśl, sądów czy moralnych postaw przedstawianych w literaturze.

Przesłanie do czytelnika, by nie tylko nie zrażał się trudnościami w lekturze, ale właśnie z tych napotkanych niejasności, zagmatwań i wszelkiego typu

¹³ Sławiński pisał, że lektury szkolne nie są z reguły pisane dla dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, więc ich odbiór przez młodocianych nacechowany jest nienaturalnością, udawaniem, że rozumie się coś, czego zrozumieć nie jest się w stanie, jest to takie czytanie nie we własnym imieniu, ale w imieniu szkoły. Zob. J. Sławiński: *Literatura w szkole: dziś i jutro*. W: *Edukacja literacka w szkole. Teoretyczne problemy szkolnej komunikacji literackiej*. Cz. 1. Oprac. W. Dydak, M. Inglot. Wrocław 1986.

aporii czerpał inspirację do nowego spojrzenia na dzieło, jest jednym z fundamentalnych wyróżników strategii dekonstrukcji. W tym, co jest jasne i oczywiste, nie ma niespodzianki, nie ma też szansy zobaczenia w tekście czegoś, czego nie dostrzegli inni, nie ma satysfakcji z dokonania samodzielnych odkryć, napotkana trudność nie powinna zatem zrażać czytelnika, ale wysyłać mu sygnał, że to jest właśnie moment, gdy może się on poczuć współtwórcą dzieła, gdy może ujawnić jego ukryte (dla innych) sensy¹⁴.

Sugestywnie brzmi w *Lekcjach empatii...* uzasadnienie wyboru do szkolnych spotkań z poezją takich utworów, które mogą być istotne dla osobistego, egzystencjalnego doświadczenia uczniów, mogą sprzyjać przełamywaniu barier kulturowych. Niektóre z wierszy zostały dobrane tak, by w jakiś sposób korespondowały z doświadczeniem życiowym młodego człowieka, inne — by nie przylegając do jego rutynowych oczekiwań, budziły w nim zdziwienie, niepewność, impuls do refleksji i rozmowy.

Trudno się nie zgodzić z autorką, gdy wzywa ona do pluralizmu metodologicznego i interpretacyjnego, konieczności uwzględniania niepowtarzalnej wrażliwości i zróżnicowaniu poszczególnych jednostek w klasie, potrzebie rozmawiania o tekście na poziomie egzystencjalnych doświadczeń młodych ludzi.

Szkolne doświadczenie E. Mikoś jako licealnej nauczycielki, a następnie akademickiego metodyka, obserwującego corocznie dziesiątki lekcji, pozwoliło jej na określenie tych uwarunkowań szkolnego procesu czytania (np. zaplecze lekturowe i kulturowe klasy, poziom kompetencji czytelniczej poszczególnych uczniów, zróżnicowane potrzeby i zainteresowania *etc.*), które winien brać pod uwagę polonista pragnący realizować „empatyczny program czytania”.

Szkoda jedynie, że pominięto tak ważną obecnie — determinującą działania nauczycieli — rolę tych kontekstów, które mają dziś niestety decydujący wpływ na kształt szkolnych spotkań z poezją, a przede wszystkim: presję zewnętrznej ewaluacji i testowego sprawdzania interpretacyjnych umiejętności uczniów na praktykę szkolną, co oznacza instrumentalne traktowanie literatury, wyłączność strategii strukturalnej w pracy z tekstem, brak miejsca na dyskusje egzystencjalne i wszelkie działania niesprawdzalne testową formą egzaminowania. Pominięcie tego aspektu — determinującego obecnie działania zarówno nauczycieli, jak i uczniów — osłabia siłę rad (skądinąd ze wszech miar słusznych) dotyczących budowania uczniowskiej motywacji na drodze do tekstowego „ty”. Całkowita nieobecność aktualnych kontrowersji związanych z wymogami egzaminacyjnymi, z ocenianiem interpretacji według „klucza”, sprawia, że

¹⁴ Zob. m.in. J. Culler: *Dekonstrukcja i jej konsekwencje dla badań literackich*. Przeł. M. Fedewicz. W: *Dekonstrukcja w badaniach literackich*. Red. R. Nycz. Gdańsk 2000, s. 321—386. O wykorzystaniu w edukacji aporii, czyli sytuacji „nie do przejścia”, jako siły napędowej myślenia, twórczej inwencji, krytycznego badania, pisałam m.in. w: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*. Kraków 2009.

propozycje „empatycznej lektury”, wymagającej czasu, spowolnionego tempa, lektury nastawionej na efekty niesprawdzalne testową formą egzaminowania, mogą wydać się utopijne.

Umiejętność słuchania

Na uwagę zasługuje podjęcie w *Lekcjach empatii...* dwóch — zdecydowanie zaniedbanych w dydaktyce — kwestii: po pierwsze, kształcenia umiejętności uważnego słuchania (i słyszenia), którą rozwijać powinni wszyscy uczestnicy spotkania lekturowego, bowiem „empatyczny polonista wykracza poza własny horyzont i wsłuchuje się w głosy innych”¹⁵. Mamy tu zatem do czynienia z koniecznością praktykowania etycznej postawy na lekcji, z przekładaniem pewnych relacji interpersonalnych (nauczyciel — uczeń), postawy szacunku wobec drugiego człowieka na relację czytelnik — tekst, na stosunek do głosu Innego w literaturze.

Druga istotna kwestia — łącząca się z poprzednią — to ukazanie pozytywnego potencjału wspólnych spotkań z tekstem literackim. Do tej pory dydaktycy szkolnej literatury nie do końca mogli sobie poradzić ze sprzecznością tkwiącą z jednej strony w prawie do prywatnego spotkania z tekstem, do intymnego doświadczenia lektury, a z drugiej strony — koniecznością publicznego werbalizowania swojej interpretacji na forum klasy. Tymczasem autorka podpowiada nauczycielom szansę uczynienia z tej niełatwej sytuacji dydaktycznej punktu wyjścia dla bardzo pozytywnych relacji. Pisze: „Poprzez udział w sieci rozmów uruchomionych tekstem literackim każdy czytelnik może powiedzieć coś istotnego innym ludziom po to, by mogli go zrozumieć”¹⁶.

Jak realizować taki właśnie cel szkolnych spotkań z poezją, przedstawia E. Mikoś na konkretnych przykładach lekcyjnych działań w kolejnym, ostatnim już rozdziale rozprawy. Główną część książki zajmuje jedenaście spotkań z wierszami współczesnych poetów. Każde spotkanie rozpoczyna się autorską uważną lekturą, szczegółową analizą, która nie chce niczego uronić z sygnałów, jakie wysyła do nas tekst; analizą obudowaną licznymi odwołaniami tak do egzegezy, którą czasem zdradza poeta w swych innych, niekoniecznie poetyckich wyznaniach, jak i do literaturoznawczych prac badaczy, których przemyślenia (nie zawsze związane z interpretowanym tekstem) mogą pomóc w głębszym zrozumieniu poetyckiego przekazu. Cierpliwe „wsłuchiwanie” się w tekst, erudycyjny wywód prezentujący to, co „usłyszane”, zwieńczone jest — charakterystycznym dla całego książkowego dyskursu — przejrzystym podsumowaniem w punktach, mogącym stanowić dla nauczyciela swoistą podpowiedź, w jakich

¹⁵ E. Mikoś: *Lekcje empatii...*, s. 69.

¹⁶ *Ibidem*, s. 85.

kierunkach może zmierzać wspólna rozmowa z uczniami o wierszu, na które aspekty, otwierające potencjalne możliwości empatycznego czytania, warto zwrócić uwagę.

Każdej analizie towarzyszy „projekt sytuacji dydaktycznych”, czyli propozycje takich działań lekcyjnych, które aktywizują emocjonalnie i intelektualnie młodych ludzi, pozwalają im na otwarcie się zarówno na słowa płynące z tekstu, jak i na głosy innych uczniów (o wierszu, o życiu, o sobie). Przykładowo, w rozdziale otwierającym cykl spotkań z poezją, poświęconym utworowi *bliscy i oddaleni* księdza Twardowskiego, autorka proponuje rozpocząć rozmowę o wierszu od włączenia uczniów w dyskurs i zredagowania przez nich wstępnych pytań (wywodzących się z własnych doświadczeń), dla których tekst Twardowskiego stanowi swoistą odpowiedź. W ciekawej koncepcji rozmowy o wierszu i „przy okazji” wiersza szczególnie cenne wydają się te zadania, które dają uczniom możliwość prezentacji własnych, indywidualnych racji. Autorka — doświadczony dydaktyk — doskonale wie, że umiejętność prezentacji własnych racji w taki sposób, by pozostać jednocześnie otwartym na odmienne poglądy, gotowym do przyjęcia cudzych argumentów lub do ich odrzucenia, ale w poszanowaniu odmienności to — umiejętność, którą trzeba kształcić, a nie oczekiwać, że młodzi ludzie będą ją posiadać bez przygotowania. Dlatego proponuje — ogromnie ważne z punktu widzenia funkcjonowania ludzi w społeczeństwie — zaaranżowane ćwiczenia w negocjacjach (dotyczących sytuacji życiowych wpisanych w wiersz), obserwowane pod kątem m.in. sposobu zwracania się do rozmówcy, przejawów empatii w zachowaniach językowych, przesyłaniu sygnałów świadczących o uważnym słuchaniu partnera *etc.*¹⁷.

Ćwiczenie proponowane przez Mikoś może służyć polonistom jako podpowiedź, w jaki sposób zwracać uwagę uczniów na trudne aspekty komunikacji, konieczność uwrażliwienia na odbiorcę, jego percepcję, możliwości odmiennego rozumienia tych samych przekazów¹⁸.

Jako bardzo ważne traktuję podjęcie przez autorkę problemu zobowiązań etycznych nauczyciela, który przede wszystkim od siebie zacząć musi kształcenie empatii jako tej dyspozycji psychicznej, która uwolni go od potrzeby dominacji (np. narzucania własnej interpretacji), nauczy słuchać ucznia — partnera dialogu i umożliwi mu autentyczny kontakt wychowawczy.

¹⁷ Ibidem, s. 110—111.

¹⁸ Julian Edgoose z Teachers College (Columbia University) dowodzi, że to problem szczególnie ważny w szkole, gdzie uwaga w większości poświęcana jest temu, co jest mówione lub zostało przez kogoś powiedziane (*the Said*), a nie aktowi mówienia (*the Saying*). Można to rozumieć przede wszystkim jako ostrzeżenie przed niesłusznym lekceważeniem samej komunikacji, a więc tego, do kogo, po co, jak mówimy, jaka część naszego komunikatu do niego dociera, co on z niego rozumie, w czym się zgadza, co odrzuca itd. Zob. J. Edgoose: *An Ethics of Hesitant Learning: The Caring Justice of Levinas and Derrida*. „Philosophy of Education” 1997.

Modele czytania

W całym projekcie czytania poezji, przedstawionym przez Elżbietę Mikoś, warta podkreślenia jest stała dbałość o to, by nie tłumić i nie ujednociać sądów jednostkowych, by zachowując zgodę na odmiennność, kształcić postawę otwartości na nowe sensy i rozwiązania alternatywne. „Wrażliwsi na odmiennność, potwierdzamy i budujemy własną tożsamość”¹⁹, stwierdza autorka na początku relacji ze spotkania z poezją Adama Zagajewskiego i ta deklaracja — dodajmy: podkreślana kilkakrotnie — wydaje się patronować wszystkim propozycjom działań dydaktycznych, towarzyszących interpretacjom tekstów.

Działania te nastawione są na angażowanie emocjonalne czytelnika, umożliwienie mu zobaczenia w wierszu głosu w dyskusji o sprawach ważnych tu i teraz, głosu pomagającego mu zmierzyć się z problemem budowania własnej tożsamości, z samotnością, stereotypami, odmiennością (własną lub innych) itp. Urozmaicone projekty sytuacji dydaktycznych są dla czytelnika — nauczyciela polonisty, znakomitą egzemplifikacją metod aktywizujących młodych ludzi, podpowiadających, jak przełamać ich (często pozorną) obojętność. Mamy tu zatem do czynienia z dramą, koncepcją „skryptu”, inicjowaniem dyskusji przez stawianie prowokacyjnych pytań, czytaniem utworu bez wstępnego ujawniania jego autora, tytułu czy roku powstania, głosową interpretacją tekstu itd.

Wobec deklarowanego przez autorkę pluralizmu metodologicznego niepokoi nieco dominacja (a właściwie wyłączenie) hermeneutycznego toku spotkań z tekstem. Wprawdzie takie podejście sprzyja koncepcji empatycznego czytania — a ona właśnie jest przedmiotem rozprawy — ale przydałoby się mocno zaakcentować, że są to propozycje obok, a nie zamiast innych sposobów czytania. Zdecydowanie przydatne byłoby w tym kontekście przywołanie zarówno Derridiańskiej filozofii odpowiedzialności wobec tekstu, jak i rozważań Dereka Attridge’a (*Jednostkowość literatury*), który wyraża przekonanie, że czytanie to przede wszystkim gotowość do twórczej odpowiedzi, do twórczego zmieniania siebie, a nawet — świata. Attridge dowodzi, że spotkanie z innym w lekturze domaga się transformacji naszych przeświadczeń: nie tylko wobec tego, co inne, ale przede wszystkim wobec nas samych. Oznacza to, że czytanie nie jest tylko odszyfrowaniem wpisanych w utwór znaczeń, ale jest zgodą na szczególną relację między dziełem a czytelnikiem. Jeżeli odpowiadamy na jednostkowość tekstu, to znaczy, że jesteśmy gotowi poddać się kreatywności autora i otworzyć się na obcość, która nas zmienia.

Z kolei brak odwołań do Derridy szczególnie daje się we znaki wówczas, gdy — podążając za myślą Gadamera — autorka przyjmuje za nim wyłączenie takiej postawy czytelnika, która w procesie odbioru tekstu oznacza przechodzenie od „dziwienia się” do „rozjaśnienia”, podczas gdy możliwe jest trwanie

¹⁹ E. Mikoś: *Lekcje empatii...*, s. 112.

w zadziwieniu, w niezrozumieniu, nieuzyskanie odpowiedzi na wątpliwości i niejasności. To prawo (a czasem konieczność) trwania czytelnika w stanie niezrozumienia można znaleźć w przekonujących rozprawach literaturoznawczych (np. Anny Burzyńskiej) i dydaktycznych (np. Krystyny Koziółek), odwołujących się zarówno do dekonstrukcji, jak i egzemplifikacji szkolnych spotkań z lekturą. Wprawdzie E. Mikoś pisze o prawie do „nieufności”, lecz odnosi to pojęcie do prawa ucznia do kwestionowania „lekcyjnej” wspólnej wykładni tekstu, nie zaś do możliwości kwestionowania jakiegokolwiek wykładni czy prawa do „nierozumienia”.

*
* *
*

Powyższe uwagi w żaden sposób nie przesłaniają prawdziwych walorów książki, którą czytałam z ogromną przyjemnością (także z uznaniem dla pięknej polszczyzny i niezwyklej dbałości o precyzję wypowiedzi) i przekonaniem o pożytku, jaki z jej lektury wyniosą nauczyciele poloniści. Z całą pewnością winna się ona znaleźć na liście lektur obowiązkowych studentów polonistyki (ja już polecam ją swoim magistrantom). Znajdą tam przekonujące przykłady na to, że szkolne spotkania z literaturą nie mogą służyć celom doraźnym, są bowiem doświadczeniem, od którego zależy, czy młody człowiek sięgnie po poezję nie po to jedynie, by zdać egzamin, ale by pomogła mu ona lepiej rozumieć samego siebie i otaczający go świat, by empatia — wykształcona na etapie czytanego w klasie tekstu — wpłynęła na głębsze rozumienie i przeżywanie wartości pozaszkolnych spotkań z literaturą oraz gotowość do dialogu z drugim człowiekiem. Mogę, za autorką, mieć nadzieję, że w klasowym dyskursie znajdą oni czas także na refleksję poświęconą wartości spotkania czytelników z głosem tekstu poetyckiego, empatia bowiem potrzebna jest i w życiu, i w czytaniu literatury.

Анна Янус-Ситаж

УРОКИ ВПЕЧАТЛИТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПОЛЬСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Резюме

Вдохновением для размышлений автора на тему роли учителя польского языка и литературы во времена банкротства гуманитарных наук послужила книга Эльжбеты Микош *Уроки эмпатии*. В статье рассматривается вопрос об ответственности учителя за развитие аксиологической впечатлительности адресата при контакте с произведением

(В.Г. Бут). Кроме того, обращается внимание на надлежащую оценку трудностей как вызова, который освобождает читателя от схемы чтения мира (Г.Г. Гадамер, Ж. Деррида). Автор сосредоточивается на необходимости умения внимательно слушать как основы удачной коммуникации (Дж. Эдгус), а также на методологическом плюрализме как условии формирования открытой позиции по отношению к новым смыслам и альтернативным решениям.

Anna Janus-Sitarz

LESSONS OF SENSITIVITY IN POLISH STUDIES

Summary

An inspiration for considerations on the role of a Polish philologist in the period of humanistic bankruptcy is a book by Elżbieta Mikoś entitled *Lekcje empatii*. The article concentrates on the issue of teacher's responsibility in developing reader's axiological sensitivity in his/her contact with a work (W.C. Booth) and boost difficulty as a challenge freeing the reader from the patterns of reading the world (H.-G. Gadamer, J. Derrida). The author pays attention to the necessity of teaching how to listen to attentively as a basis of a good communication (J. Edgoose), as well as methodological pluralism as a condition of teaching an attitude of openness to new senses and alternative solutions.

Małgorzata WÓJCIK-DUDEK

Archetyp, baśń... O (nie)szkolnym alfabecie baśni

Że rodziców widzimy w marzeniu jako parę cesarską lub królewską, to wydaje się rzeczywiście z początku dziwne, ale znajdujemy analogię w bajkach. Świta nam teraz myśl, że te wszystkie bajki, które rozpoczynają się: był sobie raz król i królowa, nie chcą nic innego powiedzieć, jak był sobie raz ojciec i córka. W rodzinie zwiemy żartobliwie dzieci książętami, a najstarszego następcą tronu.

Z. Freud: *Wstęp do psychoanalizy*

Ta myśl Zygmunta Freuda została rozwinięta przez Brunona Bettelheima. Jak twierdzi Ryszard Waksmund, psychoanalityczne rewelacje nie spotkały się w Polsce z wielkim zainteresowaniem¹. Wychowanie patriotyczne, ukierunkowanie na dydaktyzm nie pozwalały na włączenie do dyskusji o literaturze dla dzieci głosów podkreślających ukryty wymiar baśni. O ile od dawna dyskutowano o wartościach aksjologicznych baśni, o tyle psychoanalityczne nowinki traktowane były z dużą niechęcią i podejrzliwością. Choć wiele się zmieniło w szkolnej dydaktyce baśni, to jednak warto przypomnieć jej głęboki wymiar, choćby po to, aby wpisać ją jako kontekst interpretacyjny przywoływany w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. *Cudowne i pożyteczne* Brunona Bettelheima to przecież tekst rehabilitujący baśń.

Według Bettelheima, baśnie „przyjmują psychoanalityczny model osobowości ludzkiej, kierując doniosłe przekazy do świadomej, przedświadomej i nieświadomej sfery umysłu, niezależnie od tego, na jakim poziomie każda z tych sfer funkcjonuje u konkretnego człowieka”². Baśń łączy w sobie różnorakie aspekty: poznawczy, terapeutyczny i seksualny. Aspekt poznawczy baśni pozwala dziecku na uświadomienie sobie miejsca w rodzinie, świecie i wyposaża

¹ R. Waksmund: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*. Wrocław 2000, s. 170.

² B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. Danecki. T. 1. Warszawa 1985, s. 43.

młodego odbiorcę w sposoby radzenia sobie z problemami. Aspekt terapeutyczny jest konsekwencją baśniowego optymizmu, budowanego na przekonaniu, że dobro zawsze zwycięża, co pozwala na wiarę w szczęśliwe rozwiązanie konfliktów. Zaś aspekt seksualny sprowadza się do problemów edypalnych ujawniających się głównie w pragnieniach i marzeniach sennych. Uświadomienie sobie ich przejściowego charakteru stanowi warunek szczęśliwego i dojrzałego życia.

Bettelheim wskazuje na etapy rozwoju dziecka i towarzyszące im wątki/tematy występujące w baśniach: określenie własnego miejsca w rodzinie (*Opowieść o rybaku i dzinie*), zapanowanie nad potrzebami hedonistycznymi (*Trzy świnki, Jaś i Małgosia*), integracja wewnętrzna (*Braciszek i siostrzyczka, Śpiąca królewna*), uporanie się z konfliktami edypalnymi (*Królewna Śnieżka*), wyzbycie się poczucia niższości (*Kopciuszek*), wyzwolenie się z lęków wobec odmiennej płci (*Piękna i Bestia*)³. Przykładowo Bettelheim twierdzi, że pragnieniom dziewczynki, by nieprzerwanie wieść błogie życie z ojcem, stoi na przeszkodzie postać dorosłej niezycziwej kobiety — matki:

Ponieważ jednak mała dziewczynka pragnie zarazem gorąco zachować nadal miłość i starania matki, więc w baśniach pojawia się także zycziwa postać kobieca — czy to w przeszłości bohaterki, czy w tle wypadków baśniowych — o której bohaterka pamięta, choć postać owa nie ma wpływu na to, co dzieje się aktualnie. Dziewczynka chciałaby przeżywać siebie jako piękną i młodą dziewczynę — jaką jest w baśni królewna lub podobne osoby — którą więzi egoistyczna, niegodziwa postać kobieca, uniemożliwiająca jej połączenie się z ukochanym. Baśniowy ojciec więzionej królowy przedstawiany jest jako ojciec dobry, lecz nieumiejący przyjść z pomocą ukochanej córce. W baśni *Roszpłonka* uniemożliwia mu to niebacznie dane przyrzeczenie. W *Kopciuszku* i *Królowej Śnieżce* wydaje się całkowicie pozbawiony własnej woli wobec wszechpotężnej macochy⁴.

³ R. Waksmund: *Od literatury...*, s. 183. C.G. Jung, pisząc o kształtowaniu osobowości, stwierdza, że w procesie indywidualizacji, czyli scalania osobowości człowieka, pojawia się obraz drugiej płci, który zawsze nosimy w sobie. Pierwsze wcielenia tego obrazu dotyczą rodziców: matki dla syna, ojca dla córki. Później obrazy te zostają przysłonięte osobami płci przeciwnej, które pograżają się głęboko w nieświadomości. I tak długo jesteśmy od nich zależni, jak długo nie przejrzymy ich prawdziwej natury. Ale poznać je możemy tylko w nas samych, gdyż swego partnera na ogół wybieramy tak, że reprezentuje on nieświadomie aspekt naszej własnej psychiki. Wewnętrzne uświadomienie go sobie pozwala zdjąć projekcję z osoby naszego partnera i uwolnioną dzięki temu dużą ilość energii psychicznej oddać do dyspozycji własnego „ja”. W rezultacie nie tylko rozszerzamy naszą świadomość, ale zyskujemy rzeczywistość niezależność — samotność człowieka wewnętrznie wolnego, który nie może zagubić się w kimś innym (por. C.G. Jung: *Archetypy i symbole*. Wybrał, przeł. i wstępem poprzedził J. Prokopiuk. Warszawa 1974). Za: A. Baluch: *Archetypy literatury dziecięcej*. Kraków 1992, s. 78.

⁴ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne...*, s. 214.

Jak łatwo zauważyć, czytanie baśni, ich dobór i przyswojenie w okresie dzieciństwa stanowi nieodłączny czynnik dojrzewania dziecka. Innymi słowy, według Bettelheima, ten, kto czyta baśnie, świadomie „czyta” świat i jest wyposażony w mechanizmy obrony przed złem.

Ten symboliczny wymiar baśni jest pochodną między innymi języka, jakim baśń przemawia. Jest to język powszechnie odczuwanych doznań psychicznych oraz język poetyckich obrazów, sytuacji i symboli. Dla Junga baśń jest „reprezentacją nieświadomości zbiorowej”, ukryte są w niej treści archetypowe: „pierwowzory ludzkich poczynań, wysiłków i dążeń, pierwowzory uczuć i doznań, pierwowzory ludzkiego istnienia w ogóle”⁵. Archetypy stanowią zbiorową podświadomość. Odniesienie archetypu do określonego doświadczenia pozwala na jego uświadomienie, co wspiera oczyszczanie się z lęku.

Baśń zatem w swojej istocie i z punktu widzenia krytyki archetypowej jest dziełem dla „wtajemniczonych”, jakby obrazowym oglądem procesów ducha, duszy i kosmosu. Wiąże się mocno z przeżyciami inicjalnymi, wprowadzając młodego czytelnika w zachwyty i ekstazę⁶. Ten przekaz jest sformułowany, a w zasadzie formułuje „się”, dzięki obcowaniu dziecka z wieloma baśniami, w których pojawiają się charakterystyczne postacie czy ujęcia wątków. Nie do przecenienia jest wewnętrzne przekonanie odbiorcy, że baśń jest wyrazem marzeń i głębokich pragnień człowieka⁷. Stąd też zapewne bierze swój początek pogląd utożsamiający obrazy w baśniach z „czystymi obrazami”, nieprzesyconymi uczuciami i związkami z rzeczywistością, tak jak w podaniach czy legendach. I choć nie są one wolne od głębi charakterów i przestrzeni, to jednak potrafią, doprowadzając czytelnika do ekstazy, obyć się bez detali świata przedstawionego: „Baśń nie deformuje rzeczy, ale je czarowuje — przedmioty są złote, człowiek jest królem lub księżniczką [...]”⁸.

O czym opowiada *Kopciuszek*? Jakimi archetypami operuje? Według Bettelheima, w fantazjach dziewczynki przeżywającej fazę edypalną, matka rozszczępiona jest na dwie postacie: anioła, dobrej matki z okresu przededypalnego i złej macochy z okresu edypalnego. Jak łatwo się domyślić, dobra matka nigdy nie jest zazdrosna o córkę ani nie stoi na przeszkodzie jej szczęściu. Dopóki żyje lub otacza dziewczynkę opieką, świat jest harmonijny i uporządkowany. Zatem wiara w istnienie dobrej matki z okresu przededypalnego, zaufanie i wierność wobec niej przyczyniają się do osłabienia poczucia winy, jakie w dziewczynce budzą negatywne uczucia wobec stanowiącej przeszkodę macochy (złej matki)⁹.

⁵ S. Kratochvil: *Psychoterapia. Kierunki, metody, badania*. Tłum. A. Ciechanowicz, M. Erhardt-Gronowska. Warszawa 1984, s. 57.

⁶ Por. A. Baluch: *Archetypy literatury...*, s. 72.

⁷ J. Ługowska: *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*. Wrocław 1981, s. 16.

⁸ M. Lüthi: *Style gatunkowe*. Przeł. K. Krzemieniowa. „Pamiętnik Literacki” 1973, z. 1, s. 290.

⁹ Por. B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne...*

Sytuacja, o której pisze Bettelheim, przekłada się na tekst *Kopciuszka*. Oto wypowiedzi dwóch matek: dobrej, bo „prawdziwej” —

Pewnemu bogatemu mężczyźnie ciężko zachorowała jego ukochana żona. Kiedy poczuła, iż zbliża się jej koniec, przywołała do siebie swoją jedyną córkę i powiedziała do niej: „— Drogie dziecko, bądź dobra i pobożna, a łaska boża nigdy cię nie opuści. Pamiętaj, że ja będę patrzeć na ciebie z nieba i czuwać. Po tych słowach zamknęła oczy i odeszła na zawsze”¹⁰;

i złej macochy —

„— Dobrze, ale musisz coś wcześniej zrobić. Wsypałam naczynie soczewicy do popiołu. Jeśli wybierzesz wszystko z powrotem w ciągu dwóch godzin, pójdziesz z nami na bal. [...] — Nie, Kopciuszku — rzekła — nie możesz iść na bal. Nie masz przecież odpowiedniej sukienki, a poza tym i tak nie umiesz tańczyć. Zrobisz tylko z siebie pośmiewisko”¹¹.

Dobra matka daje słowo — obiecuje, że za życie zgodne z zasadami czeka nagroda. Mówi o tym, będąc na granicy życia i śmierci. Wypowiadając te słowa w sytuacji przechodzenia, wzmacnia je. Ona po prostu nie może kłamać, dlatego w jej wersji sprawiedliwego świata wierzy Kopciuszek. Macocha, mimo że obiecuje, nie dotrzymuje słowa. Podnosi poprzeczkę swoich wymagań, jej życzenia stają się coraz bardziej absurdalne. Chociaż Kopciuszek wykonuje wszystkie polecenia, nie dostaje zgody, by pójść na bal. Macocha łamie słowo. Zatem według Bettelheima zasługuje, jeśli nie na karę, to z pewnością na pogardę.

Warto przypomnieć pierwotną wersję historii o upokarzanej dziewczynie¹². Otóż, wersja Giambattisty Basilego pt. *Kotka Cenerentola*, prawdopodobnie z 1634 roku, opowiada o Zezolli, która pewnego dnia poskarżyła się swojej nauczycielce haftu na złą macochę. Poprosiła swoją mistrzynię, aby ta nauczyła ją, jak mordować. Kiedy już posiadała tajemną sztukę, ucięła wiekiem od skrzyni głowę znienawidzonej macosze. Po dokonanej zbrodni namówiła swojego ojca do ożenku z nauczycielką. Jednak nowa macocha okazała się równie zła jak

¹⁰ J. i W. Grimm: *Kopciuszek*. W: Idem: *Baśnie*. Przeł. K. Barzyk. Kraków 2002, s. 10.

¹¹ Ibidem, s. 13.

¹² Warto zauważyć, że znane są wersje *Kopciuszka*, w których rolę upokarzanego bohatera odgrywa chłopiec. Baśnie takie szczególnie były rozpowszechnione na terenie Niemiec. W Polsce nie odnotowano takiej wersji baśni, oprócz groteskowo-satyrycznego poematu A. Mickiewicza pt. *Królowna Lala*. To opowieść o niecierpiącej się powrotem u płci odmiennej córce potężnego króla Bobo, która zniecierpliwiona i po trosze zrozpaczona samotnością, postanawia wziąć sprawę w swoje ręce. Zauważa kuchcika, który w potoku myje garnki. Lala niczym mitologiczny „Pigmalion” postanawia z niego zrobić swoją „Galateę”. Namawia swego ukochanego do przemiany i udawania kogoś z rodu królewskiego tak, aby król — ojciec Lali — zgodził się na ślub.

poprzednia i faworyzowała swoich sześć córek. Zezolla, nazywana odąd Kotką Cenerentolą, jest poniżana przez macochę i przybrane siostry. Jednak dobro ostatecznie triumfuje — pantofelek pasuje tylko na jej delikatną stópkę (warto podkreślić, że motyw pantofelka wyraźnie wywodzi się z kultury chińskiej, już około IX wieku powstała tam pierwsza zapisana wersja baśni). Oczywiście, *Kopciuszek* Perraulta jest nieco mniej krwawą historią. Dziewczyna nikogo nie zabija, jest od początku niewinna, a jej znakiem rozpoznawczym staje się pokora. Czy w rzeczywistości tak jest? Przecież postaci kobiece w baśni mają silnie zaznaczoną osobowość — cały dramat rozgrywa się pomiędzy nimi. Zwycięzczyni odejdzie, upokarzając i fizycznie okaleczając, choć nie osobiście, inne kobiety¹³.

Dla Angeli Carter *Kopciuszek*, nazywany przez nią *Popieluchą*, to opowieść o duchu matki:

Dobra matka w wersji Basilego albo nie ma postaci ludzkiej, albo przyjmując postać ludzką, staje się koniecznie zła — jak druga macocha, wcześniej czuła nauczycielka haftu. Zła macocha, zła dla pasierbicy, ale opiekuńcza wobec własnych córek, jest przyczyną życiowej klęski tych ostatnich. Same nigdy nie zdołają rozwikłać żadnego problemu, zmuszone radzić się we wszystkim matki. Toteż u Basilego dobra matka należy do innego wymiaru czasowego, do przeszłości, do dzieciństwa lub do porządku nadprzyrodzonego¹⁴.

Jednak matka Kopciuszka w wersji Basilego jest od samego początku nieobecna, opiekę nad dziewczyną sprawuje pierwsza macocha. Można więc sądzić, że zakaz realnego istnienia, wyparcie postaci matki z wymiaru rzeczywistego jest także efektem działań zaborczej, apodyktycznej córki. Taka interpretacja, inspirowana psychoanalityczną lekturą baśni, znajduje prawdopodobnie uzasadnienie także w przypadku tekstu Basilego.

Niedobre siostry bywają postrzegane jako cień Kopciuszka. Cień, według Junga, to właśnie te wszystkie zachowania, cechy, postawy, które nie są w dziecku aprobowane przez otoczenie i społeczność, w której żyje. A więc ono ich nie ujawnia, spychając je coraz bardziej do podświadomości. Być może tutaj znajduje się odpowiedź na pytanie, dlaczego *Kopciuszek* pozwala na znęcanie się nad sobą. Dziewczyna nie konfrontuje się ze swoim „cieniem”, bo musiałaby się z nim zespolić, a wtedy cień przestałby być cieniem. Te wszystkie cechy wyparte przez dziewczynę, stałyby się jej integralną częścią, a przecież „czasy” albo baśniowy beczas, w którym żyje *Kopciuszek*, nie pozwalają na

¹³ Chodzi o rytualne okaleczenie sióstr w wersji Grimmów. *Popielucha, czyli duch matki*. W: A. Carter: *Czarna Wenus*. Przeł. A. Ambros. Warszawa 2000, s. 365.

¹⁴ Por. H. Szymańska-Serkowska: *Kotka Cenerentola Basilego a historia pewnej przemiany*. W: *Siostry i ich Kopciuszek*. Red. E. Graczyk, M. Graban-Pomirska. Gdynia 2002, s. 15—36.

to¹⁵. To spostrzeżenie wskazuje na zainteresowanie baśniami, jakie przejawia feminizm. Trudno nie zauważyć, że w wielu interpretacjach baśni o Kopciuszku moment przebierania maku czy grochu czyta się niezwykle symbolicznie. Jest to moment wycofania się z życia, które jest „obok” — cała „rodzina” udała się przecież na bal. Kopciuszek w skupieniu i samotności pracuje i jednocześnie medytuje. Bez tego istotnego etapu czuwania i wycofania, którym towarzyszy cisza, dziewczyna nie będzie wiedziała nic o sobie. Gdyby dziewczyna ominęła ten etap w życiu, nie byłaby przygotowana na spotkanie z księciem.

Niezwykle interesująco przedstawiają się baśnie, które polemizują z archetypami, choć nie odmawiają im terapeutycznej siły. Współczesne teksty bardzo chętnie korzystają z gry z baśniowymi archetypami. *Siódma księżniczka* Eleanor Farjeon opowiada o tytułowej postaci, którą, w odróżnieniu od jej sześciu wychowywanych przez nianie siostr, opiekowała się matka. Wiadomo było, że tylko ta z nich, której uda się najlepiej pielęgnować swoje włosy, zostanie królową. Zatem nianie codziennie myły dziewczynkom włosy i czesały je. Natomiast matka obcinała siódmej córce włosy, dodatkowo zakrywając je chusteczką. Czytelnik czeka na cud — wydaje się, że w dniu prezentacji długości włosów, siódma księżniczka będzie mogła pochwalić się najpiękniejszym warkoczem. Jednak cud nie nastąpił. Dziewczyna ma krótkie, obcięte przy skórze ciemne włosy: „No, no — zawołał Król. — Jeżeli nawet któraś z was zostanie Królową, to na pewno nie ty!”¹⁶. Najbardziej zaskakujące zdaje się zakończenie baśni:

Taka jest opowiadka o Sześciu Księżniczkach, które poświęciły życie włosom. I do końca swoich dni kazały Nianiom czesać je, szczotkować i myć, aby lśniły jasnym blaskiem [...]. Siódma Księżniczka zawiązała znów główkę czerwoną chusteczką i wybiegła z pałacu ku wzgórzom, ku rzece, ku łąkom, ku targowisku [...]¹⁷.

Dobra matka daje dziewczynce wolność, pokazuje córce drogę, którą może pójść, nawet za cenę wykluczenia ze znanej jej wspólnoty. Dziecko-odmieniec to przecież kolejny baśniowy archetyp, który pozwala małemu czytelnikowi w inności dostrzec wartość, na której można budować własną tożsamość. Dziewczynka w chusteczce spodobała się sama sobie — nawiązując do stadium lustra według Lacana¹⁸ — dziewczyna powiedziała „tak” swojemu odbiciu. Akceptując siebie, zyskała autonomię i siłę do „przeżywania” życia.

W taką siłę są wyposażeni bohaterowie *Jeża* Katarzyny Kotowskiej. To historia Kobiety i Mężczyzny (trudno o bardziej wyraziste wykorzystanie ar-

¹⁵ Por. K. Miller, T. Cichocka: *Bajki rozebrane*. Łódź 2008.

¹⁶ E. Farjeon: *Mały pokój z książkami*. Przeł. H. Januszewska. Warszawa 1971, s. 120.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Por. P. Dybel: *Stadium lustra*. W: *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. L. Kolankiewicz. Warszawa 2005, s. 717—731.

chetypu), dwojga kochających się ludzi, którzy tworzą wokół siebie raj. Budują dom, mozolnie tworzą wokół niego ogród i z wielką niecierpliwością, a później z niepokojem, oczekują dziecka, które jednak nie rodzi się. Postanawiają więc adoptować chłopca. Niczym baśniowi bohaterowie udają się do Domu Dzieci, aby trafić do Pani Która Wie. Przechodzą wiele prób tylko po to, aby udowodnić wszystkim, że mogą stać się rodzicami dla małego Chłopczyka. Dziecko ma jednak duże trudności z odnalezieniem się w nowej sytuacji. Chłopczyk wygląda jak jeź. Każdy kontakt z dzieckiem powoduje bolesne ukłucie. Bycie z Chłopcem jest dla Kobiety i Mężczyzny nieustanną wędrówką w przerażającym labiryncie. Po upływie długiego czasu kolce zaczynają od Chłopca odpaść. Wypowiada słowo „mama”¹⁹.

Jeśli według Carla G. Junga i psychologii głębi baśń pokazuje dzięki symbolom i archetypom drogę rozwoju człowieka, to trudno byłoby o trafniejszą metaforę dojrzewania niż zakończenie *Jeża* Katarzyny Kotowskiej:

Nie wiadomo, co będzie dalej. Upłynie wiele lat, mały Piotruś stanie się dużym Piotrkim. Któregoś dnia pójdzie z rodzicami na spacer, a kiedy wyjdą na łąkę, rozpostrze ramiona, zamacha nimi jak skrzydłami i wzbije się w powietrze. Pomacha do nich z daleka i odleci. A oni będą patrzeć i będzie im smutno, że odlatuje, ale będą rozumieli, że tak musi być.

„Leć, synku! Jak to dobrze, że nie boisz się latać!”²⁰

Jakże odmiennie w tym kontekście prezentuje się baśń Grimmów pt. *Uparte dziecko*, opowiadająca o upartym i krnąbrnym dziecku, które, ukarane za swoje nieposłuszeństwo, umiera. Gdy złożono je do trumny i zasypano ziemią, nagle wysunęła się z grobu rączka. Przysypywanie jej ziemią nic nie dało. Matka wychłostała rączkę różgą i dopiero w ten sposób poskromiła niesforne dziecko. Grzegorz Jankowicz, analizując tę baśń, odwołuje się do pracy Slavoja Žižka, który widzi w wysuwającej się z grobu rączce dziecka metaforę wolności, pyta: „Czy zamiast potępiać tę wolność, nie powinniśmy raczej celebrować jej jako ostatecznego przyczółka naszego oporu?”²¹ Być może jego głos włącza się w rozważania Bettelheima, który w intrygującej pracy *Pusta forteca* przedstawił autyzm jako odmianę wewnętrznej emigracji. Wskazał prowokacyjne analogie między dzieckiem uciekającym od wrogiego świata a człowiekiem zlagrowanym, podyktowane zapewne jego traumatycznymi doświadczeniami związanymi z pobytom w obozach koncentracyjnych w Dachau i Buchenwal-

¹⁹ O baśni pisze także B. Niesporek-Szamburska: *Baśń*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2008, s. 61.

²⁰ K. Kotowska: *Jeź*. Warszawa 2002, (strony bez numeracji).

²¹ G. Jankowicz: *Emancypacja Śnieżki*. „Magazyn Literacki” [dodatek do „Tygodnika Powszechnego”] 2011, nr 1—2, s. 7.

dzie. Jak twierdził, za degrengoladę więźniów odpowiada system totalitarny, za wyobcowanie dzieci winę ponoszą rodzice. Jerzy Franczak podkreśla, że tak śmiało analogie przysporzyły Bettelheimowi wiele złej sławy, ale

bez wątpienia jednak miały one na celu wzmocnienie humanistycznego przesłania, wedle którego musimy wciąż — w wymiarach społecznym i rodzinnym — pracować nad kreowaniem antyobozu, nad budowaniem świata przyjaznego, obliczonego na nasze najgłębsze duchowe potrzeby. Taki świat buduje baśń, która zabiera dziecko w cudowną krainę, aby przy końcu zwrócić je światu rzeczywistemu, który jest światem szczęśliwym, ale już nie czarodziejskim. Pobrzmiwające w niej zakłęcie, podobne do biblijnego *fiat*, pozwala ustanowić porządek w bezładzie i pustkowiu i nadać sens życiu²².

²² J. Franczak: *Porządkowanie chaosu*. „Magazyn Literacki” [dodatek do „Tygodnika Powszechnego”] 2011, nr 1—2, s. 5.

Маггожата Вуйцик-Дудек

АРХЕТИП, СКАЗКА... О (НЕ)ШКОЛЬНОМ АЛФАВИТЕ СКАЗКИ

Резюме

Автор статьи напоминает о мудрой дидактике сказки, не ограничивающейся лишь пересказом сюжета и открытием структуры сказочных формулировок. Глубина сказки размещает этот тип текста сверх программы шестилетней школы, создавая из него универсальное повествование, подвергающееся художественным преобразованиям. Эти модификации заслуживают того, чтобы быть в школе предметом интерпретационных раздумий.

Małgorzata Wójcik-Dudek

AN ARCHETYPE, FAIRY TALE...ON A (NON) SCHOOL ALPHABET OF A FAIRY TALE

Summary

The author of the article demands a wise fairy tale didactics, unlimiting itself to only summing up the plot and exploring the structure of fairy tale rules. A deep message of a fairy tale places this very text beyond the primary school core curriculum, making it a universal story subject to literary transformations which deserve an interpretative consideration at school.

Motywy mitologiczne (i nie tylko)
w *Psyche* Hansa Christiana Andersena
i *Iselin i wilkołaku* Torill Thorstad Hauger

Psyche

Opowieść *Psyche* została włączona (obok *Lodowej Pani*, *Motyła*, *Ślimaka i róży*) do zbioru *Nowe baśnie i opowieści. Seria druga*, który ukazał się 25 XI 1861 roku (na okładce — 1862). Pierwszego tłumaczenia na język polski dokonała Bogusława Sochańska¹.

Jackie Wullschläger podaje, że Andersen rozpoczął pisanie tej opowieści po obejrzeniu jakiegoś nieudanego spektaklu baletowego podczas podróży do Włoch i pobytu w Rzymie z Jonasem Collinem (synem Edvarda), ale przypomina także, iż pomysł narodził się prawie 30 lat wcześniej, kiedy Andersen, przebywając w Rzymie, po pierwsze — dowiedział się o wykopaniu grobu dla zmarłej zakonnicy i znalezieniu tam posągu Bachusa, a po drugie — poznał mnicha, duńskiego artystę Küchlera, autora portretu pisarza². Na powstanie opowieści *Psyche* miało również wpływ uczucie, jakim Andersen obdarzał tancerza Adama Schaffa (poznał go w 1857 roku; w 1862 — rozstali się).

W początkowych dwu akapitach *Psyche* Andersen określa sytuację narracyjną. Otóż wzywa czytelnika, aby posłuchał opowieści gwiazdy (a chodzi chyba o planetę Wenus), która

O świcie lśni w czerwonej poświacie [...], najjaśniejsza gwiazda poranka, której promienie drżą na tle białej ściany, jakby tam chciała napisać, co ma do opowiedzenia, co prawie przez tysiąclecia widziała tu i ówdzie na naszej wirującej ziemi³.

¹ H.Ch. Andersen: *Baśnie i opowieści*. T. 2: 1852—1862. Przeł. B. Sochańska. Poznań 2006, s. 437—447.

² J. Wullschläger: *Andersen. Życie baśniopisarza*. Przeł. M. Ochab, fragmenty baśni, listów i dzienników H.Ch. Andersena w przekł. B. Sochańskiej. Warszawa 2005, s. 417—418.

³ H.Ch. Andersen: *Baśnie i opowieści...*, s. 437.

W syntetycznej formule wstępu wprowadza Andersen poetycki nastrój i metaforę pisania (promień gwiazdy na białym tle ściany), uwiarygodnia opowieść, podkreśla małość ziemi i krótkość ziemskiego czasu wobec kosmosu.

Gwiazda była świadkiem historii sprzed setek lat, z czasów renesansu, która zdarzyła się w Rzymie, a jej bohaterami byli ówczesni młodzi artyści, wśród których jeden wyróżniał się — bardzo żywym odbiorem dzieł mistrzów, ascetycznym trybem życia oraz dążeniem do doskonałości i transcendencji w sztuce. Przyjaciele mówili, że jest wielce utalentowany, ale jest też marzycielem i to stanowi jego nieszczęście. Nie korzysta z uroków życia, tak jak oni i na przykład Rafael. Ale w jego oczach, mimo że „*miał gorącą krew i bogatą wyobraźnię*», »wesołe życie Rafaela«”

[...] rozplywało się jak poranna mgła, kiedy patrzył na boski blask promieniujący z obrazów tego wielkiego mistrza, a gdy stał w Watykanie przed postaciami ucieleśniającymi piękno, które przed tysiącami lat w blokach marmuru wykuli mistrzowie, to uniesienie wzbierało w jego piersi, czuł, że obcuje z czymś tak wzniosłym, tak świętym, tak uszlachetniającym, wielkim i dobrym, że pragnął tworzyć, wykuwać podobne dzieła w marmurze. Pragnął dawać wyraz temu, co w jego sercu wzlatywało ku nieskończoności — ale jak i w jakiej postaci? Miękka glina przeistaczała się w jego palcach w piękne formy, ale nazajutrz jak zawsze niszczył to, co zrobił⁴.

Andersen wyraża więc podziw dla sztuki antyku, wskazując jednocześnie na niemożność osiągnięcia ideału przez artystę późniejszego, który wciąż pragnąc i tworząc, od razu niszczy swoje niedoskonałe rzeźby.

Pewnego dnia młody rzeźbiarz zobaczył w niezwykłym ogrodzie, gdzie rosły róże i kalie, piękną dziewczynę, córkę właściciela domu i ogrodu. Dziewczyna wydała się rzeźbiarzowi tak piękna jak Psyche z obrazu Rafaela. Postanowił ją wyrzeźbić: najpierw w glinie, a potem, kiedy poprosił o to ojciec dziewczyny, w marmurze. Artysta przeżywał radosne chwile, był bowiem zadowolony ze swojej pracy i jej efektu; myślał, że rzeźbiąc Psyche, wie, czym jest życie. Mówił z radością, że życie „*To miłość, to uniesienie w tej cudowności, to zachwyt nad pięknem*”⁵. W tym fragmencie Andersen zmienia nieco narrację, „odbierając” na moment „głos” gwieździe, która nie była świadkiem spotkania artysty z dziewczyną i jej ojcem (spotkanie odbyło się w południe). Pada zaskakujące zdanie o tym, jak dziewczyna spojrzała na artystę, gdy jej ojciec rozpoznał w modelu rzeźby jej rysy, i jak artysta czuł się pod wpływem tego spojrzenia — „*przecudne spojrzenie, którym patrzyła na młodego artystę, było czymś, co go*

⁴ Ibidem, s. 438.

⁵ H.Ch. Andersen: *Baśnie i opowieści...*, s. 439.

unosilo, uszlachetniało i — miażdżyło⁶. Andersen podkreśla, że piękno rzeźby wynikało z tego, że przedstawiała miała kobietę, która była stworzona przez Boga; miało więc także aspekt religijny (tworzył wizerunek tego, co stworzył Bóg). Zwraca także uwagę na tworzywo; o glinie pisze, że „jest dość mięsista i żywa, ale nie ma bieli i trwałości marmuru”⁷; z kolei zauważa, że wspaniałe kawałek marmuru leżał wśród śmieci (butelki, koper, karczochy), „ale w środku był jak górski śnieg”⁷.

Gotowe dzieło spotkało się z aprobatą przyjaciół artysty, którzy mówili mu, że dorównał starożytnym, a jego Psyche będzie podziwiać cały świat. Artysta potwierdzał, że to jego Psyche, dziękował za nią Bogu, ale wkrótce zapomniał o Bogu, najpierw ze względu na posąg, a później, decydując się na spotkanie z piękną rzymianką. Andersen przeciwstawia rzeźbę żywej kobiecie. Artysta zapomniał o Bogu dla niej, „dla jej obrazu w marmurze, dla postaci Psyche, która stała wykrojona w śniegu i rumieniła się w porannym słońcu”⁸. Motyw śniegu powraca, wywołując skojarzenia z bielą, niewinnością, czystością, chłodem, a także opowieścią o lodowatej, lecz bardzo pięknej Królowej Śniegu. Opisuując modelkę, używa takich określeń, jak: „płynąca w powietrzu”, której słowa brzmią jak muzyka.

Wprowadzając młodzieńca do domu dziewczyny, Andersen podkreśla bogactwo i przepych ogrodu (basen, „delfiny”, kalie, róże) i wnętrza pałacu (herby, malowidła, lokaje w liberjach, rzeźbione ławki, marmurowe schody, dywany, posągi, mozaiki na podłogach). Zachwycony urodą dziewczyny i delikatnością jej dłoni („nie ma róży, która byłaby tak samo delikatna”) rzeźbiarz wyznał jej miłość, ale wzbudziło to pogardę i mroczny gniew („z wyrazem twarzy, jakby nagle dotknęła wilgotnej, oślizgłej żaby”). Nazwała go „szaleńcem” i krzyknawszy „idź, precz!” odwróciła się; narrator wskazuje na zmianę w jej twarzy: „Jej piękna twarz miała taki sam wyraz jak znana twarz z kamienia otoczona włosami niby węże”⁹; do opowieści wprowadzona jest kolejna postać z mitologii — Meduza; piękne oblicze kobiety staje się szpetne; być może wcześniej kobieta była idealizowana.

Artysta po powrocie do domu chciał zniszczyć posąg, uległ jednak namowom Angela, aby tego nie robić, i dał się przyjacielowi namówić na wieczór w austerii („była jak głęboka krypta, niemal jak jama w ruinach; w środku paliła się lampa przed obrazem Madonny, w kominku płonął mocny ogień; pieczono tu, gotowano i smażyono, a na zewnątrz, pod cytrynowymi i laurowymi drzewami stało kilka nakrytych stołów”¹⁰), gdzie bawili się artyści w towarzystwie dwu modelek z Kampanii (nie różami, a świeżymi, mocnymi, płomien-

⁶ Ibidem, s. 439.

⁷ Ibidem, s. 439.

⁸ Ibidem, s. 440.

⁹ Ibidem, s. 441.

¹⁰ Ibidem.

nymi goździkami¹¹; epitet „płomienne” łączy się i z barwą, i pożądaniem; kilka linijek dalej występuje epitet „purpurowe”). Andersen, wprowadzając motyw ognia, wskazuje na wielkie podniecenie, jakie ogarnęło młodego człowieka („Ogień we krwi, ogień w powietrzu, ogień w spojrzeniach!”), a w jego usta wkłada słowa świadczące o chwilowej zmianie postawy życiowej („byłem idiotą, marzycielem; człowiek należy do rzeczywistości, a nie do świata fantazji”¹²). W pokoju artysty, gdzie wieczorem znalazła się rozbawiona kompania, wśród szkiców i we wnętrzu, w którym „Wszystkie świece ośmioramiennej lampy płonęły, oświetlając pokój, a z głębi mieszkania własnym światłem jaśniała sylwetka boskiej postaci”, być może artysta doświadczył spełnienia seksualnego i odnalazł rzeczywistość, jakiej wcześniej nie znał. Andersen nie nazywa tego wprost, ale buduje obraz z metaforą kwiatu i światła:

— Apollo! Jupiterze! Wznoszę się do waszego nieba i do waszej wspa-
niałości, jakby mi w tej minucie zakwitł w sercu kwiat życia! Tak zakwitł!
— złamał się, upadł i rozeszła się od niego trująca, odrzucająca woń, oślepi-
ła wzrok, zmaciła myśl, fajerwerki zmysłów zgasły i zapadła ciemność¹³.

Cokolwiek się stało, było to niemiłe dla artysty doświadczenie, po którym poczuł odrazę do samego siebie, powtarzając słowa, które usłyszał od dziewczyny z pałacu („— Fuj! — zabrzmiało z jego ust, z głębi jego serca — jesteś beznadziejny! Precz stąd! — i westchnął z bólem”¹⁴), a po przebudzeniu zastanawiał się, czy wizyta w pałacu i wieczór nie były snem.

Kolejne fragmenty wypełnia opowieść o wielu latach życia bohatera, kiedy już nie rzeźbi, próbuje natomiast znaleźć pocieszenie w religii i klasztorным życiu, zrozumieć siebie samego, dociec, co tkwi w jego psychice, rozpoznać zło we własnym wnętrzu, odkryć w sobie Psyche, zgłębić problem czasu, sztuki, wieczności i nieśmiertelności. Andersen łączy nazywanie przeżyć i formułowanie przemyśleń z opisami pejzażu, metaforą nieba, obłoków i wody. Wprowadza też nowego bohatera, mnicha Ignacego, tak ważnego dla artysty jak wcześniej jego przyjaciel Angelo.

Następnego dnia po wizycie w pałacu i gospodzie rzeźbiarz zasłonił marmurową Psyche, obraz nieprzemijalności, sądząc, że ma nieczyste spojrzenie i nie może patrzeć na posąg. Był „ponury, mroczny, zamknięty w sobie [...] nie wiedział, co się dzieje na zewnątrz i nikt nie wiedział, co się dzieje w tym człowieczym sercu”¹⁵. Któregoś poranka odsłonił posąg, spojrzał nań z bólem i żarliwością, a następnie wrzucił do studni, przykrył gałęzmi i pokrzywami,

¹¹ Ibidem, s. 443.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 444.

powtórzywszy słowa „Precz stąd!”. „Gwiazda oglądała to w różowej poświacie. Artysta drżał, dwie ciężkie łzy spadły na jego śmiertelnie blade policzki [...]”¹⁶.

Słuchając słów mnicha Ignacego („o grzechach ludzi, o łasce i pokoju w Panu”) i rozmyślając („obłoki mgły, obrazy myśli, obrazy, które żyły własnym życiem”) nad swoim życiem, artysta doszedł do wniosku, że było ono „pełne błędów i rozczarowań”, a winił za to sztukę, która fałszowała obraz rzeczywistości, a także relacji z ludźmi i z Bogiem, oraz winił siebie samego, że ulegał pokusie bycia wielkim twórcą:

[...] sztuka to czarodziejka, która nas uczy próżności i ziemskich zachcianek, jesteśmy fałszywi wobec samych siebie, fałszywi wobec przyjaciół, fałszywi wobec Boga, nosimy w sobie węża, który cały czas mówi: „Posmakuj, a będziesz niby Bóg”¹⁷.

Pod wpływem rozmów z Ignacym, własnych przemyśleń i modlitw w kościele, artysta wstąpił do klasztoru, gdzie — jak sądził — odnajdzie prawdę, spokój i możliwość doskonalenia się („dziecko świata stało się sługą kościoła”). Przeżywał chwile uniesienia, oglądając oświetlone słońcem obrazy z postaciami świętych i promieniejący blaskiem krzyż, a także patrząc na Rzym, antyczne budowle w ruinie, wiosenną, rozwijającą się przyrodę (akacje, barwinek, róże, cytryny, pomarańcze, palmy) i widząc w dali łańcuch Apeninów: „Rozległa, cicha Kampania ciągnęła się do granatowych, pokrytych śniegiem gór, zdawały się namalowane na niebie”. Narracja ujawnia turystyczne pasje Andersena, skłonność do kontemplacji i wzruszeń estetycznych. W kontekście losów bohatera spokój wewnętrzny okazuje się kolejnym złudzeniem: „wszystko [modlitwy, oglądanie dzieł sztuki sakralnej, ruiny Rzymu, panorama gór — E.O.] stapiało się w całość, tchnęło spokojem i pięknem, rozkołysane, rozmarzone — było jak sen!”¹⁸.

Nie zawsze artysta był tak spokojny; męczyły go cielesne doznania, poczucie grzeszności (paliły go płomienie; ogrom zła zalewał; „karał swoje ciało, ale zło pochodziło z jego wnętrza”). Czasami jednak czuł się lepszy od innych: „Czy to dusza dziecka, czy lekka dusza młodzieńca sprawiła, że oddawał się łasce i czuł się przez nią uszlachetniony, wyniesiony ponad tak wielu”¹⁹.

Niepokój i zwątpienie narastały po spotkaniu z Anielem, który zarzucił przyjacielowi, że nie wykorzystując talentu, zmarnował swoje życie. Mnich potraktował tę rozmowę jak kuszenie przez szatana; rozmyślał o tym, że zło jest w każdym, tylko Angelo mu nie uległ, a on, szukając pociechy w religii, nie

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem, s. 445.

znalazł pocieszenia. Stopniowo popadał w szaleństwo, wydawało mu się, że wszystko jest oszustwem, i świat na zewnątrz (te góry, które z bliska wyglądają inaczej), i to, co było w kościele. Andersen przypominał w monologu artysty, który stał się mnichem, obrazy z *Królowej Śniegu* — Kaja nad jeziorem z popękaną taflą lodu, próbującego odnaleźć jedno słowo, a także motyw róży, która jest krzywa i którą toczy robak. Artysta mówił:

Wieczności, ty jesteś wielkim, nieskończonym, spokojnym jak lustro oceanem, który nas kusi, woła, przepełnia przecuciami. Ale gdy w niego wstępujemy, idziemy na dno, znikamy, umieramy — przestajemy istnieć. Oszustwo! Precz stąd! [...] „Nie wolno mi nikomu powiedzieć o tym robaku, który mnie toczy! Mój sekret jest moim więzieniem, jeśli go uwolnię, to ja stanę się jego więźniem”²⁰.

Do końca życia rozgrywał w myślach wewnętrzną walkę, której przedmiotem była tajemnica i nieśmiertelność jego duszy:

Nieśmiertelność, tę Psyche w mojej piersi — precz stąd! — trzeba ją pogrzebać jak tamtą Psyche, to najlepsze, co w życiu zrobiłem! Nigdy nie wstanie z grobu!

W różowej poświacie zaświeciła gwiazda, gwiazda, która na pewno zgaśnie, zniknie, podczas gdy dusze żyją i emanują światłem; jej drżący promień padł na białą ścianę, ale nie zostawił tam żadnego napisu o wspaniałości Boga, o łasce, o wszechobecnej miłości, tej, która promienieje w sercu wierzącego.

Psyche, która jest we mnie, nigdy nie umrze! Żyć z tą świadomością? Czy niepojęte może istnieć? Tak, tak! Niepojęte jest moje ja, niepojęty jesteś Ty, Boże! Cały Twój świat niepojęty, cud potęgi, wspaniałości — miłości!²¹.

Andersen tworzy kolejny, niezwykle, nieco makabryczny obraz, być może inspirowany utworami Szekspira, jak po wielu latach od śmierci artysty, kiedy nikt już nie pamiętał o nim i o innych, wśród których był pochowany, została czaszka, nawiedzana przed rozsypaniem się w proch przez jaszczurkę.

Ale spójrz, coś żywego porusza się w słońcu w oczodołach, co to takiego? To w pustej czaszce biega kolorowa jaszczurka, wchodzi i wychodzi z niej przez wielkie, puste oczodoły. Ciągle jeszcze było życie w tej głowie, w której niegdyś wlatywały wielkie myśli, jasne marzenia, miłość do

²⁰ Ibidem, s. 446.

²¹ Ibidem.

sztuki i do tego, co wspaniałe, skąd wypływały gorące łzy i gdzie mieszkała nadzieja na nieśmiertelność. Jaszczurka śmignęła i znikła; czaszka rozsypała, zmieniła się w proch²².

Jeszcze raz pojawia się motyw gwiazdy i związany z nią kontrast między krótkim życiem człowieka i wiecznością kosmosu, a także wieloznaczność barwy czerwonej:

Działo się to setki lat później. Jasna gwiazda świeciła niezmienną, wielką i czystą, jak przez tysiące lat, powietrze żarzyło się czerwienią, świeże jak róże, płonące czerwienią jak krew²³.

Andersen relacjonuje jeszcze jedno zdarzenie. Kiedy trzeba było pochować zmarłą mniszkę, robotnicy, kopiąc grób, natrafili na ukrytą pod ziemią rzeźbę Psyche. Posąg („dusza wyrzeźbiona w bloku marmuru”) wywołał zachwyt widzów, mimo że nie wiedzieli, kto go wyrzeźbił, domyślali się tylko, kiedy powstał. W tym końcowym fragmencie Andersen nawiązuje do kultury greckiej, w której Psyche oznacza także duszę, przedstawianą jako motyl: „Łopata posługiwano się teraz ostrożniej; wyłoniła się głowa kobiety — i skrzydła motyla”. Buduje obrazy i snuje refleksje wokół artysty, który jest człowiekiem obdarzonym Psyche — duszą, w którym łączy się pierwiastek ziemski i boski, który potrafi tworzyć dzieła nieprzemijające (choć narrator nie wymienia jego imienia, a po latach nikt nie zna jego nazwiska), stanowiące refleks tego, co wieczne.

Jednak rezultat jego największych starań, to, co najwspanialsze, co było w nim jego boskim pierwiastkiem, Psyche, która nigdy nie umiera, która przyćmiewa pamięć o człowieku i jej refleksy tu na ziemi, została — widziana, doceniona, podziwiana i kochana²⁴.

W tej niedługiej historii o rzeźbiarzu i jego jedynym dziele, które ukryte pod ziemią przetrwało, Andersen jak w wielu innych tekstach spleta osobiste doświadczenia, zdarzenia i widoki, których był świadkiem, obrazy i refleksje wokół egzystencji, religii i sztuki. Myśl o wielkości i nieprzemijalnej wartości sztuki, która jest wyrazem miłości, zawarł także w ostatnim akapicie: „To, co ziemskie, wietrzeje, ulega zapomnieniu, pamięta o tym tylko gwiazda w nieskończoności. To, co niebiańskie, promienieje nawet w tym, co pozostaje, a gdy i to gaśnie — wtedy jeszcze żyje Psyche”²⁵. Psyche żyje, to znaczy, że jest rzeź-

²² Ibidem, s. 445

²³ Ibidem, s. 447.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

ba, ale także opowieść Andersena, w której przedstawił historię rzeźbiarza za pomocą kilku sugestywnych obrazów, operując słownictwem nazywającym idee i uczucia, pomija jednak wiele szczegółów (nie ma np. opisu rzeźby, nie ma słów, które wypowiedział młodzieniec do kobiety z rzymskiego pałacu), wyraźnie zmierzał do wyrażenia uogólnionych znaczeń. Wprowadził też dlatego motyw gwiazdy — bezpośredniego świadka, a jednocześnie „tej”, co oświetla osoby czy rzeczy i trwa wiecznie. W zwięzłej formie, w kilkustronicowej opowieści udało się Andersenowi zawrzeć wiele treści, które są także przedmiotem przedstawień we współczesnych tekstach literackich czy filozoficznych — o człowieku, jego marzeniach, obsesjach i przecuciach, niepokojach, które wynikają z biologicznej i psychicznej natury, artystycznych działań, kolei losu, sytuacji egzystencjalnej.

Andersen uważnie obserwował świat wokół siebie; było to spojrzenie, wielozmysłowy odbiór, namysł. Wszystko starał się zawrzeć w jakiejś historii, na przykład w *Psyche* w historii artysty, wymyślonej przez autora, dysponującego oczywiście szeroką perspektywą czasową. Czytelnik z kolei najpierw poznaje historię bohatera, a potem zwraca uwagę na bogactwo szczegółów, przyglądając się każdemu z nich; stąd w moim artykule linearny zapis lektury oraz elementy streszczenia z komentarzem.

Pisarz opowiada historię, wprowadza węń obrazy, uczucia, myśli — być może dlatego, że chce uporządkować wiedzę o świecie i człowieku w nim, ale ma chyba także poczucie niejasności, nieoczywistości pewnych ludzkich i artystycznych spraw.

Andersen przywołuje postaci mitologiczne, np. Syzyfa (artysta niszczy to, co wyrzeźbił, i wciąż rzeźbi nowe dzieła), Narcyza, a wprost przywołuje mitologiczną Psyche, chociaż słowo „psyche” w opowieści znaczy także „psychika”, „dusza”, a być może również rozumieć je trzeba jako „zwierciadło”. Andersen nawiązuje także do innych, wcześniej napisanych swoich opowieści, m.in. do *Królowej Śniegu* oraz do *Cienia*. Podobnie jak w *Cieniu* bohaterem czyni człowieka samotnego; w *Cieniu* był nim uczony, w *Psyche* — artysta. W obu tekstach Andersen ujawnia problemy natury i osoby człowieka, jego cielesności, duchowości i duszy; opowiada o marzeniach, o ideałach i cielesnych pokusach, o samotności i pragnieniu miłości (uczony marzy o tajemniczej dziewczynie, która być może mieszkała w domu naprzeciwko; artysta rzeźbi nagą kobietę), o wierze w dobro i noszeniu w sobie pierwiastka zła (uczony uwalnia swój cień; artysta — „część jego ducha oplatała go wokół siebie jak giętki wąż”²⁶). Artysta chowa rzeźbę w głębokiej studni, ale także chowa Psyche głęboko w sobie. Rzymianka odrzuciła go, ale on nie potrafi pozbyć się własnych uczuć i rzeźby, mimo że powtarza słowo „precz”, usłyszane od kobiety.

²⁶ Ibidem, s. 445.

Wskazując na bogactwo tekstów Andersena, odnosiłabym do nich niektóre sformułowania Jacques'a Derridy ze studium *Psyche*. Odkrywanie innego²⁷, choć na razie intuicyjnie, bo rzecz wymagałaby pogłębienia i poszerzenia. Derrida pisze np. o podwójnym charakterze inwencji: „fikcyjnej opowieści i innowacji technicznej lub techno-epistemicznej”²⁸, o tym, że „jesteśmy świadkami swoistej rehabilitacji wyobraźni pod postacią wyobraźni transcendentalnej lub wyobraźni twórczej”²⁹, przypomina znaczenie „psyché” jako obrotowego lustra, „które odsyłało ludzkiej pomysłowości najlepszy obraz jej prawdy”³⁰, łączy motyw zwierciadła z duszą i Bogiem — „Człowiek jest obrotowym zwierciadłem [psyché — E.O.] Boga, jednak zwierciadło to odzwierciedla wszystko, uzupełniając brak. Tego totalnego zwierciadła, jakim jest psyché, nie sposób ograniczyć do tego, co zwie się dodatkiem duszy”³¹. W studium Derridy pojawia się także oryginalna „definicja” bajki; filozof pisze:

A jednak logika uzupełnienia wprowadza w strukturę psyché bajeczną komplikację, komplikację wprowadzoną przez bajkę [fable — E.O.], która więcej czyni, niż mówi, i wynajduje co innego, niż pozwala jej na to prawo autorskie. Sam ruch tego bajecznego powtórzenia, na linii przecięcia przypadku i konieczności, zdolny jest wytworzyć nowość jakiegoś zdarzenia³².

Opowieści *Psyche* poświęcone jest wnikliwe i wieloaspektowe, wykorzystujące psychoanalizę (a także feminizm i dekonstrukcję) studium Karin Sanders *Nemesis of Mimesis. The Problem of Representation in H. C. Andersen's „Psychen”*³³. Autorka rozważa m.in. problem „spojrzenia”; artysta miał zniekształcony obraz dziewczyny, którą zobaczył, rzeźbił więc (jak Pigmalion) marmurowy posąg według iluzji (i według obrazu Rafaela), której uległ, a która została zburzona w czasie rozmowy z dziewczyną (Meduzą), rzeźbił więc właściwie siebie (zajął miejsce kobiety), a skoro tego nie rozpoznał, przypomina Narcyza. Sanders argumentuje też tezę, że rzeźbiarz nadawał posagowi cechy apollińskie, a sam przypominał Dionizosa (Andersen wiedział o wydobyciu z ziemi przed laty posągu Bachusa). Z artystą wiąże się także problem tworzenia, czyli naśladowania Boga, za co artystę spotyka kara (Sanders cytuje fragment *Księgi*

²⁷ J. Derrida: *Psyché. Odkrywanie innego*. Przeł. M.P. Markowski. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Wybrał, oprac. i przedmową opatrzył R. Nycz. Kraków 1997, s. 81—107.

²⁸ Ibidem, s. 90.

²⁹ Ibidem, s. 100.

³⁰ Ibidem, s. 99.

³¹ Ibidem, s. 102.

³² Ibidem, s. 103.

³³ K. Sanders: *Nemesis of Mimesis. The Problem of Representation in H.C. Andersen's „Psychen”*. In: *Hans Christian Andersen*. Ed. and with introduction by H. Bloom. [Philadelphia] 2005, s. 51—74.

Wyjścia), jak w tytule — zemsta Nemezis za mimesis³⁴. Sanders zwraca uwagę na motyw promieni gwiazdy i „zapisu” na białej ścianie (promienie — pióro, ołówek) paralelny z motywem dłoni artysty, zostawiającego „ślady” (zapis) w białym marmurze. Sama rzeźba jest obiektem artystycznym (wizualnym i przestrzennym; formą otwartą i zamkniętą, pokazującą i ukrywającą, wewnętrzną i zewnętrzną), który w świecie tekstu jest czymś „innym” niż opowiedziana, zapisana historia³⁵. Sanders sugeruje jednocześnie, że rzeźbę można by uznać za metaforę pisania. W opowieści Andersena dostrzega również motyw lęku mężczyzny przed zmianą patriarchy, przed poddaniem mężczyzny dominacji kobiety, która w tym utworze staje się Meduzą i wymyka się przedstawieniu w dziele sztuki. W zakończeniu rozprawy pisze o tym, że sztuka nie zawsze nagradza nieśmiertelnością, sławą, nazwiskiem i seksem, ale opowieść Andersena pokazuje triumf (boskiej, natchnionej) sztuki jako takiej.

Iselin i wilkołak

Iselin i wilkołak to tytuł współczesnej powieści dla młodzieży, którą w 1992 roku wydała norweska pisarka Torill Hauger (ur. 1943), autorka m.in. *Czarnej śmierci*, *Porwanych przez wikingów*, *Ucieczki z wikingów*, *Sigurda syna wikinga* (powieści, których akcja rozgrywa się w zamierzczłej przeszłości), laureatka nagrody im. Hansa Christiana Andersena³⁶.

Świat przedstawiony powieści Hauger tworzą zdarzenia z udziałem kilkunastu postaci, które to zdarzenia rozgrywają się w małym nadmorskim miasteczku norweskim i nieodległej miejscowości w górach — w ciągu kilku miesięcy. Niektóre fragmenty poszerzają czas i przestrzeń (wspomnienia Robina, staruszki, dziewczyny). Wydarzenia relacjonowane są przede wszystkim ze względu na trzy postaci: trzynastoletniego Robina i siedemdziesięciosześcioletnią wdowę po marynarzu Ingę Iversen (nocną ćmę, wędrującą wieczorem po mieście, staruszkę, „która nigdy nie przestawała się dziwić nawet najmniejszym cudom natury”, na przykład śnieżynom), a także ze względu na Iselin, rówieśniczkę

³⁴ Zob. Ibidem, s. 57: „He is caught in a conflict that I will call Nemesis of Mimesis. Justice and vengeance of Nemesis mirrors itself onto Mimesis, literally letting the Ne(mesis) »slash« into Mi(mesis) as a retribution for »committing mimesis«”. [On, artysta, tkwi w konflikcie, jest złapany w konflikt, który ja nazwę „zemstą mimesis” — tłum. E.O.]

³⁵ Zob. Ibidem, s. 64: „The sculpture, however — because of its radical otherness — still tries to avoid being reduced to a blank page, like white wall. The sculpture as figural image never really allows itself to be completely embraced by the text; it maintains its otherness”. [„Rzeźba z powodu swojej inności wciąż próbuje uniknąć bycia zredukowaną do czystej kartki, jak biała ściana. Rzeźba jako figuralne przedstawienie nigdy nie pozwala na zagarnięcie siebie przez tekst; podtrzymuje swoją inność, odmienność” — tłum. E.O.]

³⁶ Zob. informacje o autorce np. <http://web2.gyldendal.no/cims2html/default.ashx?template=&projectId=102&nick=Gyldendal%20Agency&menuId=6369> [data dostępu: 9 II 2011].

chłopca, przeżywającą niedawne zdarzenie, kiedy omal nie została zgwałcona, dzielną dziewczynę przeciwstawiającą się młodzieżowemu gangowi i jego przywódcy. W powieści pojawiają się również wątki młodego człowieka z zielonym irokezem, parającego się aktorstwem, czy łowcy szczęścia, zbieracza rozmaitych przedmiotów.

Robin nie czuł się dobrze w rodzinnym domu, brakowało mu rozmów i czułych gestów, zwłaszcza po śmierci ukochanej babci („Oni, rodzice wcale się nim nie przejmowali. Nie widzieli go. Nie widzieli nikogo. Weź się w garść. Wszystko minie. Zapomnij o tym, co cię boli”³⁷; „czasami Robinowi przychodziło na myśl, że mama podobna jest do królowej śniegu”³⁸). W szkole, najślabszy i najmniejszy, skory do wzruszeń i płaczu był lekceważony przez kolegów, poddawany przemocy. Wiele zmieniło się podczas opisanych w powieści wakacji; chłopiec zaczął dojrzewać, urósł, stał się silny fizycznie. Wtedy jednak ujawniły się jego złe cechy, stał się niegrzeczny (jak Kaj) wobec rodziców, imponowali mu starsi koledzy i kiedy nadarzyła się możliwość, przystąpił na jakiś czas do bandy chłopaków spotykających się co tydzień na cmentarzu, napadających na starszych ludzi, bestialsko znęcających się nad upatrzonymi ofiarami. Na szczęście Robin w porę dostrzegł niebezpieczeństwo i — dzięki silnej woli zmiany w sobie oraz pomocy innych — nie popełnił zbrodni.

Zmiany w wyglądzie zewnętrznym i psychice oraz nastroje Robina pokazywane są m.in. poprzez sugestywne obrazy ubierania i pozbywania się wilczej skóry, odnalezionej w opuszczonej górskiej chacie, w której według ludowych opowieści przebywał czasami ktoś uznawany przez mieszkańców okolicy za wilkołaka. Nie wiemy, z kim na pewno spotkał się tam Robin za pierwszym razem i kogo widział, kiedy poszedł w góry po raz drugi po kilku miesiącach, czy był to chory i dziwaczny odludek, czy tylko wytwór wyobraźni chłopca, błądzącego we mgle w górach. Fragmenty powieści pokazujące wyobrażoną przemianę bohatera pisane są wielkimi literami, jakby ostrzegały przed możliwością prawdziwych zmian, np. pod koniec powieści:

Plamy na oczach. Żółte jak trucizna. Poszerzają się. Poszerzają się powoli, obejmują całe gałki, tęczówki jarzą się. Ja drzę. W całym ciele czuję buzujący ogień. Krew wypływa z jakiegoś mrocznego morza. Pulsuje w skroniach. Bębni. Z szumem przepływa z piersi do głowy. Siły wybuchają. Gwałtownie. Mocno. To boli. Boli! Głuchy warkot wydobywa się z krtani. Wydobywa się wycie dzikiej bestii³⁹.

Powieść Hauger przekonuje młodych czytelników, jak pokonać w sobie fascynację złem, jak przeciwstawić się i jak nie ulegać przemocy oraz presji róż-

³⁷ T.Th. Hauger: *Iselin i wilkołak*. Przeł. A. Marciniakówna. Gdańsk 1995, s. 19.

³⁸ *Ibidem*, s. 18.

³⁹ *Ibidem*, s. 151.

wieśników, jak nie wstydzić się dobroci, czułości czy wreszcie miłości. Robin przypomina sobie wielokrotnie słowa babci, opowiadane przez nią baśnie, jej odpowiedzi na dręczące go pytania. Kiedy usłyszał w górskiej chacie, że „My ludzie nosimy w sobie i dzień, i noc. Ta nasza jasna strona dobrze znosi światło dnia. Nocna natomiast pragnie tylko mroku”⁴⁰, przypomniał sobie, że babcia mówiła mu, iż każdy może pokonać w sobie złe moce, do czego potrzebna jest przemiana pod wpływem dziewicy, i dzielność:

Zapamiętaj te słowa, Robinie: Dzielny człowiek potrafi przeciwstawić się złu. I jak wielokrotnie przedtem, babcia zmierzwiła mu włosy i powiedziała: — Jesteś taki sam jak ja. Naprawdę. Głowę masz pełną różnych dziwnych myśli. I oboje wiemy trochę o tym, co to znaczy wędrować pomiędzy słońcem i księżycem⁴¹.

W końcowym fragmencie Robin, nie widząc jeszcze, kto stoi przy grobie marynarza, postanawia uwolnić się od wilczej skóry:

Był pewien, że wciąż ją na sobie ma, że okrywa go szczelnie niewidzialna dla innych skóra drapieznika, którą sam się omotał. Ale oto powoli zaczynała się z niego zsuwać. Miał wrażenie, że u stóp pełgają mu niebieskie płomyki i wolno pochłaniają wilczurę. Nogi ogarniał palący żar. Ból rozrywał ciało, ale jednocześnie przynosił uczucie wyzwolenia. Czuł w sobie ogromną siłę. Dławiąca radość podchodziła do gardła, wypływała na zewnątrz⁴².

Ostatnie zdania powieści stanowią zapowiedź dalszego ciągu historii bohaterów i pozytywnej przemiany Robina:

Zobaczył twarz. Oczy, które na niego spoglądały, mieniły się kolorami tęczy [jak oczko pierścionka, który był ostatnim podarunkiem babci — na trzynaste urodziny wnuka — E.O.] i lśniły w mroku jak u kota. To była Iselin. Małe światełko na grobie strzeliło płomieniem. Jakby na ciemnym niebie eksplodowała gwiazda⁴³.

Do głównych bohaterów, zwłaszcza do Robina, można by odnieść znakomitą charakterystykę gimnazjalistów i jakże trafne sugestie wyboru materiału lekturowego, które przed laty sformułowała i powtórzyła w nowej książce Maria Jędrychowska:

⁴⁰ Ibidem, s. 10.

⁴¹ Ibidem, s. 17.

⁴² Ibidem, s. 171.

⁴³ Ibidem, s. 172.

Zawieszeni między „dziecinnością” szkoły podstawowej a młodzieńczą dorosłością licealistów nie powinni ulegać presji poczucia, iż są kimś nieokreślonym, nijakim. Przeciwnie, wiek 13—15 lat, jak wskazują ustalenia psychologii rozwojowej, to czas niezwykle ważny dla formowania się osobowości człowieka, mimo, a może zwłaszcza dlatego, że bywa okresem programowego buntu wobec wszystkich i wszystkiego, narodzin pierwszych sympatii i miłości, wielkich marzeń i planów życiowych, okresem wpisywania się w wybierany system wartości, a więc budowania własnej kultury aksjologicznej, ważnym okresem formowania samego siebie.

Jestem przekonana, że dobór materiału kształcenia w podręcznikach, które z oczywistych względów są mi najbliższe [seria podręczników do kształcenia kulturowo-literackiego w gimnazjum — *To lubię!*, których M. Jędrychowska jest współautorką — E.O.], honoruje kształtującą się osobę ucznia, wplątanego nierzadko w życiową sieć młodzieńczych entuzjasmów i, jakże często, dramatycznie przeżywanych rozczarowań. Pozwala znajdować pociechę, że inni — bohaterowie mitów i fikcyjnych światów — potrafili przebywać po jasnej i ciemnej stronie życia — „nie tracąc nadziei”⁴⁴.

Proponując zderzenia tekstów i dydaktyczne zdarzenia w związku z tragedią Szekspira, M. Jędrychowska interpretuje scenę balkonową:

W tejże scenie [balkonowej — E.O.] Szekspir, genialny analityk intymności, kreśli psychologiczne portrety swych zakochanych bohaterów. Czyżni to tak, jakby podsuwał, zwłaszcza młodemu odbiorcom, zwierciadło, w którym mogą zobaczyć samych siebie, a w każdym razie skonfrontować z wersją literacką własne doświadczenia czy też przeczucia przyszłych doświadczeń miłosnych⁴⁵.

Hauger również przywołuje w swojej powieści *Romea i Julię*, wprowadzając na spektakl teatralny Robina, a w innym momencie — Inge; oboje ulegają magii teatru — Robin zaczyna rozumieć, co się z nim dzieje w związku z poznaniem Iselin, starsza pani natomiast wspomina swoją młodzieńczą i dorosłą miłość, tym bardziej że czasami wyobrażała sobie, że to ona występuje na scenie: „Pani Inga kochała teatr. Ciemną, tajemniczą salę, światło na scenie, muzykę, barwy, magię, przygodę!”⁴⁶. Robin ocierał po spektaklu łzy,

⁴⁴ M. Jędrychowska: *Szkic do pejzażu aksjologicznego. Z problemów dydaktyki literatury*. Kraków 2010, s. 38.

⁴⁵ Ibidem, s. 122.

⁴⁶ T.Th. Hauger: *Iselin i wilkołak...*, s. 55—56.

Myślał sobie, jakby to było, gdyby on stał na scenie i grał Romea. To musi być wspaniale grać tak, by słowa zapadały w serca widzów. Musi być cudownie wcielić się w kogoś, kto żył w innych czasach i w innym świecie. Tajemniczym i pełnym przygód⁴⁷.

Robin bardzo przeżywa spektakl, ale także historię Amora i Psyche pod wpływem pierwszego spotkania z Iselin, widoku jej oczu, sylwetki i spojrzenia, z jakim patrzyła na niego:

Znowu podniósł wzrok i rozejrzał się za dziewczyną. Nie pojmował, co się z nim dzieje. Był jak odmieniony. Nigdy przedtem nie widział takiej dziewczyny. Była inna niż wszystkie, jakie znał. Mimo to miała w sobie coś, co, jak mu się zdawało, rozpoznawał. Jakby coś ze snu, który tyle razy śnił. Może jest tylko odbiciem obrazu, który w sobie nosił? Przecierał oczy, jakby chciał znowu ujrzyć realny świat⁴⁸.

Motyw Psyche pojawia się w kilku sytuacjach. Robin odkrywa podpis pod rzeźbą z brązu, która przedstawia obejmującą się parę, umieszczoną na szczycie fontanny. Potem idzie do biblioteki, gdzie ogląda w albumie reprodukcję obrazu, czyta mitologiczną historię i pisze na marginesie strony imię dziewczyny, która akurat weszła do czytelnici: „To ona. To naprawdę ona. Ona też spojrzała na niego tymi swoimi niezwykłymi oczyma. Zobaczyła go. Widziała. Uśmiechnęła się”⁴⁹.

*
* *

Pomysł zestawienia przeze mnie w jednym artykule dwu tekstów wynika z kilku powodów. Po latach od wydania w 1992 roku powieść Hauger została przypomniana w recenzji w „Rymsie” (czasopiśmie o literaturze dla dzieci i młodzieży)⁵⁰. W dodatku do „Tygodnika Powszechnego” kilku autorów napisało swoje teksty pod wspólnym hasłem *Baśń i psyche*⁵¹. W powieści Hauger znajdują się liczne nawiązania do baśni, w tym do prozy Andersena, wyraziste — do *Królowej Śniegu* (obecne także w *Psyche*), ale być może motyw rzeźby i ob-

⁴⁷ Ibidem, s. 145.

⁴⁸ Ibidem, s. 95.

⁴⁹ Ibidem, s. 114.

⁵⁰ M. Graban-Pomirska: *O wilkołaku, dziewczynce i staruszce*. „Ryms” 2010, nr 9, s. 8—9. Inne recenzje: E. Nowacka: *Wilkołaczym tropem*. „Nowe Książki” 1995, nr 4, s. 64; G. Skotnicka: *Wilkołaki są wśród nas?* „Guliwer” 1995, nr 5, s. 18—20.

⁵¹ Zob. artykuły M. Rehnmana, J. Franczaka, G. Jankowicza, T.Z. Majkowskiego, W. Szostaka w: „Magazyn Literacki. Książki w Tygodniku” 2011, nr 1—2 [dodatek do „Tygodnika Powszechnego” 2011, nr 6].

razu z *Psyche* też nie jest przypadkowy. W obu tekstach występują motywy związane z opowieściami mitologicznymi, dziełami sztuki lub tekstami literackimi, które korespondują ze stanem psychicznym bohaterów. Warto więc zwrócić uwagę na odwołania do Andersena u Hauger, a jednocześnie zinterpretować każdy z tych interesujących, oryginalnych utworów, tym bardziej że jeden i drugi można zaproponować jako lekturę na dwu etapach kształcenia: *Iselin i wilkołak* — w gimnazjum; *Psyche* — w liceum⁵².

⁵² Zob. też J. Iwaszkiewicz: *Martwa pasieka; Psyche*. Warszawa 1973; F. Śmieja: *Mit i muzyka w funkcji ekspresji „niewypowiadalnego” pożądanía: o „Psyche” Jarosława Iwaszkiewicza*. „Pamiętnik Literacki” 2006, z. 1, s. 43—64. Za zwrócenie uwagi na tekst Iwaszkiewicza dziękuję M. Jędrzychowskiej.

Эва Оглоза

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ (И НЕ ТОЛЬКО)
В ПСИХЕИ ГАНСА ХРИСТИАНА АНДЕРСЕНА
И В ИСЕЛИНЕ И ОБОРОТНЕ ТУРИЛЛ ТУРСТАД ХАУГЕР

Резюме

Психею, рассказанную Андерсеном, и *Иселина и оборотня* современной норвежской писательницы Турилл Турстад Хаугер объединяют мифологические мотивы и сюжеты, к примеру, история Психеи. Именно это является одной из причин анализа обоих текстов в одной статье. Другим основанием служат разнообразие ценности каждого из текстов, которые позволяют ввести сказку Андерсена и повести Хаугер в список чтения учеников польских гимназий и лицеев — второго и третьего уровня среднего образования.

В статье автор анализирует и интерпретирует сказку Андерсена, написанную в 1861 году, указывая на обстоятельства ее создания, занимаясь спецификой повествования и образом главного героя, итальянского скульптора, а также задумываясь над рефлексиями Андерсена на тему человеческой жизни, художественного творчества, хода времени и славы, великолепия мира и красоты искусства.

Анализируя повесть *Иселина и оборотень*, автор обращает внимание, что норвежская писательница убеждает юных читателей переходного периода в том, что они могут победить в себе восхищение злом, противопоставляя себя насилию или прессингу со стороны ровесников, и не должны стыдиться доброты, нежности или любви. Указывается также на соотнесения в повести Хаугер со сказкой, в том числе со *Снежной королевой*, с мифом о Психее и Амуре, с трагедией Шекспира *Ромео и Джульетта*.

В обоих рассматриваемых текстах прослеживаются мотивы, связанные с мифологическими рассказами, произведениями искусства или художественными текстами. Эти мотивы перекликаются с душевным состоянием героев, обогащают мыслительное содержание и усиливают идейную направленность сказки Андерсена и повести Хаугер.

Ewa Ogłóza

MYTHOLOGICAL (AND NOT ONLY SUCH) MOTIFS
IN HANS CHRISTIAN ANDERSEN'S *PSYCHE*
AND TORILL THORSTAD HAUGER'S *ISELIN AND THE WEREWOLF*

Summary

Psyche told by Andersen, and *Iselin and the Werewolf* told by the contemporary Norwegian author are connected by mythological motifs and themes, for example the story of Psyche. This is one reason for discussing both texts in one article. The other reason lies in the diverse values of each of both writings, which could lead to put the tale by Andersen and the novel by Hauger on the college and high school reading list.

In the article I analyse and interpret the Andersen's tale from 1861, explaining the writing context, treating the narration and the main character — the Italian sculptor — as well as decoding Andersen's thoughts on human's life, biological and psychic nature of man, artistic creation, fading and fame, the charm of the world and the beauty of art.

While discussing the novel *Iselin and the Werewolf*, I point at how the author tries to convince her adolescent readers that they are able to fight against their fascination with evil and to oppose violence or peer victimization and that they do not have to feel ashamed with their kindness, tenderness or love. I designate as well Hauger's references to fairy tales — including *The Snow Queen*, to the myth of Amor and Psyche and to Shakespeare's tragedy *Romeo and Juliet*.

I make a remark that in both texts the reader can find some motifs related to mythological stories, works of art or literary writings. These motifs correspond with mental states of the story characters, enriching their intellectual contents and reinforcing the message of the tale by Andersen and the novel by Hauger.

Ewa JAKUBIAK

O możliwościach wprowadzania elementów edukacji regionalnej na lekcjach języka polskiego

Po okresie dużego nacisku na kształcenie w zakresie edukacji regionalnej nastąpił czas regresu w tej kwestii. W myśl obowiązującej jeszcze w szkołach ponadgimnazjalnych podstawy programowej¹ powinna być realizowana ścieżka edukacyjna — dziedzictwo kulturowe w regionie, jednak w nowej podstawie programowej, obowiązującej już na niższych etapach edukacji, nie wymaga się wprowadzania treści związanych z historią i kulturą regionu. Czy to oznacza, że treści regionalne są mało ważne? Czy nie należy ich przybliżyć? Czy brak wyraźnych wskazań w dokumentach zwalnia z obowiązku popularyzowania tychże treści?

Jestem przekonana, że świadomy pedagog, tym bardziej z wykształceniem humanistycznym, może odpowiedzieć jedynie przecząco na powyższe pytania. Świadomość swojej tożsamości, znajomość historii także w jej wąskim wymiarze — rodzinnym, regionalnym, poczucie więzi z miejscem i ludźmi najbliższymi to ważne wartości dla każdego człowieka, tym bardziej dla młodej osoby dopiero szukającej swojej drogi, próbującej określić swoją istotę. Toteż konieczność kształcenia tych wartości nie podlega, jak sądzę, wątpliwości. Ta pojawia się w chwili, kiedy należy określić sposoby wyboru i wprowadzania odpowiednich treści na lekcji. Twórcy podstawy programowej oraz podręczników dla szkoły średniej nie przychodzą z pomocą. Nie wskazują żadnych konkretnych utworów, które mogłyby stać się dla edukacji regionalnej kanwą analizy i interpretacji. Formułują jednak wymagania kształcenia, np. umiejętności interpretacji porównawczej, rozpoznawania środków wyrazu artystycznego, dostrzegania w utworach cech charakterystycznych dla danej epoki, dostrzegania różnic językowych w tekstach dawnych, porównywania tych samych motywów

¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.* Dz.U. z 31 sierpnia 2007, poz. 1100.

funkcjonujących w różnych utworach literackich itd.². Postulaty te dają nauczycielowi poloniście wiele możliwości zapoznania uczniów z utworami ważnymi z punktu widzenia historii i tradycji regionalnej.

Niezwykle cenną umiejętnością, której kształcenie wymaga przede wszystkim systematyczności i samodyscypliny nie tylko ze strony ucznia, ale zwłaszcza nauczyciela, jest dokonywanie rzetelnej analizy i interpretacji porównawczej. Poziom wymienionych działań podejmowanych na lekcjach języka polskiego uzależniony jest od wielu czynników, jak chociażby typ szkoły, sprofilowanie klasy, a także poziom intelektualny danego zespołu itp. Niemniej bardzo często zdarza się, że szkolny odbiór tekstów literackich jest narażony na uproszczenia, które wynikają m.in. z dosłownego odczytywania sensów, ze streszczeń zastępujących analizę, z metonimicznego w stosunku do rzeczywistości traktowania dzieł literackich, nierozpoznawania znaków literackich czy wreszcie ze zwyczajnego braku motywacji³ spowodowanego niezrozumieniem celów analiz i interpretacji dzieł literackich.

Na dialogiczność dzieł literackich można uczniów uwrażliwić, posługując się tekstami regionalnych twórców literatury. Teksty te wydają się uczniom bliższe ze względu na lokalny charakter — zakorzenienie w konkretnej tradycji oraz swoiste, często mniej skomplikowane, a osadzone w znanej uczniom rzeczywistości, obrazowanie. Teksty te mają także dodatkowe walory: mogą posłużyć do analizy językowej (nierzadko są bowiem nasycone dialektyzmami), a jednocześnie mają znaczenie wychowawcze (podkreślają ciągłość tradycji polskiej w regionie, rolę piśmiennictwa, w tym także literatury, w walce o zachowanie polskości oraz w trosce o kulturę języka). Ponadto mają one wartość poznawczą (przybliżają realia historyczne, społeczne i psychologiczne w danym regionie w poszczególnych okresach jego dziejów).

Ważną, choć niedocenioną dotąd postacią w gronie polskojęzycznych poetów, wywodzących się ze Śląska, jest Augustyn Świder⁴, znany także pod pseudonimami Sfinks i Kuba z Jagód.

Ten urodzony w 1886 roku w Kopaninie koło Lipin syn hutnika stał się jednym z najważniejszych reprezentantów kształtującego się wówczas nowego typu pisarza ludowego, a jednocześnie w pełni uświadomionego Ślązaka-patrioty. Warto podkreślić, że Augustyn Świder nie tylko manifestował swoje patriotyczne uczucia w publikowanych wypowiedziach, ale także brał czynny udział w walce o powrót Śląska do Polski. Na jego postawę wpłynąć mógł re-

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z 15 stycznia 2009, nr 4, poz. 17.

³ A. Opacka, E. Jaskółowa: *Dialog z tradycją. O poezji w szkole i na maturze*. Katowice 1997, s. 9.

⁴ Biografia A. Świdra na podstawie: Z. Hierowski: *Pisarze śląscy XIX i XX wieku*. Wrocław 1963, s. 425—429.

zim, jakiego doświadczył w miejscowej szkole powszechnej. W 1919 roku w zamieszonym w „Powstańcu” tekście następująco charakteryzował panujące w pruskiej szkole zasady:

Polskiego nauczyła go matka pacierza, do polskiego przywykł żaru. Chodził do pruskiej szkoły, w której nauczyciel, zbir z Poczdamu, wlewał w niego trzcina i policzkami wyższość kultury niemieckiej⁵.

Po ukończeniu tak znienawidzonej szkoły, czternastoletni wówczas Świder rozpoczął pracę w hucie. W rok później, w 1901 roku, zasilił szeregi nielicznej jeszcze lipińskiej organizacji Sokół, gdzie miał okazję nie tylko ćwiczyć tężyznę fizyczną, ale także dzięki inicjowanym przez prezesa gniazda Feliksa Maniurę wieczorkom, doskonalić umiejętności pisania i czytania, poznawać historię Polski oraz poezję wielkich romantyków: Mickiewicza, Słowackiego, Krasińskiego. Nie dziwi zatem fakt, że w późniejszej twórczości Augustyna Świdra znajdzie się wiele nawiązań, reminiscencji i aluzji do liryki wieszczów.

W 1908 roku Świder wyruszył w dwuletnią wędrówkę. Większość czasu spędził w Austrii i we Francji, parając się dorywczymi zajęciami, często doświadczając głodu i poniewierki. Jednakże, jak się okazało, ciekawość świata i potrzeba poznawania były silniejsze niż ewentualna stabilizacja, toteż w 1910 roku poeta ponownie udał się w podróż, tym razem do Włoch. Wpływ tych wędrówek na poetycki dorobek Świdra zauważyć można m.in. w wierszach *Pielgrzym*, *Do Anny*, *Podsluchane* czy *Łączmy się*. Kolejny etap wędrówki Świdra wiąże się z wybuchem I wojny światowej, w czasie której przebywał w Serbii, Macedonii, Rosji i Francji. Po zakończeniu działań wojennych Świder wrócił na Śląsk i rozpoczął ożywioną działalność narodowo-społeczną. Reaktywował Sokoła, pracował w Polskiej Radzie Ludowej, brał udział w dwóch powstaniach śląskich, po których zmuszony był opuścić Śląsk. Wyemigrował na tereny należące już wówczas do Polski — do Sosnowca, gdzie podjął współpracę z czasopiśmem „Powstaniec”. Na czas powojenny przypadł okres wzmożonej działalności pisarskiej Augustyna Świdra. Z tego okresu pochodzą m.in. takie teksty, jak: *Powstaniec śląski*, *Nasze zwycięstwo*, *Górnoślązacy*, *Skończone powstanie*, *Sokół w więzieniu*, *Deklamacje na czas plebiscytowy* oraz *Z głębin duszy polskiej syna ziemi górnośląskiej*. *Wiersze i pieśni*.

Utwory A. Świdra noszą literackie znamiona, nie ustępują tekstom uznanych śląskich poetów, takich jak: Jan Nikodem Jaroń czy Juliusz Ligoń. Nie zawsze są to wybitne dzieła literackie, czasem trącą banałem, nie można im jednak odmówić niezaprzeczalnych wartości, wśród których warto wymienić szczerłość lirycznego zapisu uczuć, patriotyczny charakter, romantyczny i poromantyczny kształt wierszy, dowodzący koherencji literatury śląskiej i polskiej tego czasu.

⁵ Za: Z. Hierowski: *Pisarze...*, s. 426.

Augustyn Świder zginął w 1923 roku, po przyłączeniu Śląska do Polski, w czasie służby wojskowej, do której wstąpił po wygranej akcji plebiscytowej. Został zamordowany przez żołnierza w przypadkowej awanturze na katowickiej ulicy.

Jednym z tekstów Augustyna Świdra, który proponuję wykorzystać na lekcji języka polskiego, jest *Hymn pisany w lasach macedońskich o wschodzie słońca*⁶:

Choć pokrzepiła rosa świeża kwiatki,
Choć wkoło mnie brzmi śpiew poranny z chatki,
Choć do modlitwy wzywa dzwonek ludzi
I nowy dzień nadzieję nową budzi —
Jak smutno, Boże, mi! tu, w obcym lesie,
Chociaż Twa ręka wszędzie spokój niesie!

Jak ptak, który by — chcąc zmierzyć przestworze —
Daremnie latał poprzez światy, morze,
Tak ja przed Tobą jestem taki niski...
Lecz wiem, że Ty mi zawsze jesteś bliski,
Wiem, żeś balsamem serca zranionego
I żeś obrońcą życia strapionego!

Tyś jeden sam jest zawsze niezmieniony,
Tyś jeden Bóg, mój Ojciec ulubiony!
Niech dziewczę me zapomni mnie na wieki,
Niech w obcej stronie zamknę me powieki,
Ty kochasz mnie ojcowskim sercem swoim,
Do Ciebie idę więc ze smutkiem moim!

O wróc do śląskiej, Boże, mnie krainy,
Gdzie cudny śpiew ptaszęcia, płacz dziecięcy;
Gdzie gwoździak śliczny woń rozsiewa miłą,
Gdzie bym nad ojca dumać mógł mogiłą...
Gdzie każdy kamień, kwiat i każda wioska
Jest szczęściem, w którym znika każda troska!

Gdzie górnośląska pieśń nadzieję budzi,
Gdzie miło człeku żyć wśród znanych ludzi,
Gdzie słońce miłsze i gdzie życie inne,
Gdzie anioł-dziewczę bawi się niewinnie...
Tam prowadź mnie, o Boże miłosierny,
Niezwyjęzony nigdy! Nieśmiertelny!

⁶ Cyt. za: ibidem, s. 434.

Wiersz ten doskonale współgra ze znanym *Hymnem* Juliusza Słowackiego. Dialogiczność tych tekstów, zauważalna zarówno na poziomie struktury, jak i treści, jest bardzo wyraźna.

Przed przystąpieniem do analizy strukturalnej warto zarysować „krajobraz hermeneutyczny” obu utworów, najpierw w rozumieniu Diltheyowskim — jako rzeczywistość dziejowo-społeczną, a następnie w ujęciu Gadamera jako „wzięcie-w-użycie” świata znaków, całość językowego dostępu do świata⁷.

Zarówno Słowacki, jak i Świder napisali swoje wiersze, będąc z dala od ojczyzny. Słowacki — jak sygnalizuje informacja umieszczona pod tekstem *Hymnu* — w Aleksandrii, Świder zaś w Macedonii. Słowacki od prawie sześciu lat przebywał na emigracji, do której zmusiła go dziejowa konieczność. Trudna sytuacja polityczna kraju, nieudane powstanie, wiara w szczególną rolę narodu polskiego, a także skomplikowane relacje rodzinne złożyły się na niemal mistyczny charakter pielgrzymowania nie tylko Słowackiego, ale również wielu innych romantyków. Tęsknota za domem rodzinnym, całkowite osamotnienie i związane z tym cierpienie, które było niejako warunkiem zrozumienia przeznaczenia świata wypełniającego się w historii⁸, oraz poczucie niezwykłości misji — konieczności wędrówki, w czasie której nigdy z pola widzenia nie zniknęła Polska, z pewnością towarzyszyły romantycznemu wieszczowi⁹. Utwór powstał bowiem w czasie podróży Słowackiego na Wschód, będącej kolejnym etapem jego długiej peregrinacji.

Być może podobne uczucia stały się załączkiem, z którego rozwinął się utwór Augustyna Świdra. Śląski poeta, podobnie jak Słowacki, został zmuszony do opuszczenia rodzinnej ziemi. Wcześniej również podróżował, jednak jego sytuacja była inna, gdyż pobyt w Macedonii związany był ze służbą w pruskiej armii. Fakt ten z pewnością wpływa na dobitność przekazu zawartego w tekście *Hymnu*, czego dowiedzie analiza semantyczna.

Śląski poeta już w tytule sugeruje, że świadomie nawiązuje do wybitnego tekstu Juliusza Słowackiego. Tytuł bowiem jest parafrazą jednego z miejsc o charakterze kluczowym utworu Słowackiego, mianowicie umieszczonego poza tekstem właściwym dopisku, informującego czytelnika o okolicznościach powstania wiersza: „Pisałem o zachodzie słońca na morzu przed Aleksandrią”¹⁰. Świder sygnalizuje, że jego hymn powstał o wschodzie słońca w macedońskich lasach, z czego wynika, że pejzaż i oddalenie od ojczystej ziemi, tak jak w przypadku romantycznego wieszca, stały się inspiracją poetyckich przemyśleń — tak doniosłych, że wartych formy hymnu.

⁷ H-G. Gadamer: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Wybrał, oprac. i wstępem poprzedził K. Michalski, przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa 2000, s. 119—131.

⁸ M. Dernałowicz: *Juliusz Słowacki*. Warszawa 1985, s. 70.

⁹ A. Opacka, E. Jaskółowa: *Dialog z tradycją...*, s. 146.

¹⁰ J. Słowacki: *Hymn*. W: Idem: *Wiersze i poematy*. Warszawa 1988, s. 30—31.

Analiza wyznaczników gatunkowych jest istotna w przypadku omawianych tekstów. Słowacki bowiem w sposób charakterystyczny dla romantyków łamie konwencję, zaś Świder, być może próbując wpisać się w klasyczną konwencję, tworzy utwór synkretyczny pod względem genologicznym. Wiersz Słowackiego składa się z ośmiu paralelnie zbudowanych zwrotek. Regularność budowy podkreślają: klamra otwierająca i zamykająca utwór, a także refren. Układ rymów ababcc świadczy o biegłości w sztuce rymotwórczej romantycznego poety. Wyrafinowana budowa wiersza sugerować by mogła, że Słowacki tworzy klasyczny hymn. Również często powtarzana apostrofa skierowana do Boga mogłaby być argumentem przemawiającym za tradycyjnym użyciem konwencji hymnu przez romantyka. Jednakże jego utwór jest osobistą refleksją skierowaną wprawdzie do Boga, ale traktowanego raczej jako powiernika, przyjaciela niż stwórcę wielkiego świata. Ton wypowiedzi jest również nacechowany typowym dla epoki egocentryzmem. Wszak podmiot liryczny *Hymnu* jest przekonany, że to specjalnie dla niego Bóg „na zachodzie rozlał tęczę blasków promienistą”, jedynie przed nim gasił „w lazuruwej wodzie gwiazdę ognistą”. Taki sposób obrazowania przeczy zasadom sztuki hymnicznej. Słowacki wchodzi w polemikę z tradycyjną formą hymnu i tworzy utwór, który jest zapisem osobistych refleksji podmiotu przebywającego z dala od domu, zachwyconego otaczającym go światem, ale pogrążonego w głębokiej nostalgii, niepewnego swojego dalszego losu. Efektem takiego ukształtowania wypowiedzi jest odwrócenie toposu charakterystycznego dla hymnu. To nie Bóg jest wychwalany przez człowieka, ale świat przez niego stworzony dla człowieka. Bóg zatem spełnia w pewnym sensie podrzędną wobec człowieka rolę¹¹. Wprawdzie podmiot liryczny wypowiada się dostojnie, ale w nastroju głębokiego smutku (wskazuje aż sześć kolejnych przyczyn tego stanu). Jego wypowiedź jest przepelniona tęsknotą za ojczystą ziemią, a także poczuciem alienacji. Nastrój wiersza, choć poważny, daleki jest od patosu charakterystycznego dla hymnu.

Inaczej swój utwór konstruuje Augustyn Świder. Również w odniesieniu do tego utworu nie można mówić o czystości gatunkowej i konsekwentnym realizowaniu wymogów konwencji. Wiersz Świdra zbudowany jest z pięciu sześciowersowych strof, rymujących się parzyście, o stałej liczbie sylab. Mamy do czynienia z regularnym jedenastozgłoskowcem. Jednakże lektura, zwłaszcza głośna, wiersza śląskiego twórcy potwierdza prostotę wyrazu. Także w tym przypadku mamy do czynienia z zapisem odczuć jednostki. Podmiot liryczny ujawnia się m.in. w wyznaniu brzmiającym: „Jak smutno, Boże, mi”!, podobnie jak u Słowackiego. Wypowiedź podmiotu mówiącego również skierowana jest do Boga, postrzeganego jednak odmiennie niż w romantycznej wypowiedzi Słowackiego. Adresat wypowiedzi lirycznej jest bowiem wszechmogący, wszechobecny („Twa ręka wszędzie spokój niesie!”), odwieczny, nieśmiertelny

¹¹ A. Opacka, E. Jaskółowa: *Dialog z tradycją...*, s. 150.

(„Tyś jeden sam jest zawsze niezmienny, / [...] / Nieśmiertelny!”) kochający ojciec („mój Ojciec ulubiony, / [...] / kochasz mnie ojcowskim sercem swoim”). Wizerunek Boga jest zatem bliższy obrazowi znanemu z renesansowego hymnu *Czego chcesz od nas, Panie...* Jana Kochanowskiego. Również miejsce człowieka w świecie jest przedstawione inaczej niż w romantycznym tekście. Podmiot liryczny w wierszu A. Świdra ma świadomość swojej podległości wobec Jednego Boga („ja przed Tobą jestem taki niski”), dlatego swojej wypowiedzi, skierowanej przeciw do Stwórcy nadaje cechy podniosłości. W wierszu uwagę zwracają liczne eksklamacje, apostrofy oraz anafory. Na tym etapie analizy utwór śląskiego poety spełnia podstawowe wymogi hymnu — jest uroczystym utworem o charakterze pochwalnym, skierowanym do Boga.

Warto jednak poddać analizie intencyjność wypowiedzi. O ile w przypadku Słowackiego niemal oczywista jest chęć autoprezentacji, o tyle w wierszu A. Świdra intencje podmiotu lirycznego nie są jednoznaczne. Z pierwszej części utworu, na którą składają się dwie zwrotki, wyłania się obraz podobny do znanego z romantycznego tekstu. Podmiot liryczny opisuje okoliczności, w których się znalazł, wyraża zachwyt nad budzącym się dniem, by następnie skontrastować je ze stanem swoich uczuć. Antynomię obrazów podkreśla anaforą „Choć... Chociaż” oraz wykrzyknieniem „Jak smutno, Boże, mi!”, które na tle budzącej się dopiero do życia natury musi brzmieć bardzo dramatycznie. Zatem początek wiersza Świdra ma raczej charakter osobistego wyznania, naznaczonego smutkiem, strapieniem, poczuciem małości człowieka w wielkim czy może obcym świecie. Trzecia strofa wyraźniej niż poprzednie ma charakter apostroficzny. Podmiot mówiący zwraca się do Boga, opisuje jego przymioty, jednocześnie wskazując cel swojej wypowiedzi. W tej części Świdra także posłużył się anaforą, tym razem w celu podkreślenia doniosłości sytuacji — ośmiela się zwrócić do Boga z prośbą, którą rozwija w dwóch kolejnych zwrotkach. Prosi Go o powrót do ziemi ojczystej, konkretnie zaś do śląskiej krainy, którą w swojej wizji idealizuje tak, jak romantycy mityzowali kraj lat dziecińczych. W kolejnych anaforach poeta przedstawił zalety śląskiej ziemi, podkreślając jednocześnie ich bezdyskusyjną przewagę nad dobrami, które dane było mu oglądać na obczyźnie. Można więc uznać, że wiersz A. Świdra ma charakter pochwalno-błagalny, wręcz modlitewny, zupełnie inaczej niż w przypadku tekstu Słowackiego, o którym można powiedzieć, że reprezentuje lirykę osobistego wyznania.

Kolejnym ważnym elementem analizy jest charakterystyka obrazów poetyckich, złożonych z określonych znaków, na podstawie których poeta buduje świat. Wiersz Słowackiego zawdzięcza liryzm obrazów przede wszystkim poetyckim metaforom i symbolom, pojawiającym się niemal w każdej strofie, i asocjacyjnie przywołującym wizerunek ojczyzny. Należą do nich „puste kłosa, z głową podniesioną” sugerujące łany zbóż na polskiej ziemi, „lotne w powietrzu bociany” wyraźnie związane z ojczystym krajobrazem, a także „mogiła, rodzinny dom, modlitwa dziecka” tworzące polski, a zarazem romantyczny etos. Dzięki

takiemu wyborowi znaków emigracyjny wiersz zyskuje patriotyczny charakter, a w konsekwencji również nostalgiczny nastrój.

W wierszu *Hymn pisany w lasach macedońskich o wschodzie słońca* A. Świder tworzy podobne obrazy. W nastroju tekstu również wyczuwalna jest tęsknota za ojczystą ziemią, co spowodowane jest wykorzystaniem analogicznego repertuaru znaków. Wizerunek ojczyzny został ukonkretniony w dwóch ostatnich zwrotkach za sprawą niemal identycznych jak u Słowackiego leksemów i wyrażeń: „płacz dzieciny, mogiła, cudny śpiew ptaszcica”. Śląski poeta jednak — w przeciwieństwie do romantycznego poprzednika — nazywa wprost przedmiot swoich marzeń i tęsknot. Formułuje apostrofę, w której zwraca się do Boga z prośbą o powrót do „śląskiej krainy [...] / Gdzie górnośląska pieśń nadzieję budzi”. W ten sposób Świder nadaje materialny i geograficzny wymiar idei ojczyzny, jednocześnie podkreślając swój głęboki związek z regionem, z którego pochodzi. Aby osiągnąć podobny cel, Słowacki przywołuje symbole określające specyficzny, zarówno materialny, jak duchowy, charakter ojczyzny. Są to wspomniane już bociany, pola zbóż, dom, ale ponadto — matka, dziecina czy wreszcie pielgrzymowanie, wyrażające romantyczną ideę służby ojczyźnie oraz pojmowanie roli i znaczenia patriotyzmu.

Można uznać, że konotowane przez powyższe znaki obrazy są swego rodzaju pomostem między wielką romantyczną poezją a poezją regionalną, wprawdzie prostszą w warstwie stylistycznej, ale zawierającą równie wymowne przesłanie. Tworzą one także płaszczyznę, którą można uczynić podstawą interpretacji porównawczej. Warto jeszcze zwrócić uwagę na sposób, w jaki obaj twórcy waloryzują przywoływane w pamięci obrazy. Zarówno Juliusz Słowacki, jak i Augustyn Świder nadają komponentom tworzącym wizerunek ojczystej ziemi dodatnie znaczenie. Słowacki czyni to, kontrastując opis przejmującego pięknem krajobrazu okolic Aleksandrii z opisem swojego stanu wewnętrznego oraz wymieniając kolejne przyczyny smutku, wyobcowania, tęsknoty i niezrozumienia sensu tułaczki. Okazuje się, że nic, poza ewentualnym powrotem do ojczyzny, nie może pocieszyć wędrowca. Z kolei Świder pozytywnie ocenia elementy ojczyźnianego krajobrazu, wykorzystując epitety i metafory jednoznacznie melioratywne: „cudny śpiew”, „gwoździć śliczny”, „woń miła”, „słońce milsze”, „każdy kamień [...] i każda wioska / Jest szczęściem”, „górnośląska pieśń nadzieję budzi”.

Teksty Juliusza Słowackiego i Augustyna Świdra mają wiele cech wspólnych. Podobieństw można doszukiwać się w sposobie obrazowania, kreacji podmiotu lirycznego, sytuacji lirycznej i w czynnikach biograficznych, będących genezą obu wierszy. Zauważalne są także różnice pomiędzy omawianymi hymnami, zwłaszcza na poziomie ukształtowania stylistycznego oraz realizacji konwencji gatunkowej, co sprawia, że analiza powyższych tekstów na lekcji będzie mieć nie tylko wymiar poznawczy, ale także kształcący.

Poezja regionalna może być dobrym materiałem do kształcenia różnorodnych umiejętności polonistycznych. Wśród utworów reprezentujących śląską poezję

regionalną, pisanych w języku ogólnym i pozostających w ścisłym związku z literaturą polską, jest wiele tekstów doskonale nadających się do wykorzystania podczas lekcji języka polskiego, jak np. teksty poetyckie Konstantego Damrota, Józefa Lompy czy Jana Nikodema Jaronia, a omówiony utwór Augustyna Świdra jest tylko przykładem na to, że tzw. wielka poezja nie stoi w opozycji do poezji regionalnej, lecz obie odmiany podlegają tym samym prawom i tendencjom. Ciekawym, także dla uczniów, problemem może okazać się badanie relacji, w jakich pozostają teksty regionalne i reprezentujące literaturę polską oraz omówienie zjawisk takich, jak np. epigonizm, plagiat czy pastisz. Dzięki temu wprowadzanie treści regionalnych w szkole nie wymaga dodatkowego czasu czy specjalnych działań ze strony nauczyciela. Treści te bowiem dobrze wpisują się w założenia programowe edukacji polonistycznej.

Эва Якубяк

О ВОЗМОЖНОСТЯХ ВВЕДЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Резюме

Образование в области польского языка и литературы требует осуществления многих целей, в частности, формирования умения сравнительной интерпретации, распознавания средств художественной выразительности, улавливания в произведениях черт, характерных для данной эпохи, выявления языковых различий в текстах давних времен, сопоставления функционирования тех же самых мотивов в разных художественных произведениях. Введение региональной информации на уроки польского языка и литературы дает возможность осуществлять перечисленные программные положения, а также расширять знания учеников на тему культуры региона и эффективнее мотивировать их.

На примере сравнительного анализа и интерпретации произведения Юлиуша Словацкого *Гимн* и стихотворения силезского поэта Августина Свидера *Гимн, который писался в македонских лесах в лучах восходящего солнца*, можно показать связь, которая устанавливается между признанной, великой польской литературой и региональной литературой. Этим текстам присущи многие общие черты. Заметны подобию в способе передачи образности, изображения лирического героя, лирической ситуации, а также биографических факторов, лежащих в основе двух стихотворений. Различия касаются особенно стилистической оформленности, а кроме того, воплощения жанровой конвенции, благодаря чему анализ, основывающийся на перечисленных текстах, приобретает не только познавательный, но и образовательный характер.

Региональная поэзия является хорошим материалом для тренинга разных умений в области польского языка и литературы, прежде всего потому, что она подчиняется тем же самым законам и тенденциям, что и признанная великая польская поэзия.

Ewa Jakubiak

ON THE POSSIBILITIES OF INTRODUCING THE ELEMENTS
OF REGIONAL EDUCATION IN POLISH LESSONS

Summary

Polish education requires the fulfillment of many aims, among others teaching the ability of a comparative interpretation, recognition of the means of artistic expression, perception of features typical a given epoch in works, perception of linguistic differences in old texts, and comparison of the functioning of the same motives in different literary works. Introducing a regional content into Polish lessons gives a possibility of realizing the afore-mentioned curriculum assumptions, and broadening students' knowledge about the culture of the region as well as motivating them more efficiently.

On the basis of a comparative analysis and interpretation of *Hymn* by Juliusz Słowacki and *Hymn pisany w lasach macedońskich o wschodzie słońca* by Augustyn Świder, a Silesian poet, a relationship between great Polish literature and regional literature can be shown. The very texts have a lot of features in common. Similarities are seen in the way of presentation and creation of a lyrical subject, a lyrical situation, as well as biographic factors being a genesis of both works. Differences concern especially a stylistic shape and realization of a genre convention, thanks to which the analysis based on the very texts is not only cognitive, abut also educational in character.

Regional poetry is a good material for practicing various Polish language abilities mainly because it is subject to the same rules and tendencies as great Polish poetry.

II Edukacja językowa

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA

O RADOŚCI i STRACHU w dziecięcych konceptualizacjach

Wprowadzenie

Radość i strach kojarzymy z uczuciami, które towarzyszą nam od wczesnego dzieciństwa. Psychologowie zaliczają je do emocji podstawowych¹, które w słownikach języka polskiego określane są jako stany psychiczne towarzyszące silnym przeżyciom uczuciowym, wynikającym z chęci zaspokojenia potrzeb. Jako takie bywają też gwałtowne, niespodziewane, a ich nieodłącznym elementem są reakcje ekspresyjne².

Radość jako emocja pozytywna wyraża naszą osobowość i ma zbawienny wpływ na prawidłowy rozwój psychiczny, usprawnia funkcjonowanie człowieka w świecie; zbliża do siebie ludzi, powoduje większą otwartość człowieka na świat. Może mieć charakter trwały — charakterystyczny dla uczuć (*radość życia*) lub pojawiać się, by po chwili zniknąć, co jest znamiennej cechą emocji. **Strach** jest zazwyczaj uważany za emocję przykrą, która sygnalizuje zagrożenie i przygotowuje człowieka do obrony lub ucieczki. Spełnia więc biologiczną rolę, ważną dla życia człowieka, „służy niejako za narzędzie sygnalizujące pod-

¹ D. Evans: *Emocje — naukowo o uczuciach*. Przekł. R. Kot. Poznań 2002, s. 25. Badacze emocji dzielą je na **podstawowe i wtórne**. Te podstawowe definiowane są jako wrodzone, mające charakter uniwersalny: pojawiają się nagle, a ich wyrażanie trwa krótko. Większość badaczy jest zgodna co do sześciu emocji podstawowych: radości, smutku, złości, strachu, zdziwienia i obrzydzenia. Emocje wtórne wynikają z kombinacji emocji podstawowych.

² Por.: *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. T. 1. Warszawa 1981, s. 542 (dalej oznaczany jako SJPS); *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Red. H. Zgółkowa. T. 1. Poznań 2003, s. 421—422 (dalej: PSWP); *Słownik języka polskiego*. Red. W. Doroszewski. T. 2. Warszawa (1967) 1997, s. 724 (dalej: SJPD); *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. Dubisz. T. 4. Warszawa 2003, s. 829—830 (dalej: USJP): emocja to „podniecenie, wzruszenie, wzburzenie towarzyszące silnemu przeżyciu, np.: gniewowi, strachowi, radości... Emocja to także stan psychiczny towarzyszący powstawaniu i zaspokajaniu potrzeb biologicznych, którego zewnętrznymi objawami są zblednięcie albo zaczerwienienie skóry, przyspieszenie akcji serca”.

niety lub niebezpieczne sytuacje, oraz za czynnik mobilizujący cały ustrój do samoobrony³.

Dziecko już w wieku niemowlęcym odczuwa uczucia podstawowe, takie jak radość, gniew czy strach. Wraz z emocjami rozwija się u niego rozumienie świata społecznego oraz samego siebie. I choć istotnym składnikiem emocji, służącym głównie komunikowaniu naszych uczuć innym ludziom, jest **ekspresja** obejmująca mimikę, pantomimikę i głos⁴, ważką rolę w tym procesie przypada językowi, jako że wyrażanie emocji odbywa się najczęściej za jego pośrednictwem. Język nazywa reakcje fizjologiczne, doznania i zachowania towarzyszące człowiekowi przeżywającemu emocje, tym samym pomaga je zrozumieć. „Znaki językowe są podstawowym nośnikiem myśli, sposobem jej strukturalizacji. Język oswaja uczucia, pozwala nazwać to, co niewyraźalne i zakomunikować o tym otoczeniu”⁵. Jeśli chodzi o dziecko, mówienie o swoich emocjach pozwala mu zrozumieć je i zdystansować się do nich — przez dzielenie się refleksją na ich temat z innymi ludźmi. Język pomaga też dziecku zrozumieć sens i istotę społecznie akceptowanych koncepcji emocji, charakterystycznych dla kultury, w której żyje⁶. Istotne jest więc przyjrzenie się językowym możliwościom dzieci: ich sposobom konceptualizacji emocji podstawowych, radzeniu sobie z werbalizacją swoich uczuć oraz ich pozawerbalnych ekspresji i objawów⁷. Materiałem wykorzystanym w tym oglądzie będą wypowiedzi dzieci w wieku 10 i 12 lat, które w sposób intuicyjny i subiektywny próbowały definiować dwie emocje podstawowe o przeciwstawnym wartościowaniu — RADOŚĆ i STRACH⁸.

³ S. Gerstmann: *Uczucia w naszym życiu*. Warszawa 1963, s. 15.

⁴ Ekspresja pomaga zrozumieć emocje, dając im drogę ujścia, np. rozładowuje napięcia przez gestykulację. Jest pierwotnym i uniwersalnym językiem, który pomaga lepiej zrozumieć samego siebie, drugiego człowieka, jego emocjonalność, por. W. Łosiak: *Psychologia emocji*. Warszawa 2007, s. 163.

⁵ I. Nowakowska-Kempna: *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa 1995, s. 9, 126.

⁶ J. Dunn: *Doświadczenie i rozumienie emocji, relacji społecznych oraz przynależności kulturowej*. W: P. Ekman, R. Davidson: *Natura emocji*. Przekł. B. Wojciszke. Gdańsk 1998, s. 297—298.

⁷ Mowa tu o reakcji organizmu w określony sposób na emocje. Należą do niej następujące objawy stanów emocjonalnych: przyspieszenie bądź zwolnienie rytmu serca; różna siła napięcia pracy mięśni; wydzielanie przez gruczoły potu, łez; wstrzymanie lub przyspieszenie funkcji trawiennych żołądka; zwięzanie bądź rozszerzanie naczyń krwionośnych (por. S. Gerstmann: *Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży*. Warszawa 1961, s. 8).

⁸ Wykscerpowane z badań przeprowadzonych w 2009 roku metodą sondażu diagnostycznego wśród uczniów w wieku 10 i 12 lat ze szkół podstawowych (w Łące, Pszczynie, Będzinie i Czeladzi w województwie śląskim). Część dzieci określała radość (124 uczniów), a część — strach (138 uczniów). W badaniach uczestniczyło 262 uczniów, w tym: 129 dziewcząt i 133 chłopców; 124 dziesięciolatków i 138 dwunastolatków. Kwestionariusze ankiet w przypadku każdej z emocji składały się z 14 pytań. Jedno z nich dotyczyło definicji pojęcia („Co to jest radość?”, „Co to jest strach?”). Badania przeprowadziły magistranki z prowadzonego przeze mnie seminarium: Dominika Ples i Anna Pilecka.

Uczucie radości wraz z rozwojem dziecka przybiera coraz bardziej złożoną formę, czyniąc życie młodego człowieka bardziej wartościowym. Odczuwanie emocji spełnia w życiu dziecka elementarne funkcje, niezbędne do budowania dojrzałości emocjonalnej. Dziecko radosne otwiera się na świat, rozluźnione i odprężone lepiej reaguje na sytuacje dla niego trudne. Radość odgrywa ważną rolę przystosowawczą, tak potrzebną w wieku dorastania. Strach towarzyszy dzieciom podczas całego rozwoju. Jest emocją, którą rozpoznaje się najszybciej. Największe jej nasilenie przypada między 2. a 6. rokiem życia⁹, kiedy dzieci często boją się postaci fantastycznych, symbolizujących zło i grozę, lub zjawisk przyrodniczych. Obiekty przeżycia strachu zmieniają się z wiekiem, prowadząc do szybkiego rozpoznawania jakiegokolwiek zagrożenia, ponieważ istotną cechą charakterystyczną dla wszystkich bodźców będących przyczyną strachu jest to, że „pojawiają się one nagle i niespodziewanie”¹⁰.

Definicje słownikowe emocji

Zanim przejdziemy do oceny tego, jak same dzieci definiują emocje, które oswajają od najwcześniejszych lat życia, spójrzmy na definicje obu emocji w polszczyźnie.

RADOŚĆ według słowników języka polskiego to:

uczucie pogody, wielkiego zadowolenia z czegoś, przyjemności nieograniczonej do doznań zmysłowych

PSWP, T. 35, s. 194

uczucie wielkiego zadowolenia, szczęścia, wesołości, wesoły nastrój; uciecha, rozradowanie, szczęście

SJPS, T. 3, s. 12

uczucie wielkiego zadowolenia, wesołości, wesoły nastrój; rozradowanie, uciecha

SJPD, T. 7, s. 796

silne uczucie zadowolenia i ożywienia wywołane czymś dla nas pomyślnym, przyjemnym lub czymś, co lubimy¹¹.

STRACH w definiowaniu słownikowym to:

⁹ E.B. Hurlock: *Rozwój dziecka*. Przekł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann. T. 1. Warszawa 1985, s. 380—381.

¹⁰ Ibidem, s. 381.

¹¹ *Inny słownik języka polskiego*. Red. M. Bańko. T. 2. Warszawa 2000, s. 409 (dalej: ISJP).

niepokój wywołany przez grożące niebezpieczeństwo lub przez rzecz nieznaną, która wydaje się groźna, przez myśl o czymś grożącym; lęk, obawa, przerażenie, trwoga

SJPS, T. 3, s. 343

niepokój wywołany przez grożące niebezpieczeństwo lub przez rzecz nieznaną, która wydaje się groźna

USJP, T. 3, s. 1408

to silne i nieprzyjemne uczucie, jakiego doznajemy w sytuacji jakiegoś zagrożenia, czasem objawiające się przyspieszonym biciem serca i drżeniem ciała

ISJP, T. 2, s. 696

emocja wywołana przez grożące niebezpieczeństwo; trwoga, obawa¹².

Jak widać, definicje obu emocji nawiązują do definiowania klasycznego (realnoznaczeniowego), część z nich odwołuje się do kategoryzacji dwupoziomowej (z *genus proximum*), część — do jednopoziomowej (z kohiponimem w definiensie). Kategorią nadrzędną dla RADOŚCI jest *uczucie*. W definicjach tej emocji wyliczane są także reakcje w postaci innych konotowanych uczuć (*szczęście, przyjemność, zadowolenie*), a także objawy tych uczuć, ułatwiające rozpoznanie emocji przez określone reakcje ekspresyjne (*wesoły nastrój, rozradowanie, wesołość*). Uczucie radości bywa przy tym określane jako wykraczające poza doznania zmysłowe, odnoszące się również do duchowości człowieka. Jeden ze słowników wskazuje także na przyczyny radości, inny podaje zestaw określeń synonimicznych (*uciecha, rozradowanie, szczęście*), a wszystkie zwracają uwagę na natężenie tej pozytywnej emocji (*wielkie, silne*).

W przypadku STRACHU funkcję *genus proximum* pełnią *uczucie, emocja*. Część słowników podaje jednak w definiensie synonimiczny kohiponim wyrazu definiowanego (*niepokój*). Wszystkie słowniki rozszerzają definicję o przyczynę (*sytuacja zagrożenia, niebezpieczeństwo, rzecz nieznaną*), a niektóre — wskazują na reakcje ekspresyjne strachu (*bicie serca, drżenie ciała*) oraz negatywne wartościowanie (*nieprzyjemne uczucie*). Niektóre ze źródeł podają dodatkowo zestaw określeń synonimicznych (*lęk, trwoga, przerażenie, obawa*), nawiązując w ten sposób do definicji jednopoziomowych.

Informacje wyekscerpowane z definicji słownikowych mogą stanowić bazę, pewien zestaw kategorii czy faset (jak: kategoria nadrzędna pojęcia, werbalizacja przyczyn, okoliczności i reakcji ekspresyjnych, określenie cech, natężenia czy wartościowania emocji), które posłużą do analizy wypowiedzi uczniów. W konsekwencji zarysują sposób konceptualizowania RADOŚCI i STRACHU przez dzieci 10- i 12-letnie oraz ukażą ich umiejętności w zakresie werbalizowania i ujęcia definicji emocji.

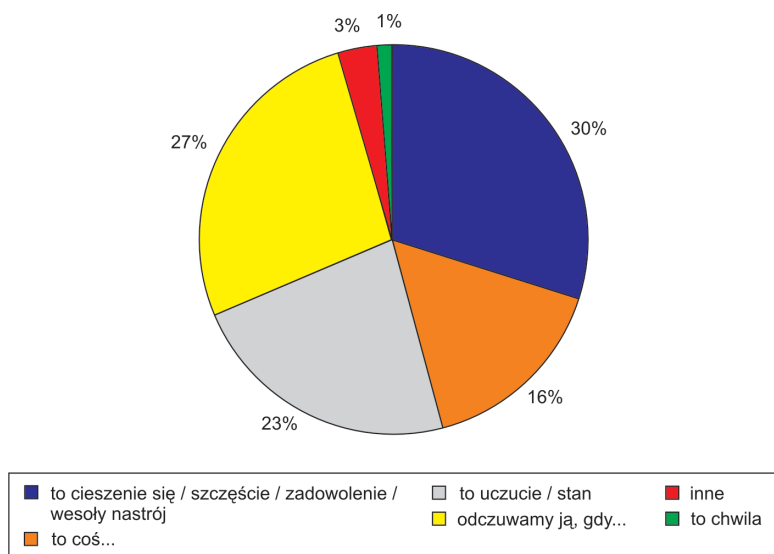
¹² *Wielki słownik języka polskiego*. Red. E. Polański. Kraków 2008, s. 783.

Konceptualizacje dziecięce

Odpowiedzi dzieci zarówno młodszych, jak i starszych wskazują, że poradziły sobie one z nietrywialnym zadaniem całkiem dobrze (por. wykresy 1 i 2 obejmujące obie grupy wiekowe). Definicje uczniów, jako definicje kognitywne¹³, okazały się dodatkowo znacznie obszerniejsze od tych słownikowych.

Definiowanie RADOŚCI

Wszyscy uczniowie (124) określający RADOŚĆ podjęli się wykonania zadania (por. wykres 1).



Wykres 1. Co to jest radość?

Źródło: Opracowanie własne.

¹³ J. Bartmiński wskazuje na następujące **cechy** definicji kognitywnej: (a) składnik kategoryzujący może istnieć, ale nie jest obowiązujący; obowiązkowe w definicji są te składniki, które podają cechy charakterystyczne odnoszące się do funkcji przedmiotu, jego pochodzenia, cech jakościowych; (b) konstruowana jest przez ustalenie szczegółowych relacji między składnikami konotacji (znaczenia) słowa. Składniki wiążemy ze sobą w grupy na podstawie współwystępowania cech, np. *radość jest miła, strach jest zły*, na podstawie związku przyczynowo-skutkowego, np. *radość jest wtedy, kiedy dostaję prezent — kiedy czuję radość, śpiewam*; na podstawie tworzenia jakichś zespołów, np. fizyczne objawy strachu, na podstawie uporządkowania od tego, co najbliższe człowiekowi, do tego, co dalsze; (c) definicja „główna” konstruowana jest z definicji cząstkowych; (d) definicje cząstkowe są konstruowane fasetowo — czyli kategoryalnie (por. J. Bartmiński: *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*. W: *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1988, s. 169—173).

Dzieci, tworząc swoje definicje, najczęściej sięgają w definiensie do **synonimicznych kohiponimów** (54 odpowiedzi zarówno starszych, jak i młodszych dzieci¹⁴), np.: *radość to szczęście swoje i innej osoby; to śmiech oraz szczęście; radość znaczy szczęście, że się ktoś cieszy; radość to jest szczęśliwość; to przyjemność; to cieszenie się, jak się coś uda; to zadowolenie; to wesoła energia, jak się jest razem; radość to wesoły nastrój (!) i uśmiech na twarzy; radość to wesołość; to podniecenie, gdy wygrasz jakiś konkurs; radość to zachwyt (!) szczęście itp.; to radosne wzruszenie.*

Nieco rzadziej zamiast definicji uczniowie podają **przyczynę** (czasem symptomu) radości lub po nazwaniu kategorii nadrzędnej tę przyczynę określają (49 odpowiedzi), np.: *jak się człowiek bardzo cieszy, odczuwa się radość; radość to cieszyć się z czegoś, np. z pochwały; radość to śmiech, skakanie, pieszczanie, płakanie z radości; radość (!) jest to (!) jak się ktoś cieszy; radość to jest (!) kiedy coś się udaje, kiedy mamy dobry dzień; radość to jest także granie na komputerze; radość to (!) że ktoś się cieszy; gdy człowiek jest szczęśliwy i uśmiechnięty i cieszy (!) się z jakiejś rzeczy lub wygranej.* Takie wypowiedzi występowały przede wszystkim (zwłaszcza bez *genus proximum*) w definicjach młodszych dzieci.

Kolejna grupa, podobna co do wielkości (41 uczniów, częściej — dzieci 12-letnie), odwołuje się w kategorii nadrzędnej do hiperonimu *radości* — używa do zdefiniowania **nazwy właściwej (uczucie, emocja, odczucie)**¹⁵: *radość to uczucie, które trudno opisać, gdy się jest zadowolonym w dobrym nastroju; to uczucie, które bardzo uszczęśliwia; to uczucie, które odczuwamy, gdy nam się coś uda; to uczucie, które z konkretnego powodu podoba nam się i wywołuje w nas specyficzne podniecenie; to uczucie szczęścia; to odczuwanie przyjemności i szczęścia; radość to uczucie, gdy człowiek jest radosny, cieszy się ogromnie; radość to takie miłe uczucie; to odczucie np. wygranej; to uczucie, które jest bardzo przyjemne i potrzebne w życiu; miłe odczucie..., radość to stan, kiedy się cieszymy.*

Nieco mniej uczniów, przeważnie młodszych, mając problem ze znalezieniem kategorii nadrzędnej, charakteryzuje *radość* przez użycie **zaimka nieokreślonego coś** (29 odpowiedzi), np.: *radość to takie coś fajnego, przyjemnego; coś (!) co czujemy do drugiej osoby; to coś, co się odczuwa (!) gdy jest np. miła atmosfera; radość to jest takie coś, jakbym naprzykład (!) skończył 18 lat; to coś wesołego; to takie coś, że można się cieszyć z to (!) co się dostało lub wygrało; to coś miłego, śmiech.*

¹⁴ W ankiecie na temat radości brało udział 124 uczniów, jednak uczniowie definiujący za pomocą kohiponimów używali zwykle kilku nazw, stąd liczba wszystkich odpowiedzi jest wyższa niż liczba uczniów.

¹⁵ Niezależnie od ujęć psychologicznych należy (za słownikami) uznać, że należą do jednej kategorii. Także według słowników wyrazów bliskoznacznych *emocja* i *odczucie* mogą być uznane za synonimy wyrazu *uczucie*. Zob. W. Cienkowski: *Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*. Warszawa 1993, s. 273.

Pojedynczy uczniowie podają też inne odpowiedzi (*radość to umiejętność cieszenia się z dobrych rzeczy, dostrzegania wartości; radość to umiejętność dostrzegania szczęścia; radość to taka cecha przyjemna*). Zauważają nawet (dwoje uczniów — z klasy IV i VI) podstawową cechą emocji (jej krótkotrwałość) i nazywają radość *chwilą*: *radość to taka chwila (!) kiedy np. ktoś wygrał w loterii i jest z tego zadowolony*.

Typ konceptualizacji podczas definiowania wyraźnie zależy tu od wieku. Wprawdzie i starsze, i młodsze dzieci najczęściej charakteryzują emocję pozytywną przez nazwanie podobnego stanu psychicznego (zwerbalizowanego przez wyraz bliskoznaczny): *cieszenie się, szczęście, wesoły nastrój, wesołość*, jednak wśród starszych dzieci drugą pozycję zajmuje nawiązanie w definiensie do nazwy właściwej (*uczucie, emocja*), a wśród młodszych — użycie zaimka nieokreślonego *coś* jako kategorii nadrzędnej.

Znaczna część dzieci — jak wcześniej wskazano, jest to druga co do wielkości grupa odpowiedzi — podaje, zamiast samej definicji, **przyczyny** radości lub określa je w swej wypowiedzi dodatkowo, rozszerzając objaśnienie (49 odpowiedzi). Przypomnijmy, że taki opis zamieszcza tylko jeden ze słowników języka polskiego. Oto przykłady definicji czwarto- i szóstoklasistów: *radość to wesoły nastrój i uśmiech na twarzy (!) np. gdy dziecko dostaje komputer, to jest radosne; radość (!) tzn. cieszyć się ze swoich sukcesów i sukcesów innych; gdy coś nam się udaje, cieszymy się; radość to np. gdy coś wygrałem albo ktoś komuś coś powiedział miłego, że wygrał w totka; radość to znaczy, jak ktoś skacze, cieszy się, jak dostanie 5 i się bawi z kolegą; radość to jest cieszenie się z czegoś, np. jak się dostanie dobrą ocenę; to stan człowieka, który najczęściej wywołany jest wrażeniem prezentu; to takie coś np. jakbym [...] skończył 18 lat; radość to jest, że ktoś wygrał, więc się cieszy; to jest, gdy masz zadowolenie z sukcesu; radość to takie coś, że można się cieszyć z tego, co się dostało lub się wygrało; radość występuje, gdy wygrasz jakiś konkurs; jak ktoś coś dobrze zrobił i został pochwalony, to się cieszy; jak ktoś wygra w czymś; radość to sukces; radość to cieszyć się z czegoś, np. z pochwały; to może być odczucie szczęścia, że coś się dostało; radość to uczucie, które odczuwamy np. jak się nam coś uda*. Najczęściej wśród przyczyn radości uczniowie i uczennice wymieniali *wygraną*, ale były też wątki szkolne (*piątka, dobra ocena*), prezent (często: *komputer*), sukces, osiągnięcie dorosłości, pochwała. Dzieci odwołują się tu do swoich doświadczeń (przeżyć), w sposób naturalny (jak w kognitywnym definiowaniu) kojarząc wydarzenia z towarzyszącymi im emocjami i używając języka do ich wyrażenia.

Dziecięce nazywanie RADOŚCI jest dalej rozszerzane o szczegółowo określone **oznaki ekspresyjne** towarzyszące radości, np.: *śmiech, skakanie z radości, wyglupianie się, piszczenie, płacz z radości, uśmiech na twarzy, miłe odczucie, które człowiek okazuje podskokami, uśmiechem, zachowaniem; radość to cieszenie się; radość to coś miłego, śmiech; wywołuje w nas specyficzne podniecenie*. Jak widać, najczęściej pozawerbalnym objawem radości staje się dla

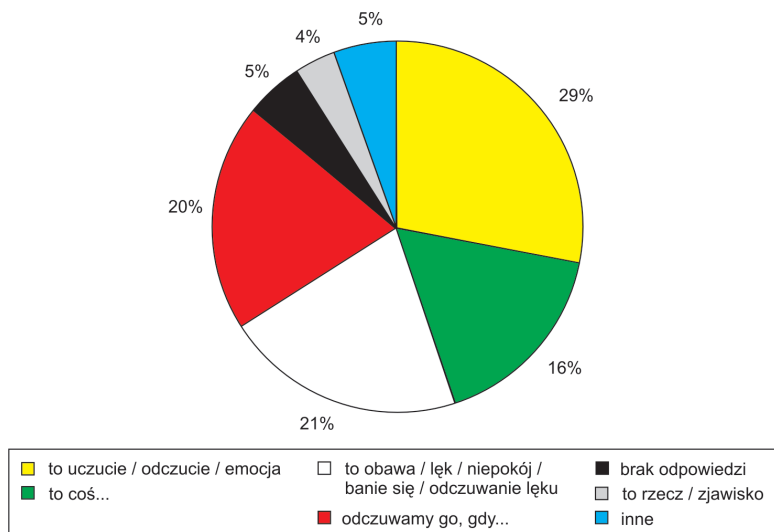
uczniów *uśmiech* i *śmiech*. Co charakterystyczne, opis ekspresyjnych objawów pojawia się częściej w odpowiedziach uczniów młodszych.

Dzieci konceptualizują również RADOŚĆ przez określanie jej **cech**, wartościując ją przy tym pozytywnie: *wesoły nastrój, szczęśliwe uczucie, przyjemne uczucie, dobry nastrój człowieka, piękne uczucie, przyjemne, potrzebne w życiu, miłe uczucie, coś fajnego, zaskakującego, dobre samopoczucie, miłe odczucie, pozytywna cecha, pozytywne uczucie, wesoła energia*. Cechy te określane są częściej przez starsze dziewczynki, przy czym tylko w jednej wypowiedzi zwrócono uwagę na cechę znacznego natężenia tej pozytywnej emocji (*cieszyć się ogromnie*).

Podczas definiowania radości dzieci najczęściej charakteryzują emocję jednopoziomowo przez umieszczenie w definiensie nazw zbliżonych stanów psychicznych: *szczęścia, zadowolenia, przyjemności*, nieco rzadziej — dwupoziomowo przez sięgnięcie do kategorii nadrzędnej — nazwy właściwej — *uczucia*, wreszcie — do zaimka nieokreślonego *coś*. Bywa też, że budują definicję (jednopoziomową) bez wskazania kategorii nadrzędnej, określając przyczyny lub okoliczności emocji.

Definiowanie STRACHU

Równie dobrze dzieci poradziły sobie z definiowaniem STRACHU (por. wykres 2). Tylko siedmiu na 138 uczniów nie podjęło się udzielenia odpowiedzi na pytanie.



Wykres 2. Co to jest strach?

Źródło: Opracowanie własne.

Podczas nazywania emocji najwięcej uczniów (43 odpowiedzi) używa w definiensie **nazwy właściwej** — piszą oni, że *strach* to *uczucie, emocja* lub *odczu-*

cie. Dominują tu odpowiedzi uczniów starszych. Tak jak w przypadku definicji RADOŚCI, uczniowie rozwijają dalej swoją wypowiedź, precyzując jakość tej emocji lub wprowadzając do jej definicji określenia **okoliczności** i **przyczyn** pojawienia się tego negatywnego stanu (31 odpowiedzi). Oto przykłady: *strach to uczucie, kiedy się boimy; strach to uczucie, gdy się czegoś ktoś boi, przestraszy lub przerazi; to jest uczucie człowieka, gdy się czegoś lub kogoś boi; odczucie człowieka, kiedy się czegoś boi; strach to jest niepokojące odczucie, najczęściej wtedy (!) gdy jest ciemno i tam (!) gdzie jesteśmy sami; strach to uczucie kiedy się boimy, czujemy niepokój; strach to uczucie (!) kiedy człowiek jest zdenerwowany i zszokowany; strach to emocja, którą odczuwamy, gdy się boimy*. Czasem dzieci precyzują rodzaj emocji za pomocą określeń przydawkowych, np.: *strach to uczucie lęku; uczucie niepokoję; odczucie złych rzeczy i potworów; odczuwanie dziwnego uczucia podobnego do tremy*.

Część dzieci (16 odpowiedzi), podając **okoliczności** pojawienia się strachu, buduje definicje jednopoziomowe, **bez** nazwania **kategorii nadrzędnej**, co jest naturalne w definicjach kognitywnych. Takie definicje też są rozbudowywane, np. uczniowie określają w nich dodatkowo oznaki ekspresyjne: *strach odczuwa się, gdy się czegoś lub kogoś boi. Jest z tego powodu smutny; strach odczuwamy wtedy, gdy się boimy, jest nam źle, chcemy żeby to się skończyło; strach następuje wtedy, gdy człowiek czegoś się boji (!); strach pojawia się (!) jak się czegoś boisz; strach to, jak się człowiek boi, poci, jest zdenerwowany, dziwnie się czuje; to, gdy się czegoś boimy*. Ten typ konceptualizacji pojawia się najczęściej w wypowiedziach młodszych chłopców.

Synonimiczne kohiponimy (*lęk, obawa przed..., niepokój*) w definiowaniu, jako objaśnienia pojęcia *strachu*, pojawiają się w wypowiedziach dużej, choć znacznie mniejszej niż w przypadku nazywania *radości*, grupy uczniów (32 uczniów — przeważnie dzieci starszych). Oto przykłady: *strach jest to lęk, który odczuwają nie tylko dzieci, ale i dorośli*. Dzieci np.: *przed duchami, potworami; to jest lęk przed ciemnością czy też przed zamkniętymi pomieszczeniami; to jest lęk. Ktoś się wtedy boi, bo śnił mu się straszne sny lub oglądał straszny film; to jest paniczny lęk. Kiedy się boimy, odczuwamy, np. drżenie rąk itp.; to jest lęk; to lęk przed tym (!) czego się boji (!); to lęk przed kimś lub czymś; strach to obawa przed czymś lub kimś; to obawa przed jakąś rzeczą lub osobą; to obawa przed czymś złym; strach to niepokój przed przykrymi wyobrażeniami; strach to banie się czegoś lub kogoś; strach to odczuwanie niepewności i lęku; odczuwanie lęku przed kimś bądź czymś. Można się czegoś bać i mieć urazę wskutek złych doświadczeń sprzed lat, np. kogoś porwał kiedyś nurt rzeki i teraz boi się wody; odczuwanie lęku, niepewności, obawy; to jest odczuwanie (mimo woli) lęku, niepewności i obawy; odczuwanie złych wspomnień, to sprawia, że się boimy; strach to lękanie (!) ludzi lub straszenie ich*.

Podobnie jak przy definiowaniu RADOŚCI część uczniów (zwłaszcza tych młodszych) ma problem ze znalezieniem kategorii nadrzędnej i charakteryzuje

strach przez użycie **zaimka nieokreślonego coś** (25 uczniów). Konceptualizacje tej grupy wyglądają następująco: *strach to coś, czego się boimy; to coś takiego (!) jak na przykład: że się boimy, na przykład duchów; to coś nieprzyjemnego, czasami, gdy widzę, że ktoś się boi, to pytam się: co się stało, staram się pomóc; to jest to coś, że na przykład: kogoś się wyzwie i jego rodzic przyjdzie się poskarżyć, a ty się wtedy boisz, bo będziesz mieć karę (!) tym właśnie nazywamy strach; to jest coś takiego (!) co wtedy organizm odtwarza wyobraźnię i wyobraża sobie niestworzone rzeczy i postacie; to coś czegoś (!) boimy się, np. wody, duchów; to jest coś takiego, czego się boisz; to jest takie coś, czego się boimy. Niektórzy chodzić dentysty, ponieważ boją się bólu; coś strasznego; to jest coś, co nie pozwala ci czegoś zrobić.*

Kilkoro dzieci za kategorię nadrzędną strachu uznaje **rzecz** (dzieci młodsze) lub **zjawisko** (dzieci starsze), np.: *strach to rzecz, której się boimy i chcemy mieć z nią jak najmniej kontaktu, po prostu przed nią uciec; strach to straszna rzecz; jest to rzecz, której, np. się boimy np. kolega opowiedział ci straszną historię; strach to zjawisko występujące u wszystkich ludzi. Polega na fantazji, która była straszna; takie zjawisko, które wywołuje w nas niepokój; zjawisko zachodzące w momencie, gdy się czegoś boimy. Niezależnie od ujęcia (werbalizacji za pomocą reifikacji lub procesualizacji emocji) widać, że uczniowie dobrze potrafią ocenić nieprzyjemny wpływ tego stanu na człowieka oraz fakt, że zaskakuje on wszystkich bez wyjątku.*

Na proces konceptualizacji STRACHU — podczas definiowania pojęcia — tak jak w przypadku RADOŚCI, wyraźnie wpływa wiek autorów wypowiedzi. Starsi uczniowie prawie trzykrotnie częściej używają w funkcji kategorii nadrzędnej hiperonimu *strachu* (*uczucie, emocja*), młodszy, mając trudności ze znalezieniem tej kategorii, stosują w tej funkcji zaimek nieokreślony *coś*.

W przytoczonych przykładach, dotyczących wszystkich typów definiowania STRACHU, znajduje się komponent określający **powody** tej emocji, co charakteryzuje także definicje słownikowe tego pojęcia. Poza ogólnymi źródłami strachu, na które wskazują uczniowie, jak: *strach przed kimś* lub *przed czymś, przed złymi wyobrażeniami*, dzieci wymieniają najczęściej konkretne jego przyczyny np.: *śmierć, pająki, klasówki, duchy, wysokość, ciemność, zastrzyki*; w dalszej kolejności piszą, że boją się: *krwi, wizyt u dentysty, potworów, zostawiania bez opieki w domu, obcych ludzi, głębokiej wody i burzy z piorunami*. Budowanie znaczeń związanych z doznawaniem emocji organizowane tu jest najczęściej wokół wydarzeń widzianych (także w mediach) i doświadczanych (związanych z życiem rodzinnym, szkołą, chorobami, przyrodą), niekoniecznie bezpośrednio, ale też poznawanych za pomocą zwerbalizowanych skryptów (związanych ze światem fantastycznym czy egzotycznym). Dostarczają one „podstaw do [dalszego — B.N.-Sz.] tworzenia reprezentacji znaczeń i używania języka do ich wyrażania”¹⁶.

¹⁶ B. Górecka-Mostowicz: *Co dzieci wiedzą o emocjach*. Kraków 2005, s. 69.

Prawie każdy typ definicji STRACHU jest też rozszerzony, jak w przypadku RADOŚCI, o określone **oznaki ekspresyjne**. Strachowi towarzyszą w dziecięcej konceptualizacji: smutek — *gdy się czegoś lub kogoś boi. Jest z tego powodu smutny*; pocenie, zdenerwowanie — *strach to, jak się człowiek boi, poci, jest zdenerwowany, dziwnie się czuje*; drżenie rąk, nóg — *Kiedy się boimy (!) odczuwamy, np. drżenie rąk itp.; strach to uczucie, które powoduje załamanie (!) nóg (!) desperacje i wiele innych uczuć negatywnych*; bezsilność — *to jest coś, co nie pozwala ci czegoś zrobić*; przyspieszony rytm serca — *jest to odczucie, które przyspiesza bicie serca itp.*; nadmiar wyobrażeń — *co wtedy organizm odtwarza wyobraźnię i wyobraża sobie niestworzone rzeczy i postacie*; zamartwianie się — *to odczucie takie, które przepelnia mózg różnymi zmartwieniami*. Jak widać, uczniowie okazali się bystrzymi obserwatorami własnych reakcji na strach i zazwyczaj umieli je wyrazić za pomocą słów. Najczęściej jako pozawerbalne oznaki strachu wymieniają oni reakcje fizjologiczne, np.: *człowiek się poci; odczuwamy drżenie rąk*.

W swych definicjach STRACHU dzieci określają także **cechy** tej emocji. Uczniowie (głównie dziewczynki) zauważają i określają jej negatywny charakter, np.: *moim zdaniem strach jest złym odczuciem u dzieci, ale nie tylko (!) dorośli też się czegoś boją; jest to uczucie nieprzyjemne*; *strach to uczucie, które powoduje załamanie nóg (!) desperacje i wiele innych uczuć negatywnych*; *strach to straszna rzecz; to jest paniczny lęk*; *to odczucie, którego nie jest łatwo przezwyciężyć*. Tylko niektórzy potrafią przezwyciężyć poczucie strachu, lęku, uczucie, **które nielatwo pokonać**. Wartościowanie negatywne potwierdzają także pojedyncze wypowiedzi, w których uczniowie podają, że strach: *to uczucie, którego chcemy się pozbyć jak najszybciej*; *to odczucie takie, które przepelnia mózg różnymi zmartwieniami, np. strach przed mordercą*; *to odczucie, które zaskakuje nas w jakiś (!) sytuacjach*. Konceptualizując odczucia strachu, dzieci nie zwracają natomiast uwagi na cechy znacznego natężenia tej emocji.

Podczas definiowania negatywnej emocji uczniowie najczęściej charakteryzują ten stan emocjonalny, wskazując na hiperonim *strachu* — *uczucie*, nieco rzadziej sięgają po synonimiczne kohiponimy (*lęk, obawa przed...*, *niepokój*), wreszcie w funkcji kategorii nadrzędnej stosują zaimek nieokreślony *coś*. Bywa też, że konstruują definicje jednopoziomowe bez *genus proximum*, za to z określeniem przyczyny lub okoliczności emocji.

Podobieństwa i różnice

Porównując sposoby definiowania obu emocji, można dostrzec sporo podobieństw w zakresie ich konceptualizacji, jak również w zakresie samego budowania definicji. Uczniowie tworzą definicje kognitywne, niejednokrotnie szersze w opisie od słownikowych wzorców: podają **przyczyny, cechy** oraz **za-**

chowania ekspresyjne, wskazują na **wartości** — dotyczące przeżywania radości i strachu — z szerokim odwołaniem do własnych doświadczeń oraz do zwerbalizowanych skryptów. Potrafią zbudować definicje dwupoziomowe, ze wskazaniem kategorii nadrzędnej — sięgają wtedy do nazwy właściwej lub do zaimka nieokreślonego¹⁷. Można powiedzieć, że konstruują definicje udane — ujmujące wszystkie zasadnicze cechy obu emocji.

Na jakość definiowania i precyzowania znaczeń pewien wpływ miały też wiek i płeć. Dwunastolatki znacznie częściej sięgają do określonej, właściwej nazwy kategorii nadrzędnej (*uczucie, emocja, odczucie*), 10-latki w sposób typowy wykorzystują w tej funkcji zaimek nieokreślony (*coś*), co mogłoby świadczyć o niewielkiej jeszcze umiejętności konkretyzowania RADOŚCI i STRACHU w ramie uczucia czy emocji¹⁸. Konceptualizując pojęcia, młodsi uczniowie częściej werbalizują w definicjach obu emocji oznaki ekspresyjne oraz przyczyny i okoliczności towarzyszące radości i strachowi, zaś starsi uczniowie 12-letni wskazują większą liczbę cech charakteryzujących te emocje. Cechy obu stanów i ich wartościowanie są bardziej typowe w konceptualizacjach dziewcząt, z kolei dla zwerbalizowanych ujęć chłopców bardziej charakterystyczne są przyczyny pojawienia się uczuć — bez koncentrowania się na samym definiowaniu pojęcia. Proces precyzowania dwóch stanów emocjonalnych ujawnia więc cechy myślenia dziecięcego uzależnionego od wieku i płci: wskazuje na większą emocjonalność dziewcząt oraz przywiązanie do doświadczenia (myślenia przyczynowo-skutkowego) u chłopców¹⁹.

Podsumowanie

Konstruowanie znaczeń za pomocą języka mówi sporo o samych dzieciach: ukazuje ich sposób myślenia (oddziaływania określonych determinantów), sposób aktywizowania autentycznych doświadczeń w trakcie zdobywania wiedzy czy dorastanie do wartościowania. Istotne, że dzieje się to w obszarach tak dla dzieci ważnych: „emocje są czynnikiem ukierunkowującym uczenie się, mobilizują uwagę na bodźcach znaczących i ważnych dla jednostki”²⁰, orientują w świecie, oddziałują też na sferę świadomości przeżywania uczuć. Wypowiedzi dzieci na temat emocji ujawniają ich indywidualną wiedzę na temat oko-

¹⁷ Budowanie definicji klasycznych, dwupoziomowych, świadczy o logice myślenia dzieci, a także o sporym wpływie na charakter myślenia nauki szkolnej.

¹⁸ R. Tokarski: *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji (przyczynek do tak zwanej definicji kognitywnej)*. W: *Językowa kategoryzacja świata*. Red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska. Lublin 1996.

¹⁹ S. Juszczyk: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów — szanse i zagrożenia*. Katowice 2000.

²⁰ B. Górecka-Mostowicz: *Co dzieci wiedzą...*, s. 100.

liczności powstawania i przebiegu tych stanów psychicznych, a także sposobu ich werbalizowania. Wiedza płynąca z analizy wypowiedzi uczniowskich może stanowić swego rodzaju bazę, na której warto oprzeć rozwijanie umiejętności językowych.

Бернадета Неспорек-Шамбурска

О РАДОСТИ И СТРАХЕ В ДЕТСКИХ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯХ

Резюме

В работе представлены способы концептуализации двух эмоций, радости и страха, десяти- и двенадцатилетними детьми. Автор исследует ответы учеников на вопросы: «Что такое радость?», «Что такое страх?», которые являются своего рода дефиницией этих понятий. Категории, почерпнутые из словарных значений эмоций, автор использует для анализа отдельных фасетов в детских высказываниях. В статье определяются типы дефиниций, созданные учениками, а также указывается на характерные черты детской концептуализации эмоций. Дополнительно делаются выводы, касающиеся самих детей, поскольку способ определения значений много говорит о самих авторах высказываний.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

ON JOY AND FEAR IN CHILD CONCEPTUALIZATIONS

Summary

The article presents ways of conceptualizing two emotions, namely joy and fear by ten and twelve year olds. The author studies children's answers to the questions of "What is joy?" and "What is fear?", constituting a kind of definitions of both concepts. The categories derived from dictionary definitions of emotions are used to the analysis of particular facets in children's responses. She defines definition types made by learners and indicates features typical of conceptualizing emotions by children. Additionally, she draws conclusions concerning children as such, as the nature of definitions tells a lot about their authors.

Maria WACŁAWEK

Wokół rekonstrukcji stereotypu młodego
Definiowanie CHŁOPCA i CHŁOPAKA
przez młodzież gimnazjalną

Artykuł stanowi przyczynek do rekonstrukcji językowego stereotypu młodego przedstawiciela płci męskiej — już nie dziecka, jeszcze nie mężczyzny. Na przykładzie analizy odpowiedzi na jedno pytanie w ramach ankiety, przeprowadzonej wśród młodzieży gimnazjalnej kilku miast południowej Polski, próbuję pokazać, w jaki sposób młodzi rozumieją leksemy CHŁOPIEC i CHŁOPAK, jakie ich cechy definicyjne uważają za dystynktywne, a także, którego z tych określeń używają w celu zdefiniowania osoby w ich wieku¹. Za podstawę późniejszych rozważań przyjmuję powszechne w językoznawstwie kognitywnym założenie, że słownictwo danego języka i rzeczywistość pozajęzykowa wzajemnie się przenikają, język nie tylko orzeka o rzeczywistości, ale przede wszystkim ją interpretuje (w tym również waloryzuje)². Słownictwo ujawnia zatem określony sposób postrzegania rzeczywistości przez człowieka. Zjawiska lingwistyczne należy rozpatrywać, jak proponuje Teresa Smółkowa, w kontekście społeczno-kulturowym, co można schematycznie przedstawić w formie czterech wzajemnie powiązanych elementów: rzeczywistość — po-

¹ Badanie przeprowadzono w marcu 2010 roku w trzech szkołach: w Trzebini (woj. małopolskie), w Tychach (woj. śląskie) oraz w Ozimku (woj. opolskie). Łącznie zebrano 265 ankiet (Dz: 134, Ch: 131). Przedział wiekowy badanej grupy to 13—16 lat. W cytowanych wypowiedziach zachowałam oryginalną (nieraz błędną) pisownię. Pozostałe pytania ankietowe dotyczyły m.in.: sposobu definicji wyrazu „dziewczyna”, wizerunku typowej i idealnej „dziewczyny” i analogicznie — typowego i idealnego CHŁOPAKA (CHŁOPCA), tego, co ankietowani cenią, a także sposobów rozumienia przez młodzież wybranych konstrukcji frazeologicznych czy paremiologicznych związanych z kategorią *młodość*.

² „Leksyka, a konkretnie jej wewnętrzne rozczłonkowanie, także semantyczna struktura pojedynczych słów są odbiciem intelektualnego i emocjonalnego stosunku człowieka do odpowiadających wyrazom fragmentów rzeczywistości pozajęzykowej [...]”. (R. Tokarski: *Słownictwo jako interpretacja świata*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001, s. 343).

znanie — kultura — język³. Tego typu ujęcie bliskie jest poglądom R.W. Langackera⁴ i kognitywistom.

Zanim zostaną przedstawione wyniki badań, konieczne wydaje się nieco szersze przybliżenie ujęcia leksykograficznego. Generalnie współczesne słowniki języka polskiego⁵, definiują hasła CHŁOPIEC i CHŁOPAK synonimicznie, jako ‘dziecko płci męskiej’ — w przypadku obu interesujących nas leksemów jest to znaczenie prymarne. Solidarnie, wymienione pozycje, jako kolejne, wtórne znaczenia podają: a) ‘młody mężczyzna’, b) ‘sympatia dziewczyny’ (w obu przypadkach uznając je za kolokwializmy); lub c) ‘młody pracownik, praktykant’ (z kwalifikatorem informującym o anachronizmie tego użycia). Dodatkowo, jako jedyny z wymienionych, słownik Bogusława Dunaja (SWJP) notuje potoczne znaczenie leksemów CHŁOPIEC i CHŁOPAK jako ‘tego, który jest czymś rówieśnikiem, kolegą, kimś młodszym lub podwładnym’⁶. Niemal bliźniacze definicje dwóch odrębnych haseł słownikowych wydają się zjawiskiem dość nietypowym, zwłaszcza w kontekście powszechnie znanych funkcji regulacyjnych języka, który wyrzuca elementy synonimiczne, a więc redundantne lub różnicuje ich znaczenie.

Dodatkowo Przemysław Łozowski, przyglądając się budowie haseł słownikowych związanych z kategorią *męskość* w ujęciu diachronicznym, podkreśla wyraźną asymetrię sposobu „definiowania leksemów z pola żeńskości i męskości, które na pozór wydają się po prostu antonimami systemowymi, tj. przeciwstawieniami stałymi i niezależnymi od kontekstu”⁷. Ów brak przyległości ma związek ze sposobem konceptualizacji hasła tworzonego przez leksykografów (a nie z odmiennością treści). Leksemy CHŁOPIEC i CHŁOPAK w prymarnym znaczeniu definiowane są jako ‘dziecko’, a dziewczyna jako ‘młoda (przeważnie niezamężna) kobieta’ — czyli mimo wszystko osobnik już dorosły, w odróżnieniu od równego wiekiem, a infantyлизованego, młodego przedstawiciela płci męskiej⁸. W kontekście słów Ryszarda Tokarskiego: „[...] znaczenie słowa to

³ T. Smółkowa: *Nominacja językowa: na materiale nazw rzeczownikowych*. Wrocław 1989, s. 107—111. Por. też: M. Berend, I. Kaproń-Charzyńska: *Wzorzec męskości w neologizmach współczesnej polszczyzny*. W: *Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. Radomski, B. Truchlińska. Lublin 2008, s. 436.

⁴ R.W. Langacker: *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Red. H. Kardela. Przeł. J. Berej (et al.). Lublin 1995.

⁵ Wykaz skrótów nazw wszystkich przywołanych w artykule słowników: USJP — *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. Dubisz. Warszawa 2003; SWJP — *Słownik współczesnego języka polskiego*. Red. B. Dunaj. T. 1—5. Kraków 2000; SJP — *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. T. 1—3. Warszawa 1993; ISJP — *Inny słownik języka polskiego*. Red. M. Bańko. T. 1—2. Warszawa 2000.

⁶ SWJP, T. 1, s. 105.

⁷ P. Łozowski: *Od dziecka do człowieka, czyli ‘być mężczyzną’ w słownikach*. W: *Męskość w kulturze...*, s. 429.

⁸ Autor, powołując się na słownik W. Doroszewskiego (zjawisko to jest również widoczne w następnych pozycjach leksykalnych, np. w USJP), podkreśla swoisty brak pary opozycyjnej dla leksemu DZIEWCZYNA w jego w podstawowym znaczeniu (‘młoda kobieta’). Merytorycznie

nie wierne odzwierciedlenie cech odpowiadającego słowu obiektu, to świadome⁹ uwydatnienie jednych cech, a pomniejszenie czy wręcz wyeliminowanie innych¹⁰, sposób konceptualizacji omawianych leksemów może zastanawiać.

Innowacyjne okazuje się rozwiązanie, jakie zaproponowano w słowniku Mirosława Bańki (ISJP). Swoiste zróżnicowanie znaczeń leksemów CHŁOPIEC i CHŁOPAK, połączono ze zmianą kolejności znaczeń (hierarchii) w konstruowanych definicjach. Jest to zgodne z założoną przez redaktora, bliską kognitywizmowi i (potocznemu) językowemu obrazowi świata, zasadą mówiącą o tym, że: „Na początku podawane jest znaczenie, które pierwsze przychodzi do głowy — to, którego większość ludzi oczekiwałaby w tym miejscu”¹¹:

CHŁOPAK — słowo nieco potoczne, używane zamiast słowa „chłopiec”, gdy to ostatnie odczuwane jest jako zbyt pieszczotliwe lub infantylnie.
1. Chłopak to: **1.1** młody mężczyzna [...]. **1.2** dziecko płci męskiej [...].
2. Jeśli dziewczyna ubiera się **na chłopaka**, czesze się itp. [...], to robi to tak jak chłopcy (używane jak przymiotnik)¹² [...]. **3. Chłopak** jakiejś dziewczyny to młody mężczyzna, z którym łączy ją więź uczuciowa lub erotyczna [...]. **4. Chłopak** to również młody pracownik wykonujący pomocnicze prace. Słowo przestarzałe [...]¹³.

Zatem definicja CHŁOPAKA przyjęta w *Innym słowniku języka polskiego* stanowi bezpośredni (choć nieco potoczny) odpowiednik leksemu DZIEWCZYNA (w odróżnieniu od CHŁOPCA, ze względu na — zdaniem słownikarza — konotacje z nadmierną hipokorystycznością lub infantylnością. Jednak, jak podkreśla P. Łozowski, „nawet wtedy *chłopak* łączy w sobie znaczenia ‘dziecko’ i ‘mężczyzna’, a *dziewczyna* pozostaje ‘młodą kobietą, zwłaszcza kilkunastoletnią’ bez jakichkolwiek odniesień w stronę znaczenia ‘dziecko’”¹⁴.

bezpośrednio nie klasyfikują się hasła CHŁOPIEC i CHŁOPAK, które prymarnie określa się jako ‘dziecko płci męskiej, syn’. Analogicznie również wprost nie mają one odzwierciedlenia w opozycyjnym hasle definiującym adekwatną kategorię żeńskości, bowiem leksemom oznaczającym dziecko płci żeńskiej (*dziewczynka, dziewczątka*) odpowiadają leksemy *chłopczyk, chłopaczek (chłopszynek, chłopys)* czy *chłopiątko*.

Jeszcze wyraźniejszy brak asymetrii, przy zachowaniu (wydawałoby się) tego samego mechanizmu derywacji, widoczny jest w skonstruowaniu leksemów *chłopię* (dziś już archaicznego i stylistycznie nacechowanego) ‘mały chłopiec, pachole’ z leksemem *dziewczę* (należącym raczej do biernego zasobu słownictwa polskiego) ‘dorastająca panna, dziewczyna’.

⁹ Bardziej przychylna jestem tezie o nieco mniej kategoriowym nachyleniu: uwypuklenie jednych cech, kosztem drugich, może być mniej lub bardziej świadome (nie musi być zamierzone przez nadawcę tekstu).

¹⁰ R. Tokarski: *Słownictwo jako interpretacja świata...*, s. 345.

¹¹ ISJP, T. 1, s. XIX.

¹² To znacznie pojawia się też we wcześniejszym wymienionych słownikach.

¹³ ISJP, T. 1, s. 167—168. Z cytowanej definicji usunęłam przykładowe zdania z użyciem definiowanego leksemu.

¹⁴ P. Łozowski: *Od dziecka do człowieka...*, s. 431.

Zdefiniowanie leksemów CHŁOPIEC i CHŁOPAK jest problematyczne nie tylko ze względu na wyżej wspomniane asymetrie w sposobie konceptualizacji słownikarzy. Komplikacje wynikają ze stosunkowo trudnego dla psychologów i pedagogów określenia początkowych i końcowych granic kategorii *młodzież* w ogóle (obejmującej swą nazwą osoby, które nie są już dziećmi, ale jeszcze nie są dorosłe). Jak dowodzi Klaus-Jürgen Tillmann, nie można jednoznacznie określić, co to znaczy początek, normalny przebieg i koniec młodości¹⁵. Granice są płynne, wyznaczają czynniki biologiczne oraz różnice kulturowe, w tym zmiany warunków, w jakich wzrasta młode pokolenie¹⁶. Zbigniew Bauman tak w prostych słowach ujął różnice między poszczególnymi okresami rozwoju człowieka: „Dziećmi ludzie są wtedy, gdy odpowiadają za nich inni; młodzieżą — gdy odpowiadają sami za siebie; dorosłymi — gdy odpowiadają za innych”¹⁷.

Wydaje się, że, w kontekście powyższych rozważań zarówno leksykograficznych, jak i psychologiczno-pedagogicznych nad sposobem konceptualizacji pojęć CHŁOPAK i CHŁOPIEC, a także trudnych do określenia granic wiekowych tych kategorii, atrakcyjne badawczo jest sprawdzenie, w jaki sposób definiują je ci, którzy są przedmiotem owych definicji, czyli młodzi — płci męskiej, ale również — by ogląd był pełniejszy — płci żeńskiej¹⁸.

¹⁵ K.J. Tillmann: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. Bluszcz, B. Miracki. Warszawa 1996, s. 248.

¹⁶ Roman Leppert w swej monografii na temat tożsamości i postrzegania rzeczywistości przez bydgoską młodzież wspomina, że zwykle przy badaniach tego okresu rozwoju człowieka używa się trzech pojęć: *pokwitanie* (kategoria biologiczna informująca o dojrzałości płciowej i związanej z nią wzrostem i zmianą kształtu ciała), *dojrzewanie* (kategoria psychologiczna dotycząca rozwoju jednostki w okresie młodzieńczym i związanej z tym sposobem radzenia sobie z przeobrażeniami zarówno somatycznymi, jak i społecznymi) i *młodość* (kategoria socjologiczna odnosząca się do określonego funkcjonowania człowieka pomiędzy dzieciństwem a dorosłością). Zob. R. Leppert: *Młodzież — świat przeżywany i tożsamość*. Kraków 2002, s. 11.

Funkcjonalne przy opisie kategorii *młodość* (w ujęciu socjologicznym) wydaje się pojęcie *moratorium* (określenie Erica H. Eriksona) rozumiane jako swoiste odroczenie. Po osiągnięciu dojrzałości biologicznej młodzi nie mają praw i obowiązków, jakie przysługują osobom społecznie określanym jako (całkowicie) dorosłe, gdyż „odroczone” zostały m.in. konieczność samodzielności finansowej czy ponoszenia odpowiedzialności związanej z założeniem i utrzymaniem rodziny, na rzecz własnych doświadczeń (zwykle dokonujących się metodą prób i błędów), dzięki którym jednostka ma możliwość znalezienia swojego miejsca w społeczeństwie. *Moratorium* nakłada jednak na młode jednostki określone, społecznie egzekwowane, wymagania: sukcesywne odrywanie się od rodzinnego gniazda, decyzje w sprawie dalszej edukacji i później wykonywanej pracy zawodowej, a także konieczność wypełniania z tym związanych obowiązków, czy opanowanie roli płciowej (E.H. Erikson: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań 2000. Por. też: R. Leppert: *Młodzież — świat przeżywany...*, s. 12).

¹⁷ Z. Bauman: *Przyszłość młodych*. „Polska” 1962, nr 12, s. 18.

¹⁸ Możemy założyć, że na podstawie zebranego materiału rekonstruowany (fragmentaryczny i subiektywny) wizerunek młodego (CHŁOPCA // CHŁOPAKA) powinien zawierać zarówno cechy stereotypowo związane z kategorią *młodość* w ogóle (skłonność do zabaw, niestabilność — zwłaszcza uczuciowa, brak racjonalności, wiara w ideały, łamanie zakazów czy aktywność),

Polecenie w kwestionariuszu ankiety brzmiało: „Podaj znaczenia słów (kto to jest...?) chłopak, chłopiec”. W analizie zebranych wypowiedzi bliska jestem rozumieniu badanego materiału w znaczeniu, jakie nadała mu Teresa Bauman: tekst „jest systemem znaków, który badacz próbuje uporządkować pod kątem zawartych w nim myśli, zrekonstruować przekonania ich twórców, wydobyć ukryte w nim założenia, zinterpretować kluczowe dla tekstu kategorie”¹⁹. Takie podejście właściwe jest lingwistyce kulturowo-kognitywnej i językowemu (poczołnemu) obrazowi świata.

Analiza wypowiedzi pokazuje, że ważne są istniejące ponad strukturą gramatyczną i użytym słownictwem elementy metajęzykowe — subiektywny, zależny od doświadczeń i wiedzy młodych użytkowników języka, punkt widzenia, a także perspektywa, czyli „zespół właściwości struktury semantycznej słów, skorelowany z punktem widzenia i będący, przynajmniej w pewnym zakresie, jego rezultatem”²⁰.

Autostereotyp

Na podstawie wypowiedzi młodych przedstawicieli płci męskiej możemy spróbować zrekonstruować ich autostereotyp (obraz samych siebie). Wyróżniłam następujące podkategorie, CHŁOPAK to:

1. **osoba** (zwłaszcza w wersji rozszerzonej: **osoba płci męskiej**, 21,16%), np.: *osoba płci męskiej; osoba płuci (!) męskiej; osoba płci meskiej (!) ; to jest dorastająca osoba płci męskiej; osoba płci męskiej do 20. roku życia, nieposiadająca własnego domu i żony; jest to osoba starająca się dominować do 19.—20. roku życia*²¹; *osoba chodząca z dziewczyną; to osoba dorosła, która się różni od dziewczyny; osoba z męskimi organami płciowymi (rozrodczymi); osoba, która jest silna; inne: osobnik płci męskiej; osobnik płci męskiej w stanie (!) dojrzewania;*

2. **mężczyzna** (20,33%), np.: *mężczyzna; młody mężczyzna; młody mężczyzna (!); młody mężczyzna do 20 lat; młodszy mężczyzna?; niedojrzały mężczy-*

jak i (przynajmniej częściowo) z dorosłym mężczyzną, którym ma się stać (np.: wysoki wzrost, siła, racjonalność, odwaga, dominacja). Wydaje się, że — zgodnie z obiegowym myśleniem — prototypem CHŁOPAKA (CHŁOPCA) będzie młodzieniec, którego cechuje buntowniczość, aktywność i upodobanie do „męskich rozrywek”, typu: sport (zwłaszcza piłka nożna), motoryzacja czy komputery. Por. też: M. Waclawek: *Płeć na pograniczu. Kilka refleksji wokół autostereotypu młodych w Polsce*. W: *Pogranicze w perspektywie językowej, historycznej i kulturowej* (tom pokonferencyjny). Mińsk [w druku].

¹⁹ T. Bauman: *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. W: *Zasady badań pedagogicznych*. Red. T. Bauman, T. Pilch. Warszawa 1998, s. 69—70.

²⁰ J. Bartmiński: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1999, s. 105.

²¹ Zdanie jest dwuznaczne, stylistycznie niepoprawne (niezamierzony komizm słowny).

zna; niedorosły mężczyzna; mężczyzna dorastający; mężczyzna, który nie jest jeszcze dorosły; mężczyzna dojrzały²²; inne: facet płci męskiej;

3. **człowiek** (11,92%), np.: to człowiek płci męskiej; człowiek płci męskiej w wieku ok. 11—20 lat; jest to człowiek rodzaju męskiego od lat 10; to jest człowiek inny od dziewczyny; człowiek godny zaufania; człowiek w wieku średnim płci męskiej;

4. **kolega** (11,30%), np.: kolega; koleś w moim wieku; inne: ziomek²³; spoko ziom;

5. **nastolatek** (9,24%), np.: nastolatek; nastolatek do lat 19 płci męskiej; nastolatek w wieku 12—18 lat; inne: mój rówieśnik; młodzież²⁴;

6. **sympatia** (8,40%), np.: sympatia dziewczyny; sympatia kogoś; inne: partner; partner dziewczyny; partner dziewczyny płci męskiej (!);

7. **płeć męska** (6,72%), np.: płeć męska; inne: płeć silna; rodzaj męski;

8. **chłopiec** (5,89%), np.: niedojrzały chłopiec; starszy chłopiec; inne: boy; wielkie dziecko²⁵;

9. **inne:** (2,52%), np.: przedstawiciel płci męskiej w wieku 14 lat; twór Boga, który wyszedł mu lepiej²⁶; to ja²⁷; chłopak²⁸; do 25 lat²⁹;

10. **brak odpowiedzi** (2,52%), w tym: nie wiem; nie wypowiadam się na temat chłopaków.

W kontekście rozważań nad tradycją słownikarską³⁰ (i nie tylko³¹) pokazujących, że mężczyzna to ‘człowiek’, a kobieta to ‘osoba’, wysoka (najwyższa) ilość wskazań procentowych pokazująca definiowanie CHŁOPAKA w kategoriach ‘osoby’ może (początkowo) zastanawiać. Być może jest to sygnał powolnego

²² Podobnie, ten sam respondent definiuje DZIEWCZYNE jako ‘dojrzałą kobietę’ (być może taka perspektywa wynika z porównania z później definiowanym CHŁOPCEM).

²³ Definicja hasła *ziomek* w (internetowym) słowniku slangu: „1. Ziomek to taki typ, który nie jest dla Ciebie zwykłym przechodniem, to brat, który nie jest z Tobą powiązany krwią tylko relacjami, zajawką i wieloma innymi rzeczami. 2. Inne określenia dla przyjaciela, bądź [sic!] kolegi” (<http://www.miejski.pl/slowo-Ziomek> [data dostępu: 26 II 2011]).

²⁴ Tak samo przez tego respondenta zostało zdefiniowane pojęcie DZIEWCZYNA.

²⁵ Ten sam ankietowany scharakteryzował CHŁOPCA jako ‘małe dziecko’.

²⁶ Ten sam respondent w następujący sposób zdefiniował DZIEWCZYNE: *płeć piękna, która wszystko wie lepiej*.

²⁷ Podobną wypowiedź można znaleźć w książce R. Lepperta, jeden z rozdziałów poprzedza motto (wypowiedź studenta 2. roku pedagogiki): „»Młodzież to ja, czyli człowiek będący jeszcze pod opieką rodziców, ale już posiadający własne zdanie i obierający własną drogę. Młodzież to ludzie młodzi, w pewnym stopniu dojrzały psychicznie, posiadający swoje sympatie i antypatie«” (R. Leppert: *Młodzież — świat przeżywany...*, s. 11).

²⁸ Błąd w definiowaniu (*ignotum per ignotum*).

²⁹ Została podana tylko informacja o wieku definiowanego obiektu (bez *genus proximum*).

³⁰ P. Łozowski: *Od dziecka do człowieka...*, s. 432—435. Por. też: A. Pajdzińska: *Kobieta najlepszym przyjacielem człowieka (przyczynek do językowego obrazu świata)*. W: *Studia z historii języka polskiego i stylistyki historycznej*. Red. C. Kosyl. Lublin 2001, s. 151—159.

³¹ Por. np.: M. Karwatowska, J. Szypra-Kozłowska: *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin 2005, s. 62—101.

odchodzenia w myśleniu młodego pokolenia od konceptualizacji utożsamiającej *mężczyznę* z ‘człowiekiem’ lub jest to wyraz swoistej poprawności politycznej, a przede wszystkim większej uniwersalności i pojemności treściowej wyrazu *osoba* — co starają się wykazać autorki przywoływanej już *Lingwistyki płci*³².

Respondenci traktowali określenia *osoba* i *mężczyzna* niemal równorzędnie (różnica wyników procentowych jest minimalna: 0,83%), inne określenia pojawiały się znacznie rzadziej. Generalnie, widoczna jest przewaga użycia nominalnych kategorii uniwersalnych: *osoba*, *człowiek*, w tym podkreślających męską część ludzkości: *mężczyzna*, *pleć męska*. Łącznie stanowiły one 60,13% wszystkich wskazań. Zakres członu definiującego to rzeczownik (element podstawowy) najczęściej wzbogacony o szereg określeń doprecyzowujących, w decydującej większości semantycznie należących do kategorii *młodość*. Przybierały one najczęściej postać różnych form przymiotników i imiesłowów przymiotnikowych (wraz z wyrażeniami z nimi użytymi): *młody*, *młodszy*, *niedojrzały*, *niedorosły*, *dorastający*, *nieposiadający [własnego domu i żony — M.W.]*, *w stanie (!) dojrzewania*³³; oraz wyrażeń informujących o przedziale wiekowym desygnatów: *od lat 10*, *w wieku 12—18 lat*, *w wieku 14 lat*, *15 lat*, *13—17 lat*, *13—18 lat*, *do 18 lat*, *w wieku ok. 11—20 lat*, *do lat 19*, *do 19.—20. roku życia*, *do 20. roku życia*, *ok. 11—20 lat*, *do 25 lat*.

Znacznie mniejszy jest odsetek wypowiedzi, w których jako podstawowy człon definicyjny użyto rzeczowników bezpośrednio konotujących *młodość*: *nastolatek*, *chłopiec*, *młodzież* (łącznie: 15,13%). Rzadko pojawiły się również określenia uwypuklające relacje interpersonalne (respondent jako przedstawiciel omawianej kategorii, jeden z jej reprezentantów, który definiując siebie, określa także — z własnej perspektywy — innych przedstawicieli tej samej kategorii): *kolega*, *mój rówieśnik*, *koleś w moim wieku*, *to ja*. Podobnie, raczej okazjonalnie, pojawiły się wypowiedzi pokazujące relacje partnerskie (na zasadzie związku): CHŁOPAK to ‘sympatia’, przy czym, z reguły podkreśla się związek z przedstawicielkami płci przeciwnej (*sympatia dziewczyny*, *partner dziewczyny płci męskiej (!)*, *osoba chodząca z dziewczyną*)³⁴. Niezwykłe sporadycznie zarejestrowano teksty, w których definicje CHŁOPAKA budowano na zasadzie kontrastu z drugą

³² Uwaga na marginesie: popularność wśród ankietowanych definiowania CHŁOPAKA w kategoriach *osoby*, ewentualnie można interpretować jako mniej lub bardziej świadomą egzemplifikację niedorosłości (w znaczeniu psychicznym i socjalnym) obiektów opisywanej kategorii (CHŁOPAK, nie będąc jeszcze dorosłym mężczyzną, nie jest jeszcze „człowiekiem”). Taka interpretacja wydaje się jednak mało prawdopodobna.

³³ To oczywiście wyrażenie składające się z dwóch rzeczowników (a nie: przymiotników czy imiesłowów).

³⁴ Podkreślanie orientacji seksualnej (chłopak chodzi z dziewczyną, a nie z innym chłopakiem) wydaje się ważne dla ankietowanego (i wynika z obawy przed posądzeniem o preferowanie relacji homoseksualnych). Takie „asekuracyjne” działanie widoczne było również w wypowiedzi innego ankietowanego: *nie wypowiadam się na temat chłopaków* (zdanie to sugeruje, że mówienie o własnej płci stereotypowo wydaje się niemęskie).

plcią: *to jest człowiek inny od dziewczyny; to osoba dorosła, która się różni od dziewczyny*³⁵.

Pewną (niezbyt liczną) grupę wypowiedzi stanowiły opisy, w których brak wspomnianych określeń oznaczających młodość. Są to sygnały pokazujące — w przekonaniu ankietowanych — dojrzałość definiowanego obiektu (czyli siebie). Ich zdaniem CHŁOPAK to dokładnie to samo, co „dorosły” ‘mężczyzna’: *osoba płci męskiej, osobnik płci męskiej, facet płci męskiej, człowiek płci męskiej, człowiek w wieku średnim płci męskiej, mężczyzna, mężczyzna dojrzały*. Być może tego typu akcentowanie dorosłości ma służyć wyrazistszemu uwydatnieniu zakładanej małości i niedojrzałości później definiowanego CHŁOPCA.

Jednostkowo w definicjach pojawiły się atrybuty stereotypowo przypisywane mężczyźnie (oczywiście oprócz wszelkich konotacji związanych ze słowem *męski*), CHŁOPAK to: *osoba, która jest silna; człowiek godny zaufania; pleć silna; osoba starająca się dominować*. Pojedynczo zarejestrowano wypowiedzi świadczące o stereotypowo przypisywanym płci męskiej egoizmie³⁶, wysokim poczuciu własnej wartości wynikającym z samego faktu bycia mężczyzną (w odróżnieniu od kobiety, którą postrzega się jako gorszą, podrzędną i zdominowaną³⁷), CHŁOPAK to: *ktos super*³⁸; *twór Boga, który wyszedł mu lepiej; najlepszy przykład na to, jak być fajnym*.

Warto ów fragmentaryczny subiektywny obraz CHŁOPAKA porównać ze sposobami definicji leksemu CHŁOPIEC, jaki podawali przedstawiciele tej samej płci. Ich zdaniem CHŁOPIEC to:

1. **dziecko** (26,41%), np.: *dziecko; DZIECKO; male dziecko; dziecko male a nie dojrzałe (!); dziecko płci męskiej; male dziecko płci męskiej; dziecko do lat 7 płci męskiej; dziecko płci męskiej w wieku 0—10 lat; inne: mały dzieciak; chłopczyk; chłopczyk z wioderkiem (!) i łopatką; podwórkowy lamus*³⁹ *bawiący się w piaskownicy; lamus z piaskownicy;*

³⁵ Druga z wymienionych definicji dodatkowo presuponuje, że DZIEWCZYNA — w odróżnieniu od CHŁOPCA — nie jest dorosła.

³⁶ Por. np.: B. Smoczyńska: *Dylematy i zagrożenia tożsamości mężczyzny we współczesnej kulturze*. W: *Wartości i antywartości w kontekście przeobrażeń kultury współczesnej*. Red. T. Szkołut. Lublin 1999, s. 55—64.

³⁷ Por. np.: A.A. Winiarska: *Mężczyzna. Znaczy: Kto? W: Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. Radomski i B. Truchlińska. Lublin 2008, s. 25—32.

³⁸ Ten sam respondent, definiując CHŁOPCA, pisze: *ktos jeszcze lepszy*; z kolei DZIEWCZYNA to („tylko” — M.W.) *przeciwna pleć*.

³⁹ *Za Miejskim słownikiem slangu i mowy potocznej* — „lamus” to: „Klasowy odrzutek (!), zazwyczaj nie lubiany przez nikogo. Samotnik lub też trzymający się z innymi jego pokroju. Nie umie sam nic zrobić, wszystkiego się boi i jest słaby ze sportu. Dawniej nazywano takiego osobnika kujonem, oferma, gamoniem, nieudacznikiem, niedojdą, mymłokiem (!), lalusiem czy też sierotą. Teraz noszą oni miano frajerów, ciot i również lamusów” (<http://www.miejski.pl/slowo/Lamus#1339> [data dostępu: 26 II 2011]).

2. **chłopak** (18,85%), np.: *młody chłopak; młody chłopak (niedojrzały); młodszy chłopak; młodszy chłopak?; mały chłopak; niedojrzały chłopak; dorastający chłopak; chłopak od 3—14; zdrobnienie słowa chłopak; inne: młodszy typ chłopaka;*

3. **osoba** (14,43%), np.: *osoba meska (!) młodego wieku; niedojrzała osoba płci męskiej; osoba płci męskiej który (!) nie jest dojrzały; osoba młodsza niezachowująca się dojrzałe; osoba płci męskiej do 10. roku życia; jest to osoba żyjąca w świecie fantazji; inne: niedorosły osobnik płci męskiej; osobnik płci męskiej przed okresem dojrzewania; mały osobnik płci (!) męskiej;*

4. **mężczyzna** (12,31%), np.: *mały mężczyzna; mały niedojrzały mężczyzna; młody mężczyzna; młodszy mężczyzna bez obowiązków;*

5. **płeć męska** (11,47%), np.: *płeć męska młoda; płeć męska o niskim (!) wieku; inne: młodzieniec płci męskiej; mały płci męskiej; przedstawiciel płci męskiej; przedstawiciel płci męskiej od 9—13;*

6. **człowiek** (9,86%), np.: *człowiek o płci męskiej (!) człowiek płci męskiej w wieku ok. 3—10 lat; człowiek płci męskiej, który jeszcze nie dojrzał; człowiek rodzaju męskiego do lat 10; to jest człowiek który (!) ma mniej lat od chłopaka; to mały człowiek;*

7. **inne** (4,61%), np.: *nie widzę różnicy; chłopiec⁴⁰; młody ziomek; ktoś jeszcze lepszy⁴¹; bez podania rzeczownika jako *genus proximum*: niedojrzały fizycznie i psychicznie; młody który (!) nie wie kompletnie nic o życiu; od 0 do 12 lat;*

8. **brak odpowiedzi** (2,06%), w tym: *nie wiem.*

Przywołane zestawienie wyraźnie pokazuje, że rzeczownik *dziecko* (w tym również bliskie mu: semantycznie *chłopczyk* i kontekstowo *lamus*) jako kategoria nadrzędna w definicji CHŁOPCA, mocno zdystansował inne określenia (o 7,56% wyżej od kolejnego wskazania). Rzeczownik *dziecko*, konotujący całkowitą niedojrzałość, jeszcze niemłodość⁴², w opinii młodych mężczyzn najlepiej pokazuje różnice między CHŁOPCEM a CHŁOPAKIEM.

Nie dziwi fakt, że jako drugi pod względem frekwencji pojawił się leksem CHŁOPAK, który również przywołuje niedorosłego (choć już raczej nastoletniego) przedstawiciela płci męskiej. Oba określenia (*dziecko* i *chłopak*) łącznie stanowiły prawie połowę wszystkich wskazań respondentów (45,26%), co pokazuje mocną identyfikację wyrazu *chłopiec* z kimś, kto nie jest dorosły.

Inne, bardziej uniwersalne, określenia (*osoba, człowiek, mężczyzna, płeć męska*) — łącznie stanowiły 48,07%. Jednak również w tych próbach definicyjnych, dzięki odpowiednim elementom je doprecyzowującym, uwypuklano

⁴⁰ Błąd w definiowaniu (*ignotum per ignotum*).

⁴¹ Por. przyp. 37.

⁴² Słownik S. Dubisza (USJP) definiuje *dziecko* jako człowieka „od urodzenia do wieku młodzieńczego” (w innym znaczeniu: każdy, niezależnie od wieku, kto jest potomkiem w stosunku do rodziców, syn lub córka) (USJP, T. 1, s. 760).

kategorię młodości (a właściwie dzieciństwa), np.: za pomocą przymiotników: *mały, młody, młodszy, niedojrzały, dorastający, niedorośli, niezachowujący się*⁴³ [dojrzałe — M.W.]; wyrażen przyimkowych: *przed okresem dojrzewania, bez obowiązków, o niskim (!) wieku*, a także określeń dokładnie wskazujących wiek definiowanej osoby: *do lat 7, do 9 lat, w wieku 0—10 lat, do 10 lat, do 10. roku życia, od 0 do 12 lat, od 9—13, od 3—14*.

Wydaje się jednak, że podkreślanie wieku dziecięcego dokonywało się przede wszystkim poprzez zaakcentowanie fizycznej „małości”, „niewielkość” definiowanego obiektu (*małe dziecko, mały chłopak, mały mężczyzna, mały człowiek, mały płci męskiej*). Uwydatnianie tej cechy desygnatów nazwy CHŁOPIEC miało służyć wyeksponowaniu dziecinności, niskiego jeszcze wzrostu i młodego wieku, zwłaszcza w konfrontacji z („dorosłym”) CHŁOPAKIEM⁴⁴. Brak dojrzałości pokazywano również za pomocą elementów językowych wyrażających dany, właściwy definiowanym poziom rozwoju intelektualnego i psychicznego: *nie wie kompletnie nic o życiu, osoba żyjąca w świecie fantazji, jeszcze nie dojrzał*, a także poprzez wymienianie miejsc i przedmiotów typowych dla zabaw dziecięcych: *chłopczyk z wiederkiem (!) i łopatką; podwórkowy lamus bawiący się w piaskownicy*. Celem tego typu wypowiedzi może być zdystansowanie się wobec definiowanej kategorii, nobilitacja siebie (osób w wieku podobnym do wieku respondentów) poprzez deprecjonowanie młodszych.

Odnotowałam tylko jedną wypowiedź, która wprost informowała o tym, że w opinii ankietowanego leksemy CHŁOPIEC i CHŁOPAK znaczą dokładnie to samo: *nie widzę różnicy*.

Heterostereotyp

Warto zarysowany wyżej obraz zderzyć z tym, jaki nakreśliły respondentki. Zdaniem badanych gimnazjalistek CHŁOPAK to:

1. **osoba** (zwłaszcza w wersji rozszerzonej: **osoba płci męskiej**, 24,18%), np.: *jest to osoba płci męskiej; jest to osoba od 10—17 lat; osoba w wieku od 10—18 lat; osoba od 12 lat; osoba od 13. roku życia; osoba płci męskiej od 13.*

⁴³ Imiesłów przymiotnikowy czynny (w funkcji przymiotnika).

⁴⁴ Określenie *młody* również pojawia się często. Jednak wydaje się, że — w odczuciu respondentów — przymiotnik ten lepiej charakteryzuje leksem CHŁOPAK: *młody chłopak — mały chłopiec (chłopczyk)*. Warto przywołać w tym miejscu rozwiązania definicyjne hasła *mały*, jakie proponują słowniki języka polskiego (na przykładzie USJP). Jako znaczenie prymarne leksemu podaje się ‘mający niewielkie rozmiary w porównaniu z takimi, które uważa się za przeciętne; nieduży’, a w jednym z kolejnych znaczeń oznacza on ‘bardzo młody, niedorośli’ (*Miała dwoje małych dzieci*). Dodatkowo, przenośnie, w funkcji rzeczownika używa się *mały, mała, małe* w znaczeniu ‘małe dziecko (lub młode zwierzę), czasem pieszczotliwie lub żartobliwie w zwrocie do osoby dorosłej, najczęściej młodszej od mówiącego’ (*Jej mała ma już cztery lata. Bądź dzielny, mój mały*). Podobną funkcję ma wyrażenie *od małego* ‘od wczesnego dzieciństwa, od dziecka’ (USJP, T. 2, s. 549).

do 18. roku życia; osoba płci męskiej od 13 lat—19 lat; osoba płci męskiej od 11. do 20. roku życia; młoda osoba płci męskiej; osoba płci męskiej, w młodym wieku, już nie dziecko; młoda osoba nie całkiem męska; osoba płci męskiej: *przeważnie krótkie włosy, bardziej rozbudowane ciało niż płć przeciwna*; młoda, dojrzała osoba płci męskiej⁴⁵; osoba dojrzewająca; to osoba, która jest dojrzała; jest to silna osoba; osoba płci przeciwnej do dziewczyny; inne: *młody osobnik płci męskiej*;

2. **mężczyzna** (18,26%), np.: *mężczyzna; mężczyzna (!); młody mężczyzna, dorastający mężczyzna; niedorośli mężczyzna; prawie jak mężczyzna; mężczyzna (dojrzałość)*;

3. **płć** (zwłaszcza w wersji rozszerzonej: **płć męska**, 17,60%), np.: *płć męska; płć męska w wieku nastoletnim; płć — mężczyzna w wieku dojrzewania; płć brzydka; płć taka sobie bo (!) prawie wszyscy są brzydzy*; inne: **człowiek płci męskiej**; *człowiek płci męskiej posiadający jakąś wiedzę na temat życia, przedstawiciel płci męskiej w młodym wieku; małoletni (nastoletni) przedstawiciel płci przeciwnej; przedstawiciel płci męskiej w wieku dorastania; ssak występujący w płci męskiej w młodym wieku*;

4. **nastolatek** (9,87%), np.: *jest to nastolatek; nastolatek w wieku 12—18 lat; młody nastolatek; nastolatek przedstawiający pluć (!) męską*; inne: *mój rówieśnik*;

5. **sympatia** (8,55%), np.: *sympatia; sympatia kogoś; sympatia dziewczyny*; inne: *chłopak z którym (!) chodzimy; kolega z którym (!) się chodzi; obiekt westchnień kobiet*;

6. **chłopak** (definicja *ignotum per ignotum*, 7,08%), np.: *młody chłopak; chłopak w wieku 14—15 lat; chłopak starszy od chłopca; duży chłopak, 12—18 lat; mały chłopiec, 3—9 lat; chłopak — od 13. roku życia do 18.*, np. *chłopaki jutro grają w piłkę; chłopiec — do 13 lat*, np.: *chłopiec bawi się klockami*;

7. **chłopiec** (4,60%), np.: *dorastający chłopiec*; „*duży chłopiec*”, *lecz już bardziej odpowiedzialny i doroślejszy; jest bardziej dojrzały od chłopca; jest bardziej dojrzały (!) niż chłopiec*;

8. **kolega** (3,95%), np.: *kolega, mój kolega*; inne: *uczeń gimnazjum*;

9. **inne** (3,28%): *umie się zachować itp.; dobry, miły, czasem złośliwy; jest silny; homo sapiens*;

10. **brak odpowiedzi** (2,63%), w tym: *hmm...; nie wiem*.

Również dziewczęta, przedstawiając wizerunek swych kolegów, najczęściej określały ich jako ‘osoby’ (przy czym, procentowo tego typu wypowiedzi pojawiały się nieco częściej niż u chłopców — Ch: 21,16%, Dz: 24,18%). Ankietyowane znacznie częściej niż ich (mężcy) rówieśnicy używały wyrażenia *płć męska*, a rzadziej wykorzystywały wyraz *człowiek* — akcentując zbiorowość,

⁴⁵ Ta sama ankietywana, definiując wyraz CHŁOPIEC, pisze: *młoda niedojrzała osoba płci męskiej*.

patrzenie na przedstawicieli płci przeciwnej jako na całość niż okazy indywidualne, jednostkowe. Jednak, gdyby zliczyć łączne wystąpienia procentowe obu wskazanych przez młodych kategorii (*człowiek* — zwykle w wersji rozszerzonej: *człowiek płci męskiej*) i *pleć męska*, w przypadku ankietowanych obu płci wynik będzie bardzo podobny (Dz: 17,60%, a Ch: 18,62%).

Porównywalnie wysoko (o 2,07% niżej niż chłopcy — Dz: 18,26%, Ch: 20,33%) znalazły się wskazania, w których element nadrzędny stanowił leksem *mężczyzna*. Gimnazjalistki, analogicznie do chłopców, podkreślały młodość definiowanych obiektów. Podawały ścisły przedział wiekowy osoby, którą można nazwać CHŁOPAKIEM: od minimum 10 lat do maksimum 20 lat, używały odpowiednich określeń: *młody, dojrzewający, dorastający, niedorosły, małoletni, nastoletni, w młodym wieku, w wieku dorastania, w wieku nastoletnim, w wieku dojrzewania, już nie dziecko*.

W wypowiedziach respondentek nieco bardziej widoczne jest podkreślanie swoistego „zawieszenia” CHŁOPAKA między okresem dzieciństwa a dorosłością: *osoba niecałkiem męska, już bardziej odpowiedzialny i doroślejszy, jest bardziej dojrzały*. Zapewne z chęci wyrażenia swoistego funkcjonowania „między” dzieckiem a (dorosłym) mężczyzną, częściej w przypadku dziewczyn⁴⁶ pojawiały się specyficzne konstrukcje, które dobrze wyrażały intencje użytkowniczek języka w nieporadnej językowo formie (definiowanie nieznanego przez nieznaną: CHŁOPAK to ‘chłopak’, CHŁOPIEC to ‘chłopiec’). W ten sposób ankietowane kontrastowały „doroślejszego” CHŁOPAKA (*chłopak starszy od chłopca; duży chłopak, 12—18 lat; chłopak — od 13. roku życia do 18., np. chłopaki jutro grają w piłkę*) z „dziecinny” CHŁOPCEM: (*mały chłopiec, 3—9 lat; bawi się klockami*). Porównywanie na zasadzie kontrastu z własną płcią pojawiało się niezwykle rzadko CHŁOPAK to: *osoba płci przeciwnej do dziewczyny*.

Z dziewczęcych definicji okazjonalnie można wynotować określenia stereotypowo przypisywane mężczyźnie: *jest silny, przeważnie krótkie włosy, bardziej rozbudowane ciało niż pleć przeciwna, pleć brzydka, pleć taka sobie bo (!) prawie wszyscy są brzydki*⁴⁷. Niezwykle rzadko pojawiały się elementy werbalne świadczące o dorosłości CHŁOPAKA: *dojrzała osoba, dojrzałość, posiadający jakąś wiedzę na temat życia*.

Gimnazjalistki na bardzo podobnym poziomie jak ich koledzy — czyli stosunkowo rzadko — definiowały CHŁOPAKA jako ‘nastolatka’ czy ‘sympatię’ — co pokazuje podobny sposób percepcji obu płci. Sporadycznie pojawiały

⁴⁶ W definicjach budowanych przez pleć przeciwną tego typu sytuacje zdarzały się niezwykle rzadko.

⁴⁷ Zgodnie z (tradycyjnym) stereotypem mężczyzna ma być przede wszystkim racjonalny i majątny (nie musi być przystojny), a kobieta piękna; potwierdza to staropolskie powiedzenie: *Mężczyzna powinien być tylko troszkę ładniejszy od diabła, a panna tylko trochę brzydsza od anioła* (*Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich*. Oprac. zespół red. pod kier. J. Krzyżanowskiego. T. 2. Warszawa 1969, s. 438).

się informacje o (typowych dla wieku ankietowanych, a więc wydawałoby się ważnych) relacjach koleżeńskich. CHŁOPAK to: *kolega, mój kolega* (tu: dodatkowo za pomocą zaimka dzierżawczego uwypukla się własną perspektywę). Definiując swojego rówieśnika (i siebie), koleżeństwo podkreślali raczej młodzi mężczyźni. Interesujące, że dziewczyny nie zaakcentowały znaczenia ‘sympatia’ kosztem określenia ‘kolega’ (można było przypuszczać, że relacje damsko-męskie będą dla dziewcząt ważniejsze niż relacje koleżeńskie⁴⁸). Być może rówieśnicy respondentek nie stanowili atrakcyjnej dla nich grupy lub młode kobiety, by być bardziej „profesjonalne”, nieemocjonalne, nie podały tego znaczenia definiowanego słowa i skupiły się na próbach semantycznego odróżnienia go od znaczenia wyrazu CHŁOPIEC (co czasem przybierało nieporadne językowo formy — definiowanie *ignotum per ignotum*).

By dopełnić wcześniejsze rozważania, warto pokazać, w jaki sposób młode ankietowane definiowały drugi leksem. Ich zdaniem CHŁOPIEC to:

1. **dziecko** (25,53%), np.: *dziecko; zwykle dziecko; jeszcze dziecko; małe dziecko; dziecko płci męskiej; małe dziecko płci męskiej; dziecko, które nie wie za dużo o życiu; inne: chłopczyk; mały chłopczyk od 0—10; młody chłopczyk z podstawówki lub przedszkola; chłopczyk (nie dojrzałość (!)); dziecinny;*

2. **osoba** (zwłaszcza w wersji rozszerzonej: **osoba płci męskiej**, 17,74%), np.: *osoba płci męskiej; jest to osoba od 0—9 lat; osoba w wieku od 3—9; osoba płci męskiej do 11. roku życia; osoba płci męskiej do 12. roku życia; osoba płci męskiej poniżej 13 lat; osoba płci męskiej (młodsza); młoda niedojrzała osoba płci męskiej; mała osoba płci męskiej; mała, młoda osoba; to osoba, która jest nie dojrzała (!) względem wyglądu i umysłu; osoba płci męskiej bawiąca się w piaskownicy;*

3. **chłopak** (11,35%), np.: *mały chłopak; młody chłopak; mały, niedorosły chłopak; niedojrzały chłopak, taki który (!) się wygłupia itp.;*

4. **pleć męska** (10,64%), np.: *pleć męska; młoda pleć męska; inne: przedstawiciel płci męskiej w wieku 0—13; przedstawiciel płci męskiej w wieku dziecięcym; kilkulatek płci męskiej (niedojrzały); ssak występujący w płci męskiej w bardzo młodym wieku;*

5. **człowiek** (6,38%), np.: *mały człowiek⁴⁹; mały człowiek płci męskiej (przede wszystkim podstawówka); młody człowiek⁵⁰; młody człowiek*

⁴⁸ Tę tezę potwierdza analiza odpowiedzi na inne pytania ankietowe, np. pytania o to, co ceni, a czego nie ceni DZIEWCZYNA (M. Waclawek: *To, co w opinii polskich gimnazjalistów ceni „dziewczyna”. Badanie językowego obrazu świata*. W: *Polska i Polacy w badaniach młodych naukowców* (tom pokonferencyjny). Mariupol 2010 [w druku]).

⁴⁹ Według tego typu wypowiedzi tylko CHŁOPCY należą do kategorii ‘człowiek’; przy definicji DZIEWCZYNY ankietowane napisały: *młoda kobieta, pleć ładna*.

⁵⁰ Określenie CHŁOPCA jako *młodego człowieka* w wypowiedziach nastolatków może być odczuwane jako nieco pretensjonalne, sztuczne. Społecznie uznane jest stosowanie tego typu komunikatów do młodych adresatów przez osoby dużo starsze. Ciekawe jest zderzenie tej „socjolingwistycznej” wiedzy z definicją *młodego człowieka*, jaką proponują słowniki języka polskiego (tu:

plci męskiej; *mały, niezbyt rozsądny człowiek; niedojrzały człowiek płci męskiej;*

6. **mężczyzna** (5,67%), np.: *mały mężczyzna; niedorośli mężczyzna; młody mężczyzna, który dopiero dorasta*⁵¹; *niedojrzały mężczyzna, który jeszcze się nie rozwija;*

7. **chłopiec to chłopak** (4,96%), np.: *chłopak — mężczyzna w wieku dojrzewania, chłopiec — mężczyzna w wieku dojrzewania; to samo co (!) powyżej [czyli: mężczyzna; płeć męska — M.W.]; nie widzę różnicy między chłopcem a chłopakiem;*

8. **mały**⁵² (4,96%), np.: *mały; jest mały; mały jeszcze;* inne: *młodszy; młodszy ode mnie;*

9. **kolega** (4,25%), np.: *kolega; mały kolega;* inne: *uczeń do 12 lat;*

10. **nastolatek** (3,55%), np.: *nastolatek; mój młody rówieśnik;*

11. **brak odpowiedzi** (2,84 %), w tym: *nie wiem;*

12. **inne** (2,13%), np.: *potomek mały przed pyciem*⁵³ (!) *odpowiedzialnym*⁵⁴; *ktoś niedojrzały; chłopiec z podstawówki*⁵⁵.

Gimnazjalistki, podobnie jak wcześniej przedstawiciele płci przeciwnej, w większości objaśniały znaczenie wyrazu CHŁOPIEC, używając jako członu nadrzędnego rzeczownika *dziecko* (ewentualnie *chłopczyk*) (Dz: 25,53%, Ch: 26,41%). Analogicznie, podawały różne określenia uwydatniające kategorię młodości, a raczej dziecięctwa. Były to m.in. przymiotniki — przede wszystkim *mały*, ale też: *młody (młodszy), niedojrzały, niedorośli, dziecinny, bawiący się*⁵⁶ [*w piaskownicy* — M.W.] oraz różne inne części mowy podane w formie wyrażen, np.: *zwykle dziecko, jeszcze dziecko, w wieku dziecięcym, w bardzo młodym wieku, przed pyciem (!) odpowiedzialnym, niezbyt rozsądny;* lub zdań (podrzędnych), np.: *jeszcze się nie rozwija; taki który (!) się wygłupia; osoba, która jest nie dojrzała (!) względem wyglądu i umysłu; dopiero dorasta; nie wie za dużo o życiu.* Niezwykle często (podobnie jak w wypowiedziach kolegów) niedorobłość podkreślano za pomocą liczby lat — w formie konkretnych propozycji przedziału wiekowego od urodzenia do (maksimum) 13. roku życia, ewen-

na przykładzie USJP): *młody człowiek* to ‘młody mężczyzna’ (a więc: nie kobieta — M.W.), przy czym dopiero analiza podanych przykładowych użyc tego frazeologizmu sugeruje pewien protekcjonalizm nadawcy względem dużo młodszego adresata czy jednostki, o której się mówi: *Pan nie ma racji, młody człowieku. Był tu jakiś młody człowiek i pytał o ciebie* (USJP, T. 2, s. 685).

⁵¹ Ta sama respondentka, kreśląc definicje CHŁOPAKA, pisze: *człowiek płci męskiej posiadający jakąś wiedzę na temat życia*, czyli według tego tekstu CHŁOPAK ma już cechy właściwe dorosłemu.

⁵² Tu: przymiotnik (a nie: rzeczownik) w funkcji podstawowego członu definiującego.

⁵³ Zapewne respondentka chciała napisać: „byciem”.

⁵⁴ Cytowana wypowiedź gimnazjalistki w następujący sposób charakteryzuje leksem DZIEWCZYNA: *samica gatunku ludzkiego przed pierwszą miesiączką.*

⁵⁵ *Ignotum per ignotum.*

⁵⁶ To imiesłów przymiotnikowy czynny (w funkcji przymiotnika).

tualnie, (okazjonalnie) poprzez wymienienie miejsc, jakie są typowe dla osoby w tym wieku: *przedszkole, podstawówka, piaskownica*.

Jednostkowo pojawiły się definicje, które uwidaczniały spojrzenie na osobnika płci męskiej określanego mianem CHŁOPIEC jako na rówieśnika respondentek (a nie — młodszego): *kolega, nastolatek*. Niezwykle rzadko (tylko 4,96%) zostały odnotowane wypowiedzi, w których respondentki informowały, że ich zdaniem leksemy CHŁOPAK i CHŁOPIEC to synonimy: *nie widzę różnicy między chłopcem a chłopakiem*⁵⁷.

Potrzeba badań nad młodzieżą (zarówno gimnazjalną, jak i licealną), w tym badań jej języka, nie wymaga nadmiernej argumentacji. Przyczyny takiego stanu rzeczy wydają się wręcz oczywiste, co (dosadnie) wyraził Ryszard Borowicz:

Koncentracja uwagi właśnie na młodzieży nie wymaga [...] szerszego uzasadnienia. Musimy bowiem systematycznie pytać o to, jaka jest kondycja naszej dzisiejszej młodzieży (czyniąc układem odniesienia inne kategorie społeczne), chociażby po to, aby diagnoza, którą dysponujemy, była adekwatna, a jednocześnie myśleć perspektywistycznie, mając na uwadze naszą własną przyszłość — jakimi może być wstępujące pokolenie wtedy, gdy stanie się panujące (układ odniesienia stanowią oczekiwania i aspiracje)⁵⁸.

To, jak mówią i widzą świat młodzi użytkownicy polszczyzny, bezpośrednio znajdzie odbicie w polszczyźnie dorosłych już za kilkanaście lat.

Definiowanie leksemów CHŁOPAK i CHŁOPIEC przez młodzież (obu płci) pokazuje swoistą deformację oglądu świata — jego subiektywność i niekompletność. Znaczna część ze stworzonych przez nią intuicyjnych definicji bliska jest definicjom klasycznym⁵⁹ zawierającym cechy konieczne i wystarczające, niezbędne przy wyodrębnianiu jednej klasy desygnatów spośród innych. Gimnazjaliści najczęściej wymieniali wyraz nadrzędny (w formie rzeczownika, czyli części mowy odpowiedzialnej za nazywanie obiektów, o których się orzeka), będący ich zdaniem najlepszym odpowiednikiem *genus proximum*. Wybór odpowiedniego członu nadrzędnego (*człowiek, osoba, mężczyzna, płęć męska, nastolatek, kolega, sympatia*) warunkował wstępną kategoryzację, w znacznej mierze przyczynił się również do właściwego adresatowi — mniej lub bardziej

⁵⁷ Jednak jest to warte podkreślenia, ponieważ w ankietach wypełnionych przez przedstawicieli płci przeciwnej, zarejestrowałam tylko jedną wypowiedź, która wprost informowała o tym, że wyrazy CHŁOPIEC i CHŁOPAK to określenia równoznaczne.

⁵⁸ R. Borowicz: *Współczesna młodzież — pola przedsiębiorczości oraz bezradności i bierności*. W: *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. Red. K. Przyszczykowskiej, A. Zandecki. Poznań 1996, s. 135.

⁵⁹ Patrz np.: I. Bobrowski: *Zaproszenie do językoznawstwa*. Kraków 1998, s. 21.

świadomego — wartościowania. Człon ten rozszerzano o odpowiednie określenia wyróżniające (*differentia specifica*), które podawały przede wszystkim informacje o młodości desygnatów. Ankietowani zdecydowanie rozróżniali oba definiowane leksemy: CHŁOPAK to ‘młody mężczyzna’, CHŁOPIEC to ‘dziecko płci męskiej (jest młodszy od chłopaka)’. Osobę w ich wieku zatem zwykle określają mianem CHŁOPAKA (a nie dziecinnego CHŁOPCA).

Jednym z podstawowych elementów rozróżniających był podawany inny przedział wiekowy w definicjach CHŁOPAKA i CHŁOPCA. O ile zakres wiekowy CHŁOPCA w przypadku obu płci był podobny (Dz: do 13. roku życia, Ch: do 14. roku życia), o tyle w przypadku opisu CHŁOPAKA znacznie dłuższy — choć krótszy o pięć lat według gimnazjalistek (Dz: do 20. roku życia, Ch: do 25. roku życia). Respondentki widziały więc szybciej dorosłych mężczyzn w definiowanych obiektach, niż robili to ich rówieśnicy, przy czym, generalnie podawanie przez respondentów wieku opisywanej grupy, wydaje się zjawiskiem typowym, co potwierdzają również inne badania⁶⁰.

Rzadko rozszerzano zakres *definiensa* (*chłopak* to ‘mężczyzna’, *chłopiec* to ‘dziecko’) czy zawężano (CHŁOPAK to ‘kolega’), sporadycznie zdarzały się definicje logicznie błędne (*ignotum per ignotum*). Hasła tworzone przez młodych (czasem niezbyt udolne językowo) z pewnością właściwe są definicjom kognitywnym⁶¹, które zbliżają nas do lepszego poznania potocznego (a więc bardziej autentycznego) językowego obrazu świata młodych⁶².

W przypadku dziewczyn wyznaczono więcej podkategorii CHŁOPCA. Być może wynika to z większej aktywności werbalnej⁶³ — jednak to dziewczyny popełniły więcej błędów logicznych w definiowaniu, ujawniając tym samym

⁶⁰ O tendencji do rozróżniania przez młode pokolenia wyrazów CHŁOPIEC i CHŁOPAK świadczy również pilotażowe badanie przeprowadzone wśród młodzieży gimnazjalnej w Tychach (styczeń 2010 roku) na małej próbie: 61 osób. Na pytanie *Czy według Ciebie „chłopiec” i „chłopak” to wyrazy, które mają takie samo znaczenie?* uzyskano następujące odpowiedzi: a) *nie*: 38 osób (62,29%), b) *tak*: 15 osób (24,59%), c) *nie wiem*: 8 osób (13,12%). Przykładowe wypowiedzi uzasadniające różnicę semantyczną między obu leksemami: *chłopiec to jest małe dziecko, a chłopak to ktoś starszy; chłopiec to jest określenie które (!) można używać w stosunku do małego dziecka; bo chłopiec to mały (ok. 7–10 lat) a (!) chłopak to starszy (ok. 13–16 lat); chłopiec kojarzy mi się z dzieckiem np. ośmiolatek, chłopak to osoba starsza np. piętnastolatek (!); chłopiec zdecydowanie jest niedojrzały i w młodym wieku. Chłopak jest starszy, bardziej doświadczony w życiu i problemach.* Por. też badania innych, np: R. Leppert: *Młodzież — świat przeżywany...*, s. 13–14.

⁶¹ „Definicja kognitywna za cel główny przypisuje zdanie sprawy ze sposobu pojmowania przedmiotu przez mówiących danym językiem, tj. ze sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać poprzez język i użycie języka wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania”. (J. Bartmiński: *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji*. W: *Konotacja*. Red. J. Bartmiński. Lublin 1988, s. 169–170).

⁶² Por. M. Karwatowska, J. Szpyra-Kozłowska: *Lingwistyka płci...*, s. 158.

⁶³ A. Moir, D. Jessel: *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*. Tłum. N. Kancewicz-Hoffman. Warszawa 1996, s. 253.

pewną nieporadność językową. W definicjach obu płci stosunkowo rzadko pojawiło się ujęcie CHŁOPAKA (CHŁOPCA) w kategoriach sympatii czy kolegi (to drugie wystąpiło częściej u respondentów).

Na koniec warto zastanowić się nad tym, jaki będzie w przyszłości portret tego, który obecnie jest stereotypowym CHŁOPAKIEM (CHŁOPCEM), jaki będzie wizerunek *mężczyzny* (i *de facto* analogicznie — wizerunek *kobiety*). Wydaje się, że w przedstawicielach obu płci doszukiwanie się tylko cech typowych, kulturowo właściwych jednej (własnej) płci, współcześnie nie ma sensu:

[...] współczesna kultura nie dostarcza możliwości pełnej realizacji ani dla kobiet, ani dla mężczyzn, gdyż ugruntowane kulturowo wzory „męskości” i „kobiecości” są zafałszowaniem istoty ludzkiej, która ma w sobie pierwiastki zarówno „męskie”, jak i „żeńskie” w odmiennych u obu płci proporcjach. Być mężczyzną oznacza: być bardziej mężczyzną niż kobietą. I podobnie kobieta nie jest tylko kobietą, lecz ma w sobie coś męskiego⁶⁴.

Posiadamy zatem pierwiastki zarówno męskie, jak i żeńskie, a to w jakich proporcjach, zależy od naszej płci (biologicznej, a przede wszystkim) kulturowej⁶⁵, wszystkich czynników (zwłaszcza socjalizacyjnych), które wpłynęły (i wpływają) na to, kim jesteśmy i jak postrzegamy siebie i innych. Badając język młodzieży, możemy lepiej zrozumieć otaczający nas świat, także ten, który młodzi ludzie (już jako dorośli) będą wkrótce kreować.

⁶⁴ B. Smoczyńska: *Dylematy i zagrożenia tożsamości...*, s. 55.

⁶⁵ A. Radomski, B. Truchlińska: *Wprowadzenie: opowieści o męskości we współczesnych społeczeństwach Zachodu*. W: *Męskość w kulturze...*, s. 14—17.

Мария Вацлавек

В КРУГУ РЕКОНСТРУКЦИИ СТЕРЕОТИПА МОЛОДОГО
ДЕФИНИЦИЯ ПОЛЬСКИХ СЛОВ CHŁOPIEC И CHŁOPAK
ГИМНАЗИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Резюме

Статья является попыткой реконструкции языкового стереотипа молодого представителя мужского пола — уже не ребенка, но еще не мужчины. На примере анализа ответов на один анкетный вопрос, обращенный к тринадцатилетней молодежи гимназий южной Польши, автор показывает, каким образом молодые люди понимают значения лексем CHŁOPIEC (мальчик, подросток, парень) и CHŁOPAK (мальчик, парень, юноша), какие черты их значения считают дистинктивными, а также которое из этих определений употребляют с целью обозначить лицо в их возрасте. Результаты ис-

следования раскрывают своеобразную деформацию восприятия мира — субъективность и неполноту.

Выбор анкетированными соответствующего главного члена (*człowiek, osoba, mężczyzna, pleć męska, nastolatek, kolega, sympatia* — человек, лицо, мужчина, мужской пол, подросток, коллега, пассия) обуславливал предварительную категоризацию, а также в значительной степени способствовал выражению типичной для адресата (более или менее сознательного) оценки. Респонденты однозначно разграничивали дефинируемые лексемы: *chłopak* — это ‘молодой человек’, *chłopiec* — это ‘ребенок мужского пола (младше, чем *chłopak*)’. В этой связи лицо их возраста называют *chłopak* (а не по-детски *chłopiec*). Таким образом, одним из основных дифференцирующих элементов были иные возрастные границы в дефинициях слов CHŁOPAK и CHŁOPIEC.

Maria Waclawek

AROUND A RECONSTRUCTION OF A YOUNG STEREOTYPE
A DEFINITION OF CHŁOPIEC AND CHŁOPAK
BY JUNIOR HIGH SCHOOL LEARNERS

Summary

The article constitutes a contribution to a reconstruction of a linguistic stereotype of a young male representative being neither a child nor a man. On the basis of the analysis of the answers received from the questionnaire filled in by the junior high school learners from the south Poland, the author of the article shows how young people understand the meaning of CHŁOPIEC and CHŁOPAK, which definition features consider as distinctive, as well as which of the expressions they use in order to define someone their age. The results present a peculiar deformation of the worldview, namely subjectivity and incompleteness.

The learners' choice of a given subordinate element (*człowiek, osoba, mężczyzna, pleć męska, nastolatek, kolega, sympatia*) conditioned an initial categorization and to a large extent influenced (a more or less conscious) judgment typical of an addressee. The respondents made a clear distinction between the very lexemes: *chłopak* being “a young man” and *chłopiec* defined as “a male child (being younger than *chłopak*)”. Thus, a person their age is usually called *chłopak* (not a childish *chłopiec*). One of the main distinctive elements was a different age range given in definitions of CHŁOPAK and CHŁOPIEC.

Marta RUSEK

Hipertekst i praktyka nauczania

Twierdzenie, że multimedia zmieniają okoliczności kształcenia, jest powszechnie podnoszone. Bibliografia publikacji poświęconych mediom, w tym zwłaszcza Internetowi i edukacji, narasta w lawinowym tempie¹. Mimo to zarówno prace medioznawców, antropologów i kulturoznawców, a także badaczy języka i literatury, jaki i — a może nawet przede wszystkim — obserwacja kulturowego oraz językowego doświadczenia uczniów skłaniają do podejmowania wciąż nowych rozważań dotyczących wpływu wirtualnego środowiska na polonistyczną edukację. Dzieje się tak, ponieważ wirtualna rzeczywistość niemal z dnia na dzień obejmuje coraz szersze kręgi codziennego doświadczenia, przyczyniając się do powstania społeczeństwa sieciowego². Siły i dynamiki oddziaływania Internetu dowodzi fakt, że jego początki sięgają zaledwie 1969 roku, kiedy to na uniwersytecie w Los Angeles powstała pierwsza sieć bez centralnego komputera, a dziś trudno sobie wyobrazić świat bez tego medium. Co więcej, istotny dla oblicza współczesności etap rozwoju zaczął się nieco ponad 20 lat temu — w grudniu 1990 roku, gdy stworzono pierwszą stronę internetową. Zainicjowany został wówczas system stron WWW (World Wide Web) — najbardziej znany hipertekst. Obecnie Sieć stała się niemal niezbywalnym komponentem życia codziennego, co przyczynia się do zmieniania przyzwyczajęń odbiorczych, rozwoju nowych percepcyjnych nawyków³.

¹ Istnieją także osobne portale poświęcone tym zagadnieniom, np. EID Edukacja, Internet, Dialog, <http://www.eid.edu.pl/index>.

² Por. E. Bendyk: *Dylematy społeczeństwa sieciowego*. W: *Szkoła w dobie Internetu*. Red. A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska. Kraków 2009.

³ Por. m.in. M. Hopfinger: *Między reprodukcją a symulacją rzeczywistości. Problemy audiowizualności i percepcji*. W: *Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*. Red. M. Hopfinger. Warszawa 1997, s. 7—24; *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*. Red. A. Gwóźdź. Kraków 2001.

Zjawisk związanych z rozpowszechnianiem Internetu, które powinni brać pod uwagę poloniści, jest wiele. Nie mogą oni wszak nie dostrzegać, że pod wpływem multimediów zmienia się język (by wspomnieć chociażby o oralizacji pisma, upiśmiennieniu mowy czy ikonizacji pisma); rozwija się nowy typ tekstu — tj. hipertekst (a wraz z nim następuje przejście od „lekturowego” oswajania świata do prowadzenia w nim „nawigacji”⁴); powstają też nowe gatunki wypowiedzi (np. e-maile, blogi). Poza tym na niespotykaną dotychczas skalę umożliwiony jest dostęp do informacji i różnych tekstów kultury. To wszystko skłania do postawienia, wydaje się może radykalnej, jednak uprawomocnionej tezy, że żaden przedmiot szkolny nie podlega tak silnym wpływom wirtualnego środowiska jak język polski. Zmiany związane z nowymi mediami dotyczą wszak zagadnień istniejących w samym centrum polonistycznej refleksji: języka, tekstu, sposobu zdobywania i organizacji informacji.

Rozpoznanie powyższe znajduje także potwierdzenie w podstawie programowej z 2009 roku. Czytamy w niej, że uczeń liceum powinien umieć korzystać z zasobów multimedialnych i internetowych przy opracowywaniu różnorodnych tematów, a także dostrzegać i omawiać współczesne zmiany modelu komunikacji językowej, w tym różnice między tradycyjną komunikacją ustną lub pisaną a komunikacją przez Internet. Te umiejętności powinni osiąść uczniowie w ramach podstawowego zakresu nauczania, natomiast uczniowie realizujący rozszerzony zakres programu mają ponadto porównywać tekst linearny i hipertekst⁵.

Hipertekstowi warto poświęcić nieco więcej uwagi, bo konsekwencje jego upowszechniania są ważne dla nauczania języka polskiego. Przemyślenie hipertekstu, sposobu jego funkcjonowania, właściwości, a także literackich realizacji tekstu sieci może w praktyce szkolnej okazać się pomocne w kształtowaniu kompetencji odbiorczych różnego typu tekstów, w tym także tych o linearnej, sekwencyjnej budowie. Jeszcze kilkanaście lat temu uczniowie przyzwyczajeni byli przede wszystkim do linearnego i symultanicznego odbioru tekstów kultury. Pierwszy z nich dotyczy recepcji utworów literackich, muzycznych i filmowych, drugi właściwy jest dla odbioru obrazów. Dzisiaj równie ważny okazuje się asocjacyjny (linkowy) sposób lektury, związany głównie z poznawaniem hipertekstu⁶. I chociaż hipertekst jako zjawisko jest starszy od Internetu, to strony WWW stanowią jego najbardziej spektakularną realizację.

⁴ T. Miczka: *Tożsamość człowieka w rzeczywistości wirtualnej*. „Anthropos?” 2007, nr 8—9; <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos5/texty/miczka.htm> [data dostępu: 13 IV 2012].

⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. z 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17. Zob. <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/kształcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyk-polski> [data dostępu: 13 IV 2012].

⁶ Por. E. Szczęśna: *Wprowadzenie do poetyki tekstu sieciowego*. W: *Tekst (w) sieci*. T. 1: *Tekst, język, gatunki*. Red. D. Ulicka. Warszawa 2009, s. 67—75.

Definicje — klasyczna (sformułowana jeszcze przez Teodora Nelsona w 1965 roku) i popularna (zamieszczona w Wikipedii)⁷ ujmują *hipertekst* jako nieciągłą, niesekwencyjną formę pisma. W podstawie programowej czytamy, że jest to „wypowiedź nieciągła, nieliniarna, stanowiąca system powiązanych segmentów tekstowych łączonych dowolnie przez użytkownika języka w każdorazowym akcie odbioru”⁸. Różnice między nim a tekstem linearnym można ująć następująco:

TEKST LINEARNY	HIPERTEKST
LEKTURA CIĄGŁA	NAWIGACJA (rola leksji i hiperłączy)
CZYTELNIK/ODBIORCA	UŻYTKOWNIK/WSPÓLAUTOR
RAMA DELIMITACYJNA	WEJŚCIE, WYJŚCIE
(SYGNAŁ POCZĄTKU I KOŃCA)	(ZACIERANIE GRANICY MIĘDZY TEKSTAMI) WSPÓŁOBECNOŚĆ KONTESTU ⁹

Podstawową cechą hipertekstu jest multilinearność, wynikająca z faktu, że zamiast jednej ścieżki czytania pojawia się ich wiele i wiodą one w różnych kierunkach. Ta wielowariantowość prowadzi do rozproszenia znaczeń, odejścia od rozumianej po Arystotelesowsku całości. Odbiór hipertekstu najczęściej określa się jako nawigowanie czy podróż w głąb. Możliwe są one dzięki systemowi hiperłączy (linków), które spinają ze sobą rozmaite leksje. To właśnie linki odróżniają hipertekst od innych form tekstualności, choć przypomnieć trzeba, że na przykład hipertekstową strukturę oddają teksty zawierające przypisy i odsyłacze. Możliwość łączenia się za pomocą linków z innym tekstami czy ich częściami sprawia, że hipertekst zyskuje sprawność heurystyczną, a jednocześnie przekształca się w palimpsest. To skutkuje w odbiorze poczuciem względności granic między poszczególnymi wypowiedziami, a wówczas pojawia się pytanie, czy mamy do czynienia z jednym, polimorficznym, wielogłosowym tekstem czy z wieloma tekstami powiązanymi ze sobą. Powstająca w ten sposób struktura nie ma określonego początku ani końca, początkiem staje się moment rozpoczęcia nawigacji, końcem — wyjście z Internetu. Wędrując od leksji do leksji, odbiorca występuje w roli decydenta, ponieważ odpowiada za końcowy kształt przekazu, który poznawał, a tym samym staje się jego współtwórcą, bo tekst nie jest dany raz na zawsze, ale wciąż się staje, uobecnia. W związku z tymi cechami budowy i odbioru hipertekstu dochodzi — o czym pisał Tadeusz

⁷ P. Celiński: *Wyzwania hipertekstu — granice nieograniczonego*. W: *Estetyka wirtualności*. Red. M. Ostrowicki. Kraków 2005, s. 386; zob. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Hipertekst> [data dostępu: 2 IV 2012].

⁸ Zob. <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyk-polski> [data dostępu: 14 IV 2012].

⁹ Por. E. Szcześnie: *Wprowadzenie do poetyki tekstu sieciowego*. W: *Tekst (w) sieci*. T. 1..., s. 67—75.

Miczka — do zasadniczych przesunięć komunikacyjnych, następuje przejście od lektury do nawigacji, od prostej transmisji danych do interakcji¹⁰.

Nawigacją po hipertekście może kierować logika przekazu, ale także — a może nawet przede wszystkim — ciekawość odbiorcy, rytm jego skojarzeń. Trzeba zatem popatrzeć na linki jako na wyraz eksterioryzowania procesów myślowych. System linków oddaje więc sposoby poszukiwania i porządkowania wiedzy — zasady kojarzenia, przypominania sobie i hierarchizowania wiadomości¹¹. Tę konstatację chciałam podkreślić, jest ona bowiem szczególnie istotna z punktu widzenia nauczania i tworzenia sytuacji edukacyjnych.

Autonomiczną, podstawową jednostką hipertekstu — leksję¹² może tworzyć tekst pisany, ale także grafika czy film lub ich połączenie; jej wielkość jest różnorodna (bywa, że stanowi ją tylko jedno słowo). Co istotne, w leksji współistnieją różne systemy semiotyczne, w przekazie często następuje zatem odejście od prymatu mowy, czyli od werbocentryzmu, a język staje się jednym z równorzędnych systemów znaków danych do odczytania¹³. Dobrze jest to widoczne w eksperymentalnej powieści hipertekstowej Radosława Nowakowskiego *Koniec świata według Emeryka*¹⁴. Stanowi ona przykład szczególnie, bo uznawana jest za pierwszy hipertekst literacki w Polsce. Co więcej, jej autor to twórca dzieł liberackich, czyli „dzieł totalnych”, których znaczenie wynika z zespolenia tekstu z elementami graficznymi, fizycznym kształtem, przestrzenną książką¹⁵.

Zatrzymajmy się nad tym przykładem. *W końcu świata według Emeryka* znaczenie kolejnych leksji kształtują pismo, grafia, animacja, obraz, eksperymenty typograficzne, ważny jest np. układ czcionek, ich krój i kolor, barwa strony. W tym polisemicznym przekazie nośnikami znaczeń są także symbole klawiatury czy komunikaty systemowe. Do jednych z licznych, a najprostszych rozwiązań należy strona WINOROŚL, na której rozmieszczenie wersów, krój i rozmiar czcionek, różne odcienie zieleni imitują pnące winnej latorośli, strony RZEKA, CYTRYNA, ULICA, MUCHA i wiele innych przypominają ekspery-

¹⁰ T. Miczka: *Tożsamość człowieka...*,

¹¹ K. Bartol: *Transmisja wiedzy jako przeszukiwanie pamięci. Kilka antycznych antecedencji*. W: *Tekst (w) sieci*. T. 1..., s. 27—35.

¹² Por. <http://www.techsty.art.pl/warsztaty/lexia.htm> [data dostępu: 13 IV 2012].

¹³ E. Szczęsna: *Poetyka w świecie domen cyfrowych*. „Teksty Drugie” 2006, nr 4, s. 219—238.

¹⁴ R. Nowakowski: *Koniec świata według Emeryka*. Dostępne w Internecie: <http://www.emeryk.wici.info/> [data dostępu: 14 IV 2012] oraz R. Nowakowski: *Koniec świata według Emeryka*. [CD-ROM]. Kraków 2005.

¹⁵ M. Pisarski: *O hipertekstowej powieści Radosława Nowakowskiego „Koniec Świata” według druku*. Dostępne w Internecie: <http://media.wp.pl/kat,43554,wid,8104746,wiadomosc.html?P%5Bpage%5D=1&ticaid> [data dostępu: 14 IV 2012]. O liberaturze por. Z. Fajfer: *Liberatura, czyli literatura totalna. Teksty zebrane z lat 1999—2009*. Red. K. Bazarnik. Wstęp W. Kalaga. Kraków 2010.

menty z poezją konkretną. Kliknięcie w link wprowadza na ekran nowy obraz. Podkreślam słowo „obraz”, bo możliwy — zwłaszcza w przypadku hipertekstu Nowakowskiego — jest taki odbiór, który polega nie na czytaniu (wbrew zachętom autora), ale na oglądaniu zawartości ekranu, szybkim skanowaniu strony wzrokiem¹⁶.

Podobnie można poznawać także hipertekst poetycki Anety Kamińskiej *Czary i mary. Hiertekest*¹⁷. Uwagę przyciągają tutaj rodzaj czcionki, rozwiązania typograficzne, ale przede wszystkim elementy animacji. Tekst jest bowiem dynamiczny, efekt jego „dziania się” uzyskany został dzięki poruszającym się słowom czy wersom, znikającym i pojawiającym się fragmentom tekstu, ujawnianiu się ukrytych linków itd. Jednym z ciekawszych rozwiązań jest przekształcanie się pod wpływem kliknięcia fragmentu, rozpoczynającego się od słów „wygaszacz słońca”, w kształt słonecznej gwiazdy, której promienie tworzy wielokrotny zapis wyrazu słońce¹⁸. Ten zabieg powoduje nałożenie na siebie znaczenia słowa oraz obrazu danej rzeczy. Korzeni tego typu graficzno-semantycznych gier należy szukać w XX-wiecznych awangardowych eksperymentach, stanowią one także źródło liberackich utworów, w których sens utworu jest właśnie wypadkową semantyki tekstu i jego zapisu (układu typograficznego, kształtu pisma itd.)¹⁹. Piotr Bogalecki zauważa, że animacje, z którymi mamy do czynienia w hipertekście Kamińskiej, zwiększają szybkość oglądu zawartości ekranu. Kierowany ciekawością odbiorca, poszukując kolejnego łącza, przegląda stronę, a nie czyta jej. A przecież wprowadzane do poezji awangardowej chwytły, które miały na celu zwrócić uwagę na słowo, jego znaczenie, wytrącić z automatyzmu percepcji, obecnie wykorzystywane są szeroko w strategiach marketingowych. Dlatego Bogalecki pyta: „Czy w sytuacji, w której komplikowanie linearnego toku »lektury« stało się powszechną modalnością prezentacji danych na stronach WWW, hipertekstowa literatura nadal powinna koncentrować się na obalaniu »dyktatu linii«?”²⁰. Pytanie to jest tym bardziej ważne, że hipertekst wyrasta z poszukiwań literackich takich twórców, jak: L. Sterne, J. Joyce, R. Queneau, J. Cortázar, J.L. Borges, I. Calvino, M. Pavić, a *Gra w kasy* Cortázara, *Blady ogień* Nabokova, *Jeśli zimową nocą podróżny* Calvino czy *Słownik chazarski*

¹⁶ Por. M. Rusek: *Polonista wobec hipertekstów literackich*. W: *Szkolne spotkania z literaturą*. Red. A. Janus-Sitarz. Kraków 2007, s. 216—231; X. Borowiak: *Interpretacja bez granic? W hipertekstowym labiryncie „końca świata według Emeryka” Radosława Nowakowskiego*. W: *Tekst (w) sieci*. T. 2: *Literatura, społeczeństwo, komunikacja*. Red. A. Gumkowska. Warszawa 2009, s. 187—196.

¹⁷ A. Kamińska: *Czary i mary*. Uwirtulizowanie D. Sypniewski. Dostępne w Internecie: <http://www.czary-i-mary.pl/> [data dostępu: 2 IV 2012].

¹⁸ http://www.czary-i-mary.pl/hipertext_net.swf [data dostępu: 2 IV 2012].

¹⁹ Z. Fajfer: *Liberatura...*, s. 29—41.

²⁰ P. Bogalecki: *Obrazy, które mówią. O możliwościach ikonologicznej analizy literatury hipertekstowej*. W: *Tekst (w) sieci*. T. 2..., s. 128.

M. Pawicia nazywane są protohipertekstami²¹, bo wpisana w nie jest gra z linearnością odbioru.

Nawigowaniu po hipertekście towarzyszą często: niecierpliwe „skanowanie obrazu”, nastawienie na polisemiczny przekaz, podleganie dyktatowi linku, często także określa je napięcie między dążeniem do uchwycenia jakiejś całości a (stojącą z nim w sprzeczności) koniecznością nieustannego wyboru toru wędrówki. W *Hegiroskopie*, hiperfikcji Stuarta Moulthropo, zamieszczonej na portalu Techsty i przetłumaczonej przez Mariusza Pisarskiego²², oczekiwanie całości jest wielokrotnie rozbijane, na przykład w następujący sposób:

Struktura bez porządku

<u>Linie</u> <u>światła</u>	Miejsc, dokąd zmierzamy nie ma na żadnej z map	<u>I bądź</u> <u>tu mądry</u>
<u>Witamy</u> <u>w chaosie</u>		<u>Życie</u> <u>w locie</u>

Życie poza linią²³

Z kolei w przywoływanym już *Końcu świata Emeryka* zerknięcie na stronę KONIEC (do której wejście znajduje się na głównej stronie) owocuje odczytaniem słów:

Zaglądnąłeś tu, bo
chciałeś dowiedzieć się,
jak się to skończy,
a te tajemnicze litery
mogłyby wskazywać na to,
że tu właśnie znajduje się
ów upragniony koniec.
Otóż nie. Tu go nie ma.
Może jest TAM?

Łączę w słowie „tam” prowadzi do początku i kolejny raz otwiera przygodę wędrówki po hipertekście spiętym sześciuset linkami. Oba przykłady pokazują, że w odbiorze hipertekstów literackich istotne jest doświadczanie błądzenia po jego labiryntach. Toteż mimo że w trakcie nawigacji tworzy się mentalna mapa

²¹ M. Filiciak: *Druk kontra piksele. Hipertekst w literaturze*. W: *Liternet. Literatura i Internet*. Red. P. Marecki. Kraków 2002, s. 119—126; <http://techsty.ehost.pl/techsty/hipertekst/prototeksty.htm> [data dostępu: 14 IV 2012].

²² <http://www.techsty.art.pl/HGS/> [data dostępu: 14 IV 2012].

²³ <http://techsty.art.pl/HGS/HGS0B2.html> [data dostępu: 13 IV 2012].

tekstu, wyznaczanie są jego kluczowe miejsca, węzły²⁴, to samo poruszanie się pomiędzy ciągle innymi leksjami może zastąpić proces ich poznawania i rozumienia. Nadmiar możliwości wzmaga poczucie, że niemożliwe jest scalenie doświadczenia lektury i sprzyja pozostawieniu jej bez interpretacji.

Literackie hiperteksty wytrącają z czytelnicych przyzwyczajęń i wyraźniej niż inne tego typu przekazy uwidaczniają specyfikę hipertekstowej struktury. Poetykę hipertekstu Mariusz Pisarski nazwał poetyką „ruchomej kry”, leksja musi być autonomiczna, czyli logicznie zwarta i samowystarczalna, ale winna być jednocześnie otwarta na współzależność i móc łączyć się z innymi leksjami²⁵. Odbiorca musi szukać odpowiedzi na pytania o to, jak budować spójność fabularną, gdzie szukać jej sygnałów; a także — jak opowiadać e-fikcję. Odkrywa wówczas, że czytelnicy powieści hipertekstowej wspólnie ustalić mogą tylko pole zdarzeń, bo jej fabuła będzie zawsze indywidualnie zróżnicowana. Interpretację hipertekstów literackich będzie zatem kształtowało napięcie między możliwością wieloznaczej wykładni a opowieścią odbiorcy, która stanowi odtworzenie jego wędrówki po hipertekście i próbę stematyzowania utworu.

Przedstawione rozpoznania dotyczą nie tylko e-fikcji, ale hipertekstu w ogóle, pozwalają także sformułować kilka praktycznych wskazówek dla nauczania języka polskiego. O ile bowiem odbiór tradycyjnych tekstów zazwyczaj zakłada odtwarzanie, rekonstruowanie logiki ich wywodu, sekwencyjne narastanie znaczeń, a tekst uznany jest za stabilny, statyczny, o tyle nawigowanie po hipertekście stwarza poczucie obcowania z dziełem w ruchu, doświadczania fragmentu, niestabilności przekazu, w końcu symultaniczności zjawisk i nakładania się sensów. Warto uświadamiać uczniom specyfikę odbioru różnych rodzajów tekstów, by czynić ich odbiór świadomym. Z jednej bowiem strony wypada wskazać, że przy czytaniu tekstów linearnych — a zwłaszcza poezji — sztuka uważnej lektury polega na uruchomieniu wiedzy, wyobraźni, niejako rozsadzaniu spetryfikowanego kształtu utworu poprzez aktywność odbiorcy i jego zaangażowanie. Z drugiej — doświadczenie odbioru hipertekstów pokazuje, że na lekcjach polskiego trzeba podjąć kształcenie umiejętności opisu zawartości leksji, przedstawiania podstaw jej autonomii i zasad łączliwości z innymi częstkami czy też wskazywania roli linków. Przede wszystkim jednak należy rozwijać umiejętność układania własnej, logicznej i spójnej wypowiedzi o treściach poznanych w trakcie nawigacji po hipertekście. Temu celowi służyć mogą ćwiczenia obliczone na zainteresowanie ucznia sposobem organizowania informacji na stronach internetowych, a także na kształcenie umiejętności selekcji danych, ich krytycznej oceny oraz odróżniania wiadomości niesionych przez różne systemy

²⁴ Zwraca uwagę na te zjawiska M. Pisarski: *O hipertekstowej powieści*; M. Bernstein: *Wzory hipertekstów*. Tłum. D. Sikora, M. Pisarski. Dostępne w Internecie: <http://www.techsty.art.pl/magazyn/bernstein/bernstein.htm> [data dostępu: 13 IV 2012].

²⁵ M. Pisarski: *Poetyka ruchomej kry. Wprowadzenie do kinetyki tekstu sieciowego*. W: *Tekst (w) sieci*. T. 1..., s. 96—97.

znaków. Działania owe można nazwać tworzeniem mapy wędrówki po hipertekście. Mogą dotyczyć na przykład nawigacji po stronie internetowej Czesława Miłosza i omówienia uzyskanych w jej trakcie wiadomości. Polecenia do tego typu zadań mogą brzmieć następująco: Odtwórz swoją wędrówkę — jakie informacje zapamiętałaś, co ułatwiało, a co utrudniało ich zapamiętywanie? Które informacje i na jakiej podstawie uważasz za najważniejsze, a które za drugorzędne? Jakie dałaś wskazówki twórcom portalu (co można poprawić, czego brakuje)? Jakie informacje zdobyłaś o polskim nobliście? Które z nich cię zaskoczyły? Stwórz notatkę.

Przechodzenie od hipertekstu do tekstu to jeden typ zadań, które można wprowadzać na lekcjach języka polskiego. Zakładają one takie organizowanie sytuacji dydaktycznych, aby uczniowie po odbiorze tekstów niesekwencyjnych tworzyli wypowiedzi ciągle, poddane rygorowi spójności semantycznej i logicznej. To umiejętność dzisiaj szczególnie istotna. Cyfrowe technologie, umożliwiające łatwe zawłaszczenie cudzego tekstu, dzięki komendom; „kopiuj” i „wklej”, wzmocniają tendencję do budowania wypowiedzi na zasadzie zestawiania fragmentów bez problematyzowania i zaznaczania logicznego związku. Sprzyja to tworzeniu przez uczniów kolażu będącego składanką fragmentów różnych tekstów. Rozpowszechnienie tego typu praktyk wiąże się nie tylko z problemem nagminnego plagiatowania, ale powoduje także odzwyczajenie uczniów od tworzenia własnego tekstu i ponoszenia za niego odpowiedzialności.

W drugim typie zadań, które proponuję, kierunek działań jest odwrotny, prowadzi od tekstu do hipertekstu. Popatrzenie na hipertekst — o czym była już mowa — jako na zinterioryzowaną strukturę rozumienia otwiera różne metodyczne rozwiązania. Jednym z nich są ćwiczenia polegające na przekształcaniu tekstu ciągłego w strukturę hipertekstową. Punktem wyjścia takich działań mogą być np. definicje pojęć, krótkie streszczenia utworów literackich czy filmowych. Wpierw zaznaczone zostają w nich słowa czy zwroty kluczowe, stanowiące miejsca przejścia do kolejnych tekstów, np. w podanej niżej definicji powieści można podkreślić następujące wyrazy:

Powieść — podstawowy gatunek epicki czasów nowożytnych, od opowiadań różni się rozmiarem, obszerniejszym układem wątków i postaci. Głównymi jego elementami strukturalnymi są narracja oraz świat przedstawiony, na który składają się bohaterowie oraz wydarzenia, w jakich uczestniczą, przebiegające w określonym czasie oraz przestrzeni i tworzące fabulę.

Po ustaleniu reguł dotyczących linków do kolejnych stron uczniowie, podzieleni na grupy (każda grupa opracowuje jeden link), tworzą zapis wyjaśniający wskazane słowo, nazwę czy termin — i w stworzonym przez siebie tekście zaznaczają wyrazy węzłowe, które mogą uruchamiać linki do kolejnych leksji.

Zadanie ma na celu kształcenie myślenia analitycznego, a także uświadomienie uczniom, że przekaz ma strukturę hierarchiczną — informacje szczegółowe budują informację ogólną. Uczy porządkowania wypowiedzi, wyjaśniania treści nieznanych czy niezrozumiałych.

Inny przykład metodycznych działań, który chciałam szerzej omówić, gdyż może pomóc w prowadzeniu zajęć z zakresu poezji, stanowią ćwiczenia, nazywane przeze mnie „linkami do wiersza”. Twory współczesnych poetów często wymykają się uczniowskiej refleksji i interpretacji, ponieważ stawiają przed odbiorcami wysokie wymagania. Uczniowie niejednokrotnie nie potrafią im sprostać, bo ich uwadze umyka sieć intertekstualnych²⁶ powiązań konstytuujących znaczenia. Wiersze wielu klasyków współczesnej polskiej poezji, wśród nich Grochowiaka, Herberta, Miłosza, Szymborskiej, Różewicza oraz Barańczaka i Zagajewskiego czy — z młodszych poetów — Tomasza Różyckiego²⁷ to nierzadko swoiste palimpsesty. Zbliżanie się do ich interpretacji wiedzie od rozpoznania aluzji, wzmianki, cytatów zamieszczonych w wierszu ku innym utworom literackim, dziełom sztuki itd. Owo przeszukiwanie pamięci, by odebrać sygnały wkodowane w tekst, można nazwać podróżą w głąb kultury, uruchamianą przez „linki” asocjacji i logicznych powiązań.

Dołączanie linków do wiersza ma za zadanie przygotować uczniów do jego interpretacji poprzez uważne czytanie oraz analizę tekstu. Uczniowskie działania polegają na tworzeniu leksji, w których wyjaśnione zostaną nawiązania, aluzje literackie, kulturowe pojawiające się w utworze. Linki mogą prowadzić np. do fragmentów innych utworów, obrazów, zdjęć miejsc, odsłaniając i uwidaczniając tym samym intertekstualne odniesienia wiersza. Zapis hipertekstowy może także służyć wskazaniu, opisaniu i wyjaśnieniu roli środków poetyckich budujących znaczenie utworu, ponadto umożliwia tworzenie leksji poświęconych polom semantycznych kluczowych słów czy fraz. Dodawanie hiperłączy to pierwszy etap namysłu nad wierszem, ma pomóc w interpretacji i w stworzeniu własnej wypowiedzi o utworze.

Do zilustrowania tych działań może posłużyć znany i często wprowadzany na lekcje polskiego wiersz Zbigniewa Herberta *Modlitwa Pana Cogito*

Modlitwa Pana Cogito-podróżnika

Panie

dziękuję Ci że stworzyłeś świat piękny i bardzo różny

a także za to że pozwoliłeś mi w niewyczerpanej dobroci

Twojej być w miejscach które nie były miejscami mojej
codziennej udreki

²⁶ O wykorzystaniu inspiracji intertekstualnością w czytaniu poezji w szkole, por. A. Pilch: *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków 2003.

²⁷ Mam tutaj na myśli zwłaszcza tomik *Kolonie* (2006).

— że nocą w Tarquini leżałem na placu przy studni i spiż rozkołysany obwieszcział z wieży Twój gniew lub wybaczenie

a mały osioł na wyspie Korkyra śpiewał mi ze swoich niepojętych miechów płuc melancholię krajobrazu

i w brzydkim mieście Manchester odkryłem ludzi dobrych i rozumnych

natura powtarzała swoje mądre tautologie: las był lasem morze morzem skała skałą

gwiazdy krążyły i było jak być powinno — Iovis omnia plena

— wybacz — że myślałem tylko o sobie gdy życie innych okrutnie nieodwracalne krążyło wokół mnie jak wielki astrologiczny zegar u świętego Piotra w Beauvais

że byłem leniwy roztargniony zbyt ostrożny w labiryntach i grotach

a także wybacz że nie walczyłem jak lord Byron o szczęście ludów podbitych i oglądałem tylko wschody księżycy i muzea

— dziękuję Ci że dzieła stworzone ku chwale Twojej udzieliły mi cząstki swojej tajemnicy i w wielkiej zarozumiałości pomyślałem że Duccio van Eyck Bellini malowali także dla mnie

a także Akropol którego nigdy nie zrozumiałem do końca cierpliwie odrywał przede mną okaleczone ciało

— proszę Cię żebyś wynagrodził siwego staruszka który nieproszony przyniósł mi owoce ze swego ogrodu na spalonej słońcem ojczystej wyspie syna Laertesa

a także Miss Helen z mglistej wysepki Mull na Hebrydach za to że przyjęła mnie po grecku i prosiła żeby w nocy zostawić w oknie wychodzącym na Holy Iona zapaloną lampę aby światła ziemi pozdrowiały się

a także tych wszystkich którzy wskazywali mi drogę i mówili kato kyrie kato

i żebyś miał w swej opiece Mamę ze Spoletu Spiridiona
z Paxos dobrego studenta z Berlina który wybawił mnie
z opresji a potem nieoczekiwanie spotkany w Arizonie wiozł
mnie do Wielkiego Kanionu który jest jak sto tysięcy katedr
zwróconych głową w dół

— pozwól o Panie abym nie myślał o moich wodnistookich
szarych niemądrych prześladowcach kiedy słońce schodzi
w Morze Jońskie prawdziwie nieopisane

żebym rozumiał innych ludzi inne języki inne cierpienia

a nade wszystko żebym był pokorny to znaczy ten który
pragnie źródła

dziękuję Ci Panie że stworzyłeś świat piękny i różny

a jeśli jest to Twoje uwodzenie jestem uwiedziony na zawsze i bez
wybaczenia

(z tomu *Raport z oblężonego Miasta i inne wiersze*, 1983)²⁸

W utworze tym jak w kłęzcu splata się wiele ścieżek wiodących ku różnym tekstom kultury, erudycyjnym informacjom, pejzażom. Ich rozpoznanie, a co za tym idzie, np. przypisanie obrazów do nazwisk malarzy, widoków do nazw geograficznych, komentarzy do aluzji, cytatów czy terminów nie tylko pomoże w odтворzeniu wędrówki Pana Cogito podróżnika, ale ułatwi zrozumienie doświadczeń go kształtujących. Zadaniem uczniów będzie wprawdzie wskazanie wszystkich miejsc węzłowych wiersza, które domagają się komentarza, wyjaśnienia, opatrzenia zdjęciem. Mogą to robić w grupach — jedni przygotowują odniesienia geograficzne, inni kulturowe, jeszcze inni leksje objaśniające rolę i znaczenie tych środków poetyckich. Czyniona dzięki linkom i przygotowanym leksjom wędrówka w głąb świata poetyckiego tego wiersza odkrywać będzie różne wymiary podróży Pana Cogito: geograficzny, historyczny, kulturowy, humanistyczny. Dopiero po jej odbyciu nadchodzi czas na scalanie rozproszonych znaczeń i pierwszych rozpoznań oraz podjęcie interpretacyjnego wysiłku, czyli namysłu nad sensem wiersza, czemu mogą służyć pytania o bohatera lirycznego utworu oraz jego modelność. Wówczas także otwiera się możliwość do interpretacji porównawczej, np. w zestawieniu z hymnami Jana Kochanowskiego czy Juliusza Słowackiego.

Na lekcjach języka polskiego tworzenie hipertekstowego zapisu może okazać się pomocne w procesie analizy utworu literackiego, uświadamianiu jego

²⁸ Z. Herbert: *Wiersze zebrane*. Oprac. edytorskie R. Krynicki. Kraków 2008, s. 454—456; podkr. — M.R.

bliskich i dalekich kontekstów, co prowadzi do pokazania tekstu jako zjawiska kultury. Z kolei przyzwyczajenia odbiorcze związane z nawigowaniem po hipertekście skłaniają do pogłębienia refleksji nad kształtowaniem umiejętności tworzenia spójnych wypowiedzi, a w szerszym, humanistycznym wymiarze nad oswajaniem chaosu współczesności poprzez indywidualną narrację.

Марта Русек

ГИПЕРТЕКСТ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

Резюме

В статье рассматриваются изменения, происходящие под влиянием массмедиа в содержании и способах обучения в области польского языка и литературы. Предметом особого интереса стали гипертекст и вытекающие из него коммуникативные сдвиги. Во внимание также было принято их влияние на формирование воспринимающей компетенции учеников, особенно по отношению к линейным текстам. Особенности гипертекста и способ его перцепции описываются на примере электронного вымысла: *Конец света согласно Эмерику* Радослава Новаковского, *Хегироскопа* Стюарта Моултропа, а также гипертекстуальной поэзии Анеты Каминской под заглавием *Чары и мары*. Анализ принципов создания и функционирования гипертекста дал возможность представить разнообразные новые способы работы с текстами на уроках польского языка и литературы, особенно с художественными произведениями.

Marta Rusek

HYPERTEXT AND TEACHING PRACTICE

Summary

The article deals with changes in the content and methods of teaching Polish, which appear as a result of media influence. The main area of interest is hypertext and its impact on shifts in communication. The hypertext's influence on forming the students' reception competence is also taken into consideration, especially in connection with linear texts. The hypertexts' properties are presented with the use of e-fiction: *Koniec świata według Emeryka* by Radosław Nowakowski; *Hegirascope 2* by Stuart Moulthrop and hypertext poetry by Aneta Kamińska *Czary i mary*. The analysis of how hypertext is created and how it functions served to indicate new forms of work during Polish lessons, especially with literary texts.

Marta KUBAREK

O tematach lekcji języka polskiego z perspektywy nauczyciela i ucznia

Gdy rozpoczynam lekcję, uczniowie muszą wiedzieć, jaki jest jej temat, jakie sobie postawiłem cele, w innym wypadku nie ma mowy o świadomym, czynnym udziale ucznia w lekcji.

M. Woźniakowski

Temat lekcji to obligatoryjny komponent każdej jednostki lekcyjnej. Z jednej strony, element niezbędny, „określający szczegółowy tok postępowania dydaktyczno-wychowawczego. Jest więc ogromnie ważny w metodyczno-organizacyjnym przygotowaniu się nauczyciela do lekcji”¹. Z drugiej zaś — jego obecność w każdej jednostce lekcyjnej, krótka forma i niejako przymus odnotowywania w dzienniku i zeszytach uczniowskich każdego dnia sprawia, że wydaje się mało istotnym, a wręcz męczącym punktem lekcji². Te dwa skrajne podejścia do tematu lekcyjnego rodzą wątpliwość, które ze stanowisk dominuje we współczesnej szkole.

Spróbuję rozstrzygnąć tę wątpliwość, opierając się na analizie tematów lekcji języka polskiego. Materiał stanowią 492 tematy lekcji językowych (w tym 196 z klasy IV, 162 z klasy V i 134 z klasy VI) sformułowane przez 42 nauczycieli języka polskiego, uczących w szkołach podstawowych województwa śląskiego³.

¹ M. Węglińska: *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*. Kraków 1995, s. 91.

² Taka opinia dotycząca tematu wynika z przemyśleń M. Musiatewicz: *Nauczyciel (nie)twórczy? Dylematy edukacyjne polonisty — opinie i kontrowersje*. W: *Animacja działań kulturalnych — wyzwanie współczesności*. Red. M. Latoch-Zielińska. Warszawa 2010. Autorka przypomina, jak po przeprowadzonym w 2008 roku egzaminie gimnazjalnym z przedmiotów humanistycznych rozpoczęły się wizytacje w szkołach i sprawdzanie zapisów w dziennikach lekcyjnych. Sytuacja ta sprawiła, że zapis w dzienniku lekcyjnym tematów zgodnych z planem wynikowym i potwierdzających zrealizowanie *Podstawy programowej* stał się dla nauczycieli formalnym priorytetem.

³ Są to tematy autentyczne, wynotowane z dzienników lekcyjnych lub zeszytów uczniowskich przez studentów odbywających praktykę pedagogiczną we wrześniu 2010 roku.

Temat lekcji stanowi „to, nad czym uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela; określone zagadnienie, umiejętność, wiedza, które się na lekcji rozwiązuje, ćwiczy, przyswajają bądź zdobywają”⁴. Jest nierozzerwalnie związany z celami lekcji.

Świadomość realizowanych celów jest niezmiernie ważna w optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Uczeń pracujący nad swoim rozwojem musi wiedzieć, po co się uczy⁵.

Temat lekcyjny ma mu właśnie dać tę wiedzę, wskazać zakres treści i umiejętności kształconych w trakcie danej jednostki. Jednak wyrażona w ten sposób funkcja informacyjna nie jest jedyną, jaką powinien się charakteryzować dobry temat. Obok niej pojawiają się jeszcze: funkcja badawcza, estetyczna, wychowawcza i motywacyjna⁶. Czy w tematach stworzonych przez nauczycieli języka polskiego można je zauważyć?

Funkcja informacyjna — pierwsza i najważniejsza z wymienionych — realizowana jest we wszystkich analizowanych tematach. Oznacza to, że sygnalizują one zakres zdobywanych wiadomości bądź umiejętności⁷. Innymi słowy: są „tak sformułowane, żeby wskazywały główne zagadnienie, któremu będzie lekcja poświęcona”⁸. Funkcja ta realizowana jest na trzy sposoby (por. tabela 1):

1. Zakres treści wyrażony jest w sposób bezpośredni np. *Odmiana czasownika przez rodzaje w liczbie mnogiej*; *Miękkość spółgłosek — ćwiczenia*; *Redagujemy listy otwarte*.

2. Zakres treści wyrażony jest w sposób pośredni (najczęściej przy użyciu przykładu), np. *Jak napisać góra Śnieżka, morze Bałtyk, wie koleżka?*; *Dzień dobry, nazywam się...*; *Agnisia, Agnieszka czy po prostu Agnieszka*.

⁴ M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego*. Warszawa 1990, s. 204.

⁵ W. Woronowicz: *Uwagi o dydaktyce refleksyjnej*. W: *Opieka — wychowanie — kształcenie. Moduły edukacyjne*. Red. W. Woronowicz, D. Apanel. Kraków 2010, s. 67.

⁶ Inne podejście do analizy tematów lekcyjnych prezentuje Halina Wiśniewska. W artykule *Ocena (językoznawcza) tematów lekcji języka polskiego* („Polonistyka” 1987, nr 1, s. 28—34) traktuje je jako teksty funkcjonujące w komunikacji. Przypisuje im trzy podstawowe funkcje mowy: przedstawieniową, impresywną i ekspresywną. Funkcja przedstawieniowa realizowana jest poprzez informowanie „w sposób poprawny stylistycznie, trafny znaczeniowo i zwięzły formalnie” o wiadomościach i umiejętnościach wprowadzanych na danej lekcji. Funkcja impresywna ujawnia się w tematach, które wywierają dodatkowy wpływ na odbiorcę, tj. w tematach z tezą, tzw. tematach-wnioskach oraz tematach nastawionych na zaciekawienie lub rozbawienie uczniów. Natomiast funkcja ekspresywna (charakteryzowanie się nadawcy przez własną wypowiedź) uwidacznia się w tematach, które wskazują na przyjętą przez nauczyciela metodologię lub ujawniają oryginalność (schematyczność) ich formułowania.

⁷ Zob. E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy w nauczaniu języka polskiego*. „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VIII” 1993/1994, nr 6, s. 98.

⁸ M. Woźniakowski: *Temat i cel lekcji — sprawy podstawowe*. „Polonistyka” 1969, nr 2, s. 25.

3. Zakres treści wyrażony jest w sposób bezpośredni i zobrazowany za pomocą przykładu, cytatu itp., np. *Siedzą sówki na murze i plotkują o tej awanturze — pisownia wyrazów z „ó” i „rz” wymiennym; Co mogłoby spotkać Basię w Wielkim Lesie? — pisownia cząstek -bym, -byś, -by, -byśmy, -byście; Lubię z Tobą rozmawiać... dialog i monolog.*

Tabela 1
Sposoby realizowania funkcji informacyjnej w tematach lekcyjnych

Sposób	Klasa			Ogółem
	IV	V	VI	
Bezpośredni	154	123	101	378
Pośredni	18	13	16	47
Pośredni i bezpośredni	24	26	17	67
Razem	196	162	134	492

Pierwszy z wymienionych sposobów występuje zdecydowanie najczęściej (378 tematów, co stanowi około 77% analizowanego materiału). Pozwala on na precyzyjne wskazanie treści kształcenia. Jednak w praktyce często sformułowania są zbyt ogólne lub po prostu przyjmują formę hasła z programu nauczania, np.: *Odmienne części mowy; Liczebniki główne i porządkowe*. Brak doprecyzowania tematu grozi „zbagatelizowaniem wiadomości, których program przecież wymaga, albo też dążeniem do szczegółowego rozpatrzenia kilku najistotniejszych zagadnień [...]. Efekty w obu przypadkach będą podobne: uczeń albo niczego gruntowniej nie pozna, albo też zgubi się w gąszczu niepowiązanych faktów językowych”⁹.

Informacje o zakresie realizowanych treści wyrażone w sposób pośredni pojawiły się 47 razy (ok. 9% całego materiału). Tematy te, choć z pozoru bardzo ciekawe, należy uznać za błędne. Brakuje w nich szczegółowych informacji, czego lekcja dotyczy, a to powoduje, że uczeń pragnący po dłuższym czasie powtórzyć materiał przed sprawdzianem będzie miał duży problem z odnalezieniem interesujących go treści. A przecież temat „jest również drogowskazem dla ucznia szperającego w zeszytcie w poszukiwaniu powtarzanych wiadomości”¹⁰. Rozwiązaniem tego problemu może stać się uzupełnianie tematu o drugą część wskazującą zakres treści w sposób bezpośredni (67 tematów, co stanowi ok. 14% analizowanego materiału). Uzupełnienia takiego może dokonać nauczyciel lub uczniowie. Szczególnie interesująca wydaje się opcja, gdy nauczyciel podaje we wstępnej fazie lekcji pierwszą część tematu, np. *Młodzież wyjeżdża w góry z panem Grzegorzem*, a po omówieniu zagadnienia uczniowie dopisują *Pisownia wyrazów z „rz” i „ż”*¹¹. Działania takie,

⁹ M. Jaworski: *Metodyka nauki o języku polskim*. Warszawa 1978, s. 76.

¹⁰ W. Bobiński: *Drugi oddech polonisty*. Warszawa 1996, s. 13.

¹¹ Taki sposób formułowania tematu towarzyszy najczęściej lekcjom problemowym.

po pierwsze, włączają uczniów w proces tworzenia tematu, po drugie — sprawiają, iż przebieg lekcji znajduje w temacie rzeczywiste odzwierciedlenie¹², po trzecie — informacje o zakresie omawianych treści zostają przekazane w sposób precyzyjny i dokładny.

Dodatkowo temat lekcyjny może informować również o elementach takich, jak typ lekcji czy zastosowana metoda pracy. Informacje te mogą być przedstawione:

1. Przy użyciu środków leksykalnych, np. *Odmiana rzeczownika przez przypadki — powtórzenie wiadomości; Gdzie to znajdę — praca ze słownikiem; Wykresy zdań — ćwiczenia.*

2. Przez zastosowanie odpowiedniej formy tematu, np. *Piszemy różne ogłoszenia; Co już wiemy o przymiotniku?; Deklinacja, czyli odmiana przez przypadki.*

Ze wskazanych przez badaczy postaci, które może przyjąć temat lekcyjny (zob. tabela 2), należy wymienić konstrukcje:

1. Zdania oznajmujące pojedynczego lub złożonego.
2. Zdania pytające pojedynczego lub złożonego.
3. Zdania rozkazujące pojedynczego lub złożonego.
4. Równoważnika zdania lub zawiadomienia.
5. Kilku zdań bądź kilku równoważników¹³.

Tabela 2

Stosowane przez nauczycieli formy tematu lekcji

Forma tematu	Klasa			Ogółem
	IV	V	VI	
Zdanie oznajmujące pojedyncze lub złożone	71	48	50	169
Zdanie pytające pojedyncze lub złożone	28	21	23	72
Zdanie rozkazujące pojedyncze lub złożone	0	0	0	0
Równoważniki zdania i zawiadomienia	92	90	54	236
Kilka zdań bądź kilka równoważników	5	3	7	15
Razem	196	162	134	492

Zebrane tematy zdecydowanie najczęściej przyjmują postać równoważników zdań i zawiadomień, np. *Odmienne części mowy; Pisownia wyrazów wielką literą* (48%). Tak sformułowane tematy odpowiadają z reguły lekcjom prowadzonym metodą podającą. Są one krótkie i konkretne, lecz trudno mówić o ich precyzji. Przedstawiają bowiem treści wprowadzane na lekcji zbyt ogólnie, najczęściej stanowią kopię haseł z programów nauczania, a co za tym idzie, są monotonne, nieciekawe i nie wprowadzają bodźców motywujących ucznia.

¹² Por. E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy...*, s. 100.

¹³ Por. M. Nagajowa: *ABC metodyki...*, s. 205.

Zdania oznajmujące stanowią ok. 34% analizowanego materiału. Stosowane są najczęściej w odniesieniu do lekcji prowadzonych metodą podającą lub problemową. W grupie tej warto zwrócić szczególną uwagę na zdania zawierające orzeczenia w 1. osobie liczby mnogiej, np. *Korzystamy ze słowników; Piszemy opowiadanie o przygodzie harcerzy* (pojawiły się 63 takie tematy, co stanowi ok. 13% analizowanego materiału). Tak sformułowany temat, po pierwsze, wskazuje na aktywizowanie ucznia, po drugie — w pewnym sensie integruje grupę, ponieważ sugeruje, iż lekcja ta oparta będzie na współdziałaniu całej klasy z nauczycielem na czele¹⁴. Sugestia taka jest niezwykle cenna, gdyż ujawnia się w niej przekonanie, iż „w wizji klasy szkolnej jako grupy społecznej wszystkich uczestników lekcji, tj. nauczycieli i uczniów, łączy harmonia i zgodność celów, motywów i potrzeb”¹⁵. Widać, że część polonistów jest tego świadoma.

Pojawiają się również tematy, w których orzeczenie przyjmuje formę 1. osoby liczby pojedynczej, np. *Uczę się pisać sprawozdanie; Składam życzenia, gratuluję* (13 tematów — 8% wszystkich analizowanych tematów). Dają one wyraz tzw. kształcenia indywidualnego, skierowanego na pojedynczego ucznia. W tym wypadku „każdy uczeń pracuje z osobna, choć obok może pracować, niezależnie lub równolegle, pewna liczba innych uczniów”¹⁶. Postawa taka daje możliwość indywidualnego rozwoju każdemu uczniowi oraz poczucie osobistego sukcesu, gdy wymieniona w temacie umiejętność zostaje przez niego osiągnięta. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż przy tak sformułowanym temacie uczeń nie ma prawa odmówić działania, a jak pisze Z.A. Kłakówna: „Jest chyba jednak słuszniejsze dawanie wyboru i czynienie ucznia współodpowiedzialnym za własną edukację niż bezustanne rozpinanie nad nim parasola opiekuńczości”¹⁷. Jednak tematów sformułowanych tak, by były one „obliczone [...] na odpowiedź i na rozwój nawiązanej transakcji”¹⁸ i stały się zaproszeniem do autentycznego dialogu, w zebranych materiale zabrakło.

Zdania pytające (np. *Co wiemy o rzeczowniku?; Jak kulturalnie zawierać nowe znajomości?*) stanowią ok. 15% analizowanego materiału. Maria Nagajowa zaznacza, że towarzyszą one najczęściej lekcjom problemowym. Jednak w analizowanym materiale można zauważyć, że najczęściej pojawiają się nie typowe pytania problemowe, ale tzw. pytania pozorne (ok. 9%), czyli takie, które są:

¹⁴ Por. Pojęcie kształcenia grupowego. Por. B. Niemierko: *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa 2007, s. 200—201.

¹⁵ H. Kurczab: *Dyskurs edukacyjny*. W: *Z uczniem pośrodku. Podmiotowa dydaktyka literatury, języka, kultury*. Red. Z. Budrewicz, M. Jędrychowska. Kraków 1999, s. 283.

¹⁶ B. Niemierko: *Kształcenie szkolne...*, s. 200.

¹⁷ Z.A. Kłakówna: *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*. Warszawa 1993, s. 9.

¹⁸ Ibidem.

formalnie pytające, ale nie wymagają rozstrzygnięcia ani uzupełnienia, lecz zrelacjonowania znanych treści lub zapoznania się z nimi na podstawie podręcznika lub wyjaśnień nauczyciela¹⁹.

Towarzyszą one najczęściej lekcjom powtórzeniowym. Powoduje to, że ich z pozoru ciekawa, pytająca forma, zamiast spodziewanej aktywności, wywołuje niepokój związany z odpowiedzią przy tablicy czy zbliżającym się sprawdzianem²⁰.

Tematy w formie kilku zdań czy równoważników zdań pojawiają się zaledwie 14 razy (3%), np. *Jak? Gdzie? Kiedy? Przysłówek w zdaniu* lub *Chcesz uniknąć powtórzeń? Jestem zaimkiem, chętnie służę*, a tematy w trybie rozkazującym nie pojawiły się w ogóle²¹, co może sugerować pewną stereotypizację podczas formułowania „tytułów” działań lekcyjnych (niechęć do nietypowych sformułowań).

Powyższa analiza pokazuje, że nauczyciele wykorzystują wiele form tematu lekcyjnego. Jednak różnorodności tej nie da się zauważyć w obrębie listy tematów konkretnych nauczycieli. Przyjmują oni jeden sposób tworzenia tematów i rzadko wykorzystują inne propozycje, co prowadzi do monotonii lub wręcz nudy na lekcji. Materiał badawczy wskazuje więc na konieczność wprowadzenia zmian w tym zakresie: sugestie powinny pójść w kierunku urozmaicenia formalnego tematów, z jednoczesnym zwracaniem uwagi na motywowanie i rozbudzanie aktywności klasy (a czasem także — zaskakiwanie).

Przyjrzyjmy się realizacji funkcji badawczej tematu lekcyjnego w zebranych materiale. Najczęściej uwidacznia się ona w sformułowaniach, które przyjmują formę pytania i sygnalizują problem do rozwiązania. Pomimo iż w analizowanym materiale pojawiły się 72 zdania pytające, tylko 29 tematów rzeczywiście pełni tę funkcję (np. *Skuteczna reklama, czyli jaka?, Jak dzielimy wyrazy?*)²². Dominują tutaj zdania pytające, wymagające uzupełnienia (jak... jaki... dlaczego...)²³. Tematy te mogą być niezwykle ciekawe. Stawiają ucznia w roli badacza. Aktywizują go do pracy na lekcji, ponieważ nie podają gotowego rozwiązania, lecz prowokują do poszukiwania odpowiedzi, a co za tym idzie: samodzielnego dochodzenia do wiedzy.

Obserwacje dydaktyczne wyraźnie wskazują, że temat lekcji powinien również spełniać funkcję estetyczną. Nie chodzi tu tylko o poprawny zapis, lecz

¹⁹ M. Węglińska: *Jak przygotować się do lekcji...*, s. 96.

²⁰ Zdarza się tak zwłaszcza wtedy, gdy wszystkie lekcje powtórzeniowe przyjmują formę pytania: *Co wiemy o...*

²¹ Towarzyszą one najczęściej lekcjom literackim.

²² Pozostałą część tematów w formie pytań stanowią opisywane powyżej pytania pozorne.

²³ W analizowanym materiale nie pojawiają się pytania wymagające rozstrzygnięcia alternatywy (czy...). Por. E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy...*, s. 99.

przede wszystkim o „samo sformułowanie, które choćby dzięki literackim walorom, uwrażliwia na artystyczne wartości języka”²⁴. W analizowanym materiale funkcja ta uwydatnia się w 152 tematach (ok. 31%) np. *Nie suknia zdobi człowieka — o przymiotnikach określających ubiór; Orzeczenie imienne stworzę, gdy do łącznika orzecznik dołożę; Imć pan Bukszpan hen pod Pszczyną z wielkiej pszczoł hodowli słynął*²⁵. Realizowana jest przez wprowadzanie do tematu rymów lub innego stylu wypowiedzi, np. potocznego, publicystycznego czy artystycznego, a także przez wprowadzenie porzekadeł, złotych myśli czy przysłów²⁶.

W analizowanym zbiorze tematów można też dostrzec funkcję wychowawczą, wskazywaną jako niezbędną do wypełniania w szkole. Ujawnia się ona jedynie w 14 badanych tematach (np. *Proszę i dziękuję; Jak kulturalnie zawierać nowe znajomości?*). Dotyczą one przede wszystkim zagadnień związanych z szeroko rozumianą kulturą, zwłaszcza etykietą językową. Wydaje się, że realizacja tej funkcji przez temat jest niezwykle istotna, zwłaszcza że wychowywanie stanowi jedno z podstawowych zadań szkoły²⁷. Dlaczego jest ich tak niewiele? Może to mieć związek z faktem, iż funkcja ta towarzyszy przede wszystkim lekcjom literackim. Wówczas w temacie lekcji uwypukla się określone wartości, przemyślenia czy przesłania, które dostrzec można w toku analizy i interpretacji określonego dzieła literackiego²⁸.

W badanym materiale odnaleźć można 215 tematów lekcyjnych pełniących funkcję motywacyjną (44%). Funkcja ta jest ważna, ponieważ „ten pierwszy sygnał może — choć nie musi — zdecydować o zaangażowaniu emocjonalnym uczniów, zmusić ich do uwagi, sprowokować do myślenia”²⁹. Cieszy więc fakt, że spora część współcześnie funkcjonujących tematów jest sformułowana w taki sposób, aby przykuwać uwagę, zaciekawiać lub po prostu bawić.

Pierwszą grupę takich tematów stanowią tzw. tematy rymowane (143 analizowane tematy, czyli 29% całego materiału badawczego), np. *Na literki spoglądamy, głoski dobrze wymawiamy; Burza, wichura, talerz i zrazy — jak nazywamy te wyrazy? — rzeczownik; Jedna ósma i trzy czwarte, dwoje, czworo i pięćoro — liczebniki niech się zbiorą*. Ich autorzy nawiązują do strategii Witolda Bobińskiego określanej jako „nicowanie, przez rymowanie”³⁰. Jak pisze autor, tematy tak sformułowane to:

²⁴ Ibidem, s. 100.

²⁵ Tematy te zostały szerzej omówione w dalszej części opracowania.

²⁶ H. Wiśniewska: *Ocena (językoznawcza) tematów lekcji języka polskiego*. „Polonistyka” 1987, nr 1, s. 30.

²⁷ Równie istotnym jak nauczanie.

²⁸ Por. E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy...*, s. 100.

²⁹ Ibidem, s. 98.

³⁰ W. Bobiński: *Drugi oddech...*, s. 14.

szprymierzeńcy dobrego nastroju, emocjonalnej otwartości, czasem nawet myślowej inwencji. Rymowana forma potrafi zaskoczyć swą treścią i ma łatwość zakorzeniania się w pamięci uczniów³¹.

Można jednak zauważyć, że tematy te powtarzają się w niemal identycznej formie u kilku nauczycieli. Sugeruje to, że to nie oni są ich autorami. Oczywiście nie jest to zarzut — literatura metodyczna wszak po to istnieje, by z niej czerpać. Być może, ich zastosowanie stanie się punktem wyjścia prób samodzielnego formułowania rymowanych tematów.

Drugą grupę tematów motywujących stanowią te, które wykorzystują ciekawe przykłady, np. *Zakukata kukulka — kuku-kuku — wyrazy dźwiękonaśladowcze*; *Nie suknia zdobi człowieka — o przymiotnikach określających ubiór*; *Ludzie listy piszą — list jako forma wypowiedzi pisemnej*. W analizowanym materiale pojawiły się zaledwie 43 takie tematy (ok. 9%). Najczęściej odwołują się one do ciekawych przykładów, cytatów, przysłów czy związków frazeologicznych.

Element motywacyjny możemy dostrzec również w opisywanych powyżej tematach badawczych.

Jak pisze E. Nowak:

Wykorzystanie prostego rymowania, znanych, utrwalonych w świadomości związków frazeologicznych przypomina dziecięce zabawy słowne, teksty wywodzące się z folkloru dziecięcego. Może dzięki temu łatwiej będzie nawiązać kontakt z uczniami, pokonać barierę niechęci do gramatyki w ogóle?³².

Dobrze więc, że poloniści wykorzystują takie strategie tworzenia tematów. Jednak podstawową funkcją lekcyjnych tematów jest informowanie. Dla edukacji ucznia nie jest korzystna sytuacja, gdy forma tematu przysłania jego treść. Jak wszystkie teksty, z ich kontekstami i uwarunkowaniami, funkcjonują one też w komunikacji:

Tematy, jak każdy tekst pisany lub ustny, niosą informacje o nadawcy. Poprzez sformułowania tematów nauczyciele mimo woli „zdradzają” swe umiejętności dydaktyczne, stylistyczne, informują o posiadanej wiedzy³³.

Zdradzają „braki” w kompetencji nauczyciela, jak ten, który pojawił się w analizowanym materiale: *Ile? — jeden, który? — pierwszy, czyli liczebniki zbiorowe i ułamkowe*. Choć dla „nowicjusza” może się wydawać atrakcyjny,

³¹ Ibidem.

³² E. Nowak: *Zeszyt przedmiotowy...*, s. 101.

³³ H. Wiśniewska: *Ocena (językoznawcza)...*, s. 31.

„ekspertowi” ukazuje znaczące braki w zakresie wiedzy językowej nauczyciela. Muszę jednak przyznać, że jest to jedyny przykład zawierający błędy merytoryczne. Nie powinien zatem rzutować na opinię o świadomości językowej całej badanej grupy.

Jak wskazują rezultaty analizy, propozycje wykorzystania tematu lekcji do motywowania i aktywizowania ucznia, pojawiające się w literaturze dydaktycznej od lat, w znacznej mierze pozostają w sferze teorii. Dla większości nauczycieli temat lekcji jest przede wszystkim hasłem, które należy zanotować w dzienniku lekcyjnym. Hasłem, które musi być zgodne z programem nauczania i rocznym planem dydaktycznym. Taki sposób wykorzystania tematu prowadzi, że już na etapie jego formułowania zapomina się o podmiocie nauczania i o tym, że temat powinien być konstruowany przede wszystkim z myślą o nim, gdyż „nauka może i powinna być atrakcyjna dla ucznia”³⁴. I temat lekcji — mały, ale niezmiernie ważny element procesu nauczania — wykorzystywać w taki sposób, aby zachęcał ucznia do aktywności. Warto skorzystać z doświadczeń dydaktyków: M. Nagajowej, S. Bortnowskiego i W. Bobińskiego oraz potraktować temat lekcji w kategorii twórczości. Zastąpić go tytułem, który stanie się niejako reklamą lekcji i wyrazem naszej aktywności twórczej³⁵.

Jak pisał W. Bobiński:

Zdecydowanie nie warto oddawać walkowerem momentu podania tematu i godzić się na taką *martwą chwilę*. Niech temat — jak rekwizyt w sztuce — *zagra* na lekcji, niech ma zdolność skupiania na sobie uwagi klasy³⁶.

Korzystając z takich podpowiedzi, nauczyciel może odejść od rutynowych tematów-haseł. Może wprowadzić różnorodne formy, wykorzystać wyobraźnię i zabawę słowem. Zabiegi takie nie tylko zachęcą uczniów do zadań twórczych, ale pokażą, jak twórczy potrafi być ich nauczyciel.

³⁴ I. Wysocka-Paech: *Szóstoklasista przed sprawdzianem*. „Polonistyka” 2001, nr 7, s. 395.

³⁵ Por. B. Chrzastowska: *Opis lekcji*. „Polonistyka” 2003, nr 9, s. 556.

³⁶ W. Bobiński: *Drugi oddech...*, s. 15.

Марта Кубарек

О ТЕМАХ УРОКОВ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Резюме

Целью статьи является представить, каким образом учителя создают темы уроков польского языка и литературы. Анализ собранного материала показывает, что хотя темы формулируются правильно (информируют об объеме описываемого содержания, соответствуют *Программным основам* и годовым дидактическим планам), то все чаще они становятся калькой знаков из программ обучения. В процессе работы над ними забывают о субъекте обучения и о том, что тема должна быть конструирована главным образом с мыслью об ученике (об этом может свидетельствовать тот факт, что мотивирующая функция реализуется не более чем в 40% всех анализированных тем).

Marta Kubarek

ON TOPICS OF POLISH LESSONS
FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS AND STUDENTS

Summary

The aim of the article is to show how lesson topics are built by teachers. The analysis of the material indicates that although formed properly (topics inform about the covered material, follow the core curriculum and an annual didactic plan), more and more topics are becoming calques of syllabi keywords. The latter, when constructed, forget about the subject taught and the fact that the topic should be created above all in line with it. It might be proved by the fact that a motivational function is realised by slightly above 40% of all the topics under analysis.

Anna GUZY

Elementy metody Marii Montessori na lekcjach języka polskiego

Pomóż mi zrobić to samodzielnie.
M. Montessori

System pedagogiki Marii Montessori był w XIX wieku intelektualną odpowiedzią na krytykę dydaktyki tradycyjnej, w której dominował formalizm, jednostronność oraz oderwanie od zmieniającej się rzeczywistości. Systemu, który traktował ucznia w sposób przedmiotowy, nie liczył się z jego potrzebami.

Propozycja Marii Montessori wychodzi naprzeciw potrzebom dziecka, jej podstawą jest chęć wykorzystania jego naturalnej chęci do nauki, samorozwoju; stawia go w centrum systemu edukacyjnego. Metoda, o której tu mowa, choć opracowana na początku XX wieku, w ostatnim czasie zyskuje coraz większą popularność¹.

Artykuł jest próbą ukazania możliwości szerszego wykorzystania form pracy oraz technik proponowanych uczniom w szkołach Montessori. Swoje refleksje i wnioski opieram na obserwacji uczestniczącej zajęć w Akademii Aktywnej Edukacji Montessori w Konstancinie-Jeziornie, które odbyły się w grudniu 2010 roku².

¹ Metoda Montessori była popularna w Polsce w okresie międzywojennym, później stała się popularna dopiero w latach 90. XX wieku, por. S. Guz: *Edukacja w systemie Montessori*. Lublin 1998, s. 17.

² Dodatkowo prowadzono rozmowy z nauczycielami niemalże wszystkich przedmiotów na różnych poziomach kształcenia oraz z uczniami.

O metodzie

Najważniejszym elementem w pedagogice Montessori jest **dziecko**. Czynnikiem rozwoju i wychowania jest jego aktywność i chęć poznawania otaczającego świata. Odpowiednia stymulacja młodego człowieka nie mogłaby mieć miejsca bez zapewniania mu odpowiedniego **środowiska**. Powinno ono stymulować rozwój dziecka i nie ograniczać jego naturalnej aktywności. Stymulacja w odpowiednim środowisku może być właściwie realizowana tylko przy udziale **nauczyciela** oraz odpowiednio dobranej pod względem wieku grupy dzieci i rodziców. Dzięki nauczycielowi możliwe jest egzekwowanie zasad pracy.

W klasycznej metodzie Montessori wszystkie działania: od wyglądu szkoły, sal lekcyjnych, pomocy dydaktycznych³, aż po sam proces nauczania są ściśle zaplanowane. Istotne miejsce zajmuje budynek szkoły, który powinien być odpowiednio urządony, winien zawierać pomieszczenia, takie jak: sala do ćwiczeń, sale lekcyjne, stołówka, pokój do pracy twórczej. Ważne jest również, aby do budynku przylegał teren zieleni (ogród, las).

Wydaje się, że aby wykorzystywać elementy metody, nie trzeba spełniać wszystkich wymogów dotyczących samego budynku szkoły, jego urządzenia i wyposażenia. Ważne jest natomiast wyposażenie sal w odpowiednie pomoce, do których uczeń powinien mieć łatwy dostęp. W montessoriańskiej szkole pomoce znajdują się na niskich otwartych regałach lub półkach (por. fot. 1). Każda z pomocy ma swoje stałe miejsce⁴.

Ważną rolę w systemie Montessori odgrywa materiał dydaktyczny, który dzięki odpowiedniemu przygotowaniu i przedstawieniu przez nauczycieli tworzy zaplanowaną całość realizującą program nauczania. Obejmuje on:

1. **Ćwiczenia z życia praktycznego**, dzięki któremu dziecko uczy się dbać o siebie i swoje otoczenie.

2. **Materiały sensoryczne**, które ułatwiają dzieciom rozwijanie wszystkich zmysłów, dzięki czemu uwrażliwia na wrażenia płynące z otoczenia.

3. **Materiał językowy**, na którym uczeń kształci sprawność językową i komunikacyjną.

4. **Materiały do poznawania środowiska przyrodniczego i społecznego**, z którymi uczeń może rozwijać swoje zainteresowania środowiskiem oraz otaczającym światem.

5. **Materiał matematyczny**, który wprowadza ucznia w świat liczb, kształtów oraz działań matematycznych.

³ Zaprezentowane w artykule karty pracy, wzory symboli do określenia nazw przypadków oraz pudełko ortograficzne są autorskimi pomysłami nauczycieli w Akademii Aktywnej Edukacji Montessori w Konstancinie-Jeziornie.

⁴ Więcej na temat wystroju sal zob. S. Guz: *Edukacja...*, s. 19—20.



Źródło: Zbiory własne⁵.

Fot. 1. Wyróżnienie klasy

⁵ Wszystkie zdjęcia zostały wykonane w Akademii Aktywnej Edukacji w Montessori w Konstancinie-Jeziornie.

Praca z materiałami odbywa się zgodnie z zasadą: „od konkretnego do abstrakcyjnego”, „dziecko powinno najpierw dotknąć, zobaczyć, doświadczyć, by mogło to później odzwierciedlić w umyśle w postaci pojęć, relacji, zasad”⁶.

Poniżej przedstawiam najważniejsze cechy materiału rozwojowego, ponieważ pomoce montessoriańskie mogą z sukcesem funkcjonować na lekcjach (nie tylko języka polskiego) w tradycyjnej szkole. Muszą być one skonstruowane w odpowiedni, zgodny z metodą sposób, czyli:

1. **Mieć atrakcyjną, zachęcającą formę**, absorbować dziecko na długi czas.

2. **Izolować trudności**. Pomoc, z którą będzie pracować uczeń, musi ukazywać jeden wybrany problem do rozwiązania, np. wybór ze zbioru wyrazów tych, które zawierają określoną trudność ortograficzną (bez np. dodatkowego ułożenia ich w kolejności alfabetycznej). Nakładanie wielu zadań rozprasza dziecko, nie pozwala skoncentrować się na danym problemie.

3. **Być samosprawdzalne**. Materiał powinien zostać skonstruowany tak, aby dziecko mogło skontrolować swoje postępy. Kontrola błędów może mieć różnorodny charakter: kontroli mechanicznej (gdy np. dwa elementy nie pasują do siebie rozmiarowo), kontroli sensorycznej (błąd widoczny jest „gołym okiem” — coś nie pasuje wizualnie), kontroli porównawczej (porównanie ze wzorcem odpowiedzi).

4. **Ograniczać materiał**. W każdej sali znajduje się pomoc (karta pracy) w jednym egzemplarzu. Taki rodzaj selekcji ma za zadanie uczyć dzieci umiejętności dokonywania wyboru, dodatkowo wyrabia cierpliwość w oczekiwaniu na konkretną pomoc, z której korzysta inna osoba.

5. **Stopniować trudność**. Praca z materiałem skonstruowana jest w taki sposób, aby przechodzić od czynności łatwych do coraz trudniejszych. Podczas zajęć metodą Montessori dziecko może pracować na dowolnym poziomie (np. uczyć się o rzeczowniku, zanim dowie się, czym jest czasownik). Najczęściej dziecko samo decyduje o powrocie do czynności (karty pracy czy pomocy) łatwiejszej⁷.

Praca z materiałem rozwojowym przebiega naturalnie. Najważniejszym elementem jest wzbudzenie w dziecku zainteresowania wykonywaniem danej czynności. Kolejno uczeń uczy się pod okiem nauczyciela, aby dojść do utrwalania zdobytej wiedzy i nawyków. Najwyższym etapem w pracy z materiałem jest wykorzystanie go do twórczych działań.

Oprócz odpowiednio skonstruowanych materiałów i wyposażenia sal bardzo ważną rolę w systemie Montessori odgrywa nauczyciel. Cały czas powinien kierować się słowami stanowiącymi klucz do metody: „pomóż mi zrobić to samemu”. Nauczyciel wspomaga rozwój dziecka, działa dyskretnie. Obserwuje ucznia, ingeruje dopiero wtedy, gdy jest to konieczne. Nauczyciel w klasie Montessori nie stosuje ocen, nie nagradza każdej aktywności ucznia, nie narzuca

⁶ Ibidem, s. 22.

⁷ Zestawienie na podstawie ibidem, s. 23—25.

swojego zdania. Pokazuje, że każdy ma prawo się pomylić, pomaga uczniowi poprawiać błędy samodzielnie, nie narzuca gotowych rozwiązań, nie porównuje uczniów oraz ich nie faworyzuje. Postawę nauczyciela trafnie opisuje Sabina Guz: „nauczyciel powinien dawać odczuć swoją obecność tym, którzy szukają pomocy, mają trudności z wyborem pracy i ze skoncentrowaniem się na niej, zaś być »niewidzialny« dla tych, którzy samodzielnie pracują i z powodzeniem sprawdzają swoje problemy”⁸.

Zmienia się nieco jego rola, nie jest osobą wszechwiedzącą. Podczas pracy z uczniem zdolnym jego zadaniem jest słuchanie, obserwowanie działań, uczenie się od uczniów. W pracy z dzieckiem mającym kłopoty pedagog pomaga mu znaleźć właściwą drogę działania, jednak nie wyręcza ani nie krytykuje dziecięcej aktywności.

Nauczyciel stanowi dla uczniów wzór pod każdym względem, musi zatem posiadać nie tylko odpowiednią wiedzę merytoryczną, ale również legitymować się odpowiednim podejściem psychologiczno-pedagogicznym i cierpliwością. W systemie Montessori ocenianie ma formę opisową, nie ma tradycyjnych ocen. Dla dziecka nagrodą jest satysfakcja z wykonanej pracy.

W pracy systemem Montessori panuje kilka zasad:

1. **Zasada indywidualizacji.** Każdy uczeń⁹ w montessoriańskiej klasie jest traktowany podmiotowo, jest wyjątkowy i zwraca się uwagę na jego aktualne potrzeby oraz problemy.

2. **Zasada samodzielności.** Realizacji tej zasady służy wiele zastosowanych w metodzie Montessori elementów. Uczeń wykonuje zadania samodzielnie, nauczyciel nie wskazuje mu odpowiednich rozwiązań, podczas indywidualnej pracy nie ma również możliwości „podpatrzenia”¹⁰ kolegów w klasie, ponieważ każda z pomocy występuje w jednym egzemplarzu, co dodatkowo mobilizuje ucznia do wzmożonej pracy. Wcześniej omówione zasady izolacji i stopniowania trudności pomagają uczniowi wybrać te zadania, które są na aktualnym poziomie rozwoju ucznia. Samodzielność nie ogranicza się tylko do wyboru pomocy i pracy z nią, ale również obejmuje samokontrolę. Uczeń może zawsze sprawdzić poprawność wykonywanego przez siebie zadania (oprócz twórczych prac i korekty błędów ortograficznych czy interpunkcyjnych), dzięki czemu potęguje wiarę we własne siły, uniezależnia się również od nauczyciela¹¹.

⁸ Ibidem, s. 28.

⁹ Liczebność klasy powinna wynosić, zdaniem autorki metody, około 25 osób, jednak w szkołach prywatnych pracujących metodą Montessori klasy są mniej liczne (około 15 osób).

¹⁰ W systemie Montessori uczeń może (i, jak wynika z moich obserwacji, często korzysta z tego przywileju) przerwać swoją aktywność i obserwować pracę swoich kolegów pracujących aktualnie z innymi pomocami. Uczeń w ten sposób może zainteresować się inną pomocą i sięgnąć po nią, gdy będzie wolna.

¹¹ Obserwując pracę uczniów z pomocami, nigdy nie zauważyłam, aby dzieci „podglądały” odpowiedzi przed wystąpieniem trudności czy przed wykonaniem polecenia, nie zauważyłam również, aby ktokolwiek odpisywał od kogoś zadanie domowe. Przez zmianę podejścia do oce-

3. **Zasada wolności i swobody działania.** Dzięki tej zasadzie dzieci uczą się planowania i przewidywania, jak również dokonywania wyborów. Uczeń zawsze ma możliwość wyboru zarówno formy pracy (indywidualna, grupowa), jak i środków dydaktycznych (pomocy, z którymi uczeń będzie pracował). Jak wnioskuje psycholog A. Gurycka, możliwość wyboru ma bardzo pozytywny wpływ na funkcjonowanie dziecka w późniejszym życiu, w tym: wiąże się z kształtowaniem własnej podmiotowości¹². Oczywiście w klasie Montessori swoboda działania jest częściowo ograniczona. Uczniowie mogą wybierać formy aktywności, ale muszą realizować odpowiednie karty pracy i zaliczać je w odpowiednim czasie¹³.

Praca z materiałem dydaktycznym realizowana jest za pomocą indywidualnych lekcji instruktażowych oraz lekcji grupowych. W lekcji indywidualnej wyróżnić można trzy etapy: prezentację przez nauczyciela pomocy dydaktycznej lub problemu, rozwiązywanie zadań przez ucznia pod okiem nauczyciela oraz samodzielną pracę ucznia z pomocą dydaktyczną lub nad rozwiązaniem problemu.

Zajęcia grupowe obejmują: gry z wykorzystaniem materiału dydaktycznego, trzystopniową lekcję ogólną, lekcję rozwojową, lekcję ciszy¹⁴.

Metoda Montessori na języku polskim

Poniżej przedstawię kilka wybranych propozycji form, metod pracy oraz rozwiązań dydaktycznych stosowanych w systemie Montessori, które można wykorzystać na lekcjach języka polskiego (zarówno na pierwszym, jak i drugim etapie edukacyjnym):

1. **Lekcja rozwojowa.** Lekcja skierowana jest do całej klasy. Prowadzi ją najczęściej specjalista z danej dziedziny (danego tematu). Praktyka zapraszania gościa-eksperta jest często stosowana, jednak ma ona bardziej ograniczony charakter. W systemie Montessori do lekcji z ekspertem skonstruowane są specjalne pomoce (lub/i karty pracy), z którymi pracując, uczeń nie tylko

niania uczniowie skupiają się na jak najlepszym wykonaniu czynności, a nie na ocenie. Nie mają również powodów, aby oszukiwać czy „ściągać”.

¹² Por. A. Gurycka: *Podmiotowość — postulat dla wychowania*. W: *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Red. A. Gurycka. Warszawa 1989.

¹³ W klasie Montessori uczniowie (już w klasach I—III) mają arkusze przypominające karty zaliczeniowe, na których wypisane są zadania, które uczniowie muszą wykonać. Uczniowie mogą decydować o kolejności wykonywania zadań, jak również wykonywać je w domu lub w czasie wolnym w szkole. Podczas rozdawania kart nauczyciel mówi o czasie na realizację działań (wypełnienie wszystkich pól w kartach pracy).

¹⁴ Więcej na ten temat: S. Guz: *Edukacja...*, s. 32—34. Skrótowo te formy pracy zbiorowej zostaną omówione w dalszej części artykułu.

ugruntuje zdobytą wiedzę, ale również może ją poszerzyć. Podczas tego typu lekcji uczniowie mają możliwość zadawania pytań ekspertowi, wyrażania własnych opinii.

2. **Wczesna nauka pisania i czytania.** Zainteresowanie dziecka nauką czytania i pisania zaczyna się już w przedszkolu, dlatego też twórczyni metody opracowała pomoce, które pomagają przedszkolakom. Są to odpowiednio pomoce, w tym metalowe figury czy pisakowe litery (por. fot. 2). Na początkowym etapie nauki figury wycięte z metalu pozwalają uczniom kształcić motorykę, naśladować (poprzez obrysowywanie figur) kreślenie znaków literopodobnych, linii pionowych i poziomych. Piaskowy alfabet (litery, które zostały zapisane za pomocą piasku) pomagają dzieciom łączyć ruch z pisaniem (sprawność grafomotoryczna). Dzieci „śledzą” palcem wygląd danej litery, a następnie starają się ją zapisać. Dzięki tym prostym pomocom i otaczającym uczniów literom i wyrazom (por. fot. 3) dzieci szybko uczą się pisania prostych wyrazów już w przedszkolu, doskonałą tę umiejętność w zerówce i klasach I—III. Po opanowaniu zapisu uczniowie uczą się czytania (w tym: prostych wyrazów już w przedszkolu) zarówno na poziomie semantycznym (powinien być opanowany do końca nauki w klasie III), jak i krytycznym czy twórczym (umiejętność ćwiczona długoterminowo na wszystkich etapach nauki).



Fot. 2. Piaskowe litery



Fot. 3. Samogłoski

3. **Nauka ortografii.** Niestety, w pracach Marii Montessori nie ma dokładnych wskazówek związanych z konstruowaniem pomocy ortograficznych. Poszczególne szkoły pracujące jej metodą znalazły swoje praktyczne rozwiązania. Jedną z propozycji jest „skrzynka do nauki wyrazów”¹⁵. Skrzynka ma kształt podłużnego pudełka z pięcioma przegródkami, służy do przechowywania słów. Nauczyciel przygotowuje zestaw słów do nauki (np. 10 wyrazów z daną trudnością ortograficzną na dany tydzień)¹⁶. Pomocne stają się również pudełka ortograficzne (por. fot. 4). Każdy uczeń przynosi pudełko, do którego będzie wkładał wyrazy, których pisownia sprawia mu trudność (mogą to być ortogramy zapisane na kartce, jak również rysunki przedmiotów, których dziecko nie potrafi poprawnie zapisać). Ważne jest, aby tego typu środek dydaktyczny wykorzystywać regularnie¹⁷.

¹⁵ Więcej na ten temat: B. Stein: *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. Kielce 2003, s. 119—122.

¹⁶ Słowa umieszcza się w pierwszej przegródce. Zadaniem dziecka (lub podczas pracy w grupie zadaniem dzieci — pary czy kilku osób) jest zapisanie poszczególnych wyrazów na odwrocie kartki lub w zeszytce. Uczeń wyciąga z przegródki z numerem 1 pierwszą kartkę i zapisuje słowo, które się na niej znajduje. Gdy uczyni to poprawnie, słowo umieszcza w kolejnej przegródce (numer 2) i powtarza tę czynność z pozostałymi wyrazami, dopóki wszystkie nie znajdą się w przegródce piątej, co gwarantuje utrwalenie poprawnego zapisu danego wyrazu.

¹⁷ Możliwości wykorzystania pudełka są różnorodne: uczeń może pracować z pudełkiem ortograficznym podobnie jak z pudełkiem do nauki wyrazów (wkładać do niego wyrazy, których nie potrafi zapisać i później za pomocą słownika kontrolować zapis słów). Może również włożyć zdjęcia, rysunki przedmiotów-wyrazów lub konkretne przedmioty. Następnie podczas ćwiczenia dziecko wyciąga poszczególne wyrazy-przedmioty i sprawdza ich pisownię. Uczeń sam decyduje,



Fot. 4. Pudełko ortograficzne

4. **Kącik czytelniczy.** W każdej klasie Montessori znajduje się zawsze kącik czytelniczy. Książki są zróżnicowane: od infantylnych, prostych dziecięcych historyjek, komiksów, krótkich bajek, baśni, lektur, po książki z różnych dziedzin wiedzy, w tym encyklopedie, poradniki, słowniki, literatura fachowa. Dzieci pracujące systemem Montessori na lekcji z rozwijania zainteresowań mają 15 minut na swobodne czytanie. Mogą wybrać dowolną książkę (gong obwieszcza początek i koniec czasu). Po zakończeniu czytania zadaniem uczniów jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, którą książkę wybrali i czego się dowiedzieli. Tego typu ćwiczenie ma zatem wiele zalet: z jednej strony rozwija aktywność czytelniczą uczniów, z drugiej — kształci umiejętność słuchania, przestrzegania odpowiednich zasad, kształci kompetencję komunikacyjną oraz czytanie ze zrozumieniem (tutaj dodatkowo dzieci mają odpowiednią motywację do pracy, wiedzą, że będą musiały opowiedzieć treść przeczytanego fragmentu).

5. **Konstruowanie pomocy dydaktycznych.** Zgodnie z przedstawionymi na początku artykułu zasadami można konstruować dowolne pomoce dydaktyczne, które urozmaicą niejedną lekcję języka polskiego, a dla uczniów, którzy przywykli do innego systemu pracy, będą ciekawą odmianą. Możemy również

kiedy usunąć wyraz z pudełka (tzn. sam określa, kiedy opanował już na odpowiednim poziomie zapis danego wyrazu). Ważne jest, aby na każdej lekcji oraz poza nią uczeń miał dostęp do swojego pudełka.

zachęcić uczniów (po wcześniejszym instruktażu oraz pracy z pomocami przygotowanymi przez nauczyciela) do sporządzenia własnych pomocy na zadany temat. Poniżej przedstawiam przykładowe pomoce, wykorzystywane przez uczniów w montessoriańskiej szkole.

Tabela 1

Karty pracy

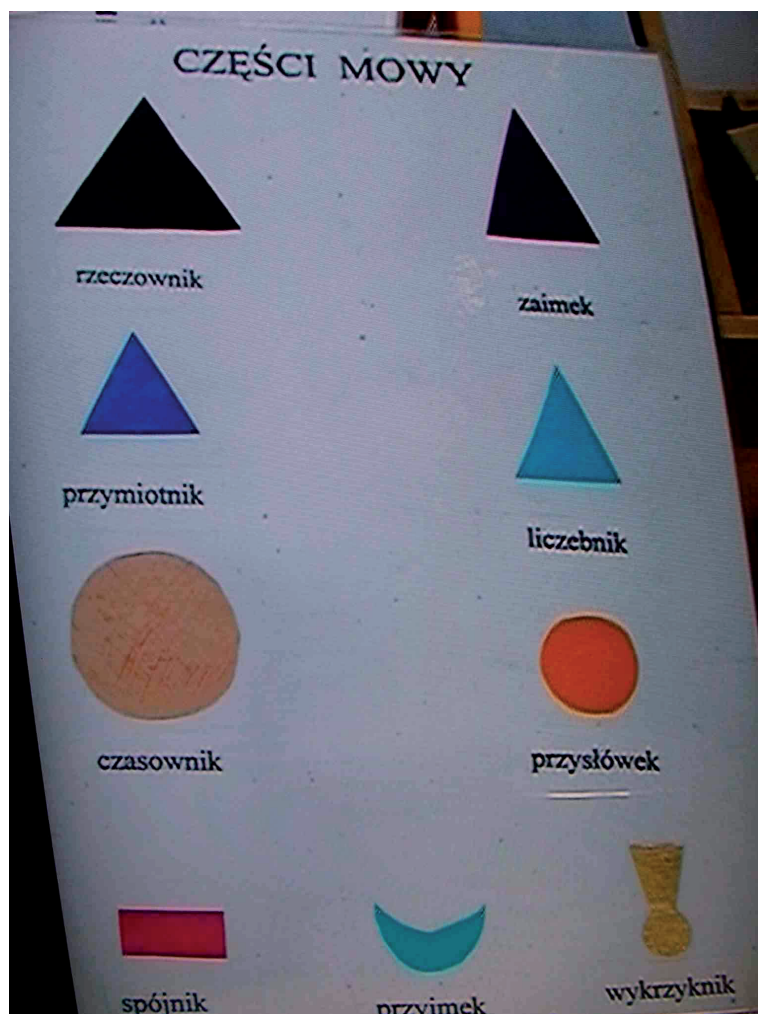
Pisanie z pamięci	Rzeczownik i przymiotnik
<p>Do tej pracy możesz wykorzystać teksty ortograficzne lub fragmenty opowiadań. Kolejne kroki:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Przeczytaj wybrane zdanie kilka razy, aż je zapamiętasz. 2. Zakryj zdanie i zapisz je w zeszycie. 3. Sprawdź, czy nie popełniłeś błędu, porównuj wyraz po wyrazie. 4. Jeśli znajdziesz pomyłkę, popraw ją kolorowym flamastrem. Zrób to tak, aby błąd przestał być widoczny. 5. Poprawiane wyrazy zapisz jeszcze raz. Powtarzaj te czynności przy poprawianiu kolejnych zdań. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Przeczytaj zagadkę i napisz rozwiązanie: <i>Lata ptaszek kolorowy czarna główka, brzuch różowy, czarne skrzydła z białym pasem. Przelatuje tam nad lasem.</i> 2. Oznacz symbolami Montessori¹⁸ rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki. 3. Uzasadnij pisownię wyrazów: <i>główka, brzuch, skrzydła, przelatuje.</i> 4. Wyszukaj w atlasie informacje o tym ptaku. Zapisz najważniejsze wiadomości.

6. Wykorzystanie symboli Montessori do oznaczania poszczególnych części mowy. Symbole mają pomóc dziecku w „oswojeniu się” z częściami mowy. Uczeń początkowo rozumie je symbolicznie, dopiero później utożsamia z określonymi pojęciami (por. fot. 5 — części mowy oraz ich oznaczenia).

Nauczyciele wprowadzają poszczególne symbole-części mowy w atrakcyjny sposób, opowiadają o nich ciekawe historie. Przykładem może być rzeczownik, na którego temat nauczyciel stworzył odpowiednią opowieść: „Człowiek po zbudowaniu łódki nadał nazwy częściom, potem udał się w podróż i stopniowo nadawał nazwy rzeczom i zjawiskom, które napotykał na swojej drodze. Nazwa jest czymś stałym, dlatego rzeczownik otrzymuje symbol piramidy. Piramida stoi solidnie na swojej podstawie i jest bardzo stara, jak rzeczownik. Czarny kolor symbolizuje węgiel, który został stworzony bardzo dawno temu”¹⁹. Podobne historie ułatwiają uczniowi poznanie pozostałych części mowy.

¹⁸ Symbole Montessori opisane są w punkcie 5, por. też fot. 5.

¹⁹ K. Skjöld Wennerström, M. Bröderman Smeds: *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*. Przeł. I. Łabędzka-Karlöf. Kraków 2007, s. 128—129.



Fot. 5. Symbole Montessori

Podsumowanie

Elementy pracy zaproponowane przez Marię Montessori mogą być wykorzystywane do stymulacji rozwoju i aktywności ucznia na dowolnej lekcji, w cyklu lekcji lub mogą stać się stałym elementem dydaktycznym²⁰. Opisane

²⁰ Serdecznie dziękuję Dyrekcji szkoły w Konstancinie-Jeziornie za życzliwe przyjęcie i możliwość zbierania materiałów. Poczynione obserwacje, jak również niezwykle wartościowe komentarze dydaktyczne nauczycieli z pewnością pomogą wykorzystywać elementy pedagogiki Montessori na lekcjach nie tylko języka polskiego.

zasady mogą być wykorzystywane w szkole masowej, w której powinna nasilać się tendencja do indywidualizacji ucznia, poszanowania jego specyficznych potrzeb. Uczenie, dzięki postulatam Montessori, jest skoncentrowane na uczniu, a nie nauczycielu, pogłębia w uczniach wzajemny szacunek do siebie, drugiego człowieka oraz otaczającego świata. Ciekawą propozycją jest również proponowana uczniom przed lekcjami „gimnastyka mózgu”²¹. System ten nie jest doskonały (niemożność dostosowania braku oceny punktowej do potrzeb szkoły, niedostateczne nadzorowanie poprawności ortograficznej zapisu w pracach uczniów), jednak niektóre elementy z powodzeniem mogą być realizowane w szkole masowej. Wybrane metody czy formy pracy mogą sprawić, że lekcje języka polskiego staną się bardziej atrakcyjne dla uczniów.

²¹ Uczniowie rozpoczynają dzień od „gimnastyki mózgu” prowadzonej zgodnie z zasadami P. Dennisona. Wykonują przez około 20—30 minut ćwiczenia stymulujące półkule i przygotowujące ucznia do aktywności umysłowej w ciągu dnia. Niektóre z ćwiczeń można proponować uczniom przed rozpoczęciem wybranej aktywności, np. przed sprawdzianem, dyktandem, ćwiczeniami w przepisywaniu. Więcej na ten temat: P.E. Dennison, G. Dennison: *Kinezylogia edukacyjna dla dzieci. Podstawowy podręcznik kinezylogii edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa 2003; C. Grzywniak: *Kinezylogia edukacyjna: metoda wspomagania rozwoju i terapii psychomotorycznej*. Kraków 2006; *Kinezylogia edukacyjna: nauka, pseudonauka czy manipulacja?* Red. K. Korab przy współpracy R. Borowieckiej, E. Petrykiewicz. Warszawa 2008; E. Dzionek: *Kinezylogia edukacyjna*. Kraków 2006.

Анна Гузы

ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДА МАРИИ МОНТЕССОРИ НА УРОКАХ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Резюме

Статья начинается кратким размышлением на тему педагогики Марии Монтессори, с обращением особенного внимания на самые важные элементы, такие, как оборудование классов, описание дидактических материалов, принципов проведения занятий, а также роли ученика и учителя в процессе обучения.

Во второй части статьи рассматриваются вопросы дидактической помощи, а также формы работы, которые могут быть использованы на уроках польского языка и литературы. Здесь были описаны: развивающий урок, роль раннего обучения чтению и письму, обучение орфографии, уголок читателя, а также возможность использования символов Монтессори в процессе обучения грамматике. Представленные решения являются предложениями, используемыми учителями Академии активного образования Монтессори в г. Констанцин-Езёрна.

Anna Guzy

THE ELEMENTS OF MARIA MONTESSORI METHOD
IN POLISH LESSONS

Summary

The article opens with a short reflection on Maria Montessori pedagogy, especially taking into consideration the most important elements, such as classroom equipment, description of teaching materials, principles of lesson procedures, as well as the learner and teacher role in the process of education.

The second part of the article pays attention to those teaching aids and forms of work that could be used in Polish lessons. What is described is a developmental lesson, the role of an early teaching of reading and writing, teaching orthography, reader's corner, and the possibilities of using Montessori's symbols in teaching grammar. Practical solutions presented in the article are suggestions employed by teachers of Montessori Academy of Active Education in Konstancin-Jeziorna.

Recenzje

Małgorzata KARWATOWSKA

Uczeń w świecie wartości

Lublin 2010

Jak napisała Jadwiga Puzynina, „świat, który jawi się człowiekowi, jest od pierwszych dni jego życia aż po ostatnie światem wartości”¹. Dziecko, poznając otoczenie, także wchodzi w ten świat, uczy się o wartościach mówić, wyrażać je. W ich przekazie niebagatelną rolę odgrywa komunikacja werbalna. Można się z niej wiele dowiedzieć o skomplikowanym systemie dorastania młodego człowieka do aksjologicznego ładu, który we współczesnym świecie jest coraz mniej stabilny. Choć na temat problematyki werbalizacji aksjologii powstało już wiele prac, w dobie kryzysu wartości i instytucji edukacyjnych wypracowana w nich wiedza wciąż nie wystarcza. Dlatego tak ważne są opracowania, które na podstawie analizy autentycznych wypowiedzi pokazują, jak młody człowiek dorasta do językowej aksjologizacji rzeczywistości. Do takich prac należy niewątpliwie monografia Małgorzaty Karwatowskiej *Uczeń w świecie wartości*. Książka tym bardziej cenna, iż łączy w niezwykle czytelny sposób rozważania teoretyczne z pragmatycznymi rozwiązaniami.

Praca ma przejrzystą budowę, sprzyjającą szerokiemu potencjalnie kręgowi odbiorców — nie tylko językoznawców, filozofów, socjologów czy psychologów, ale także nauczycieli uczących na różnych poziomach edukacji. Autorka, skupiając swe zainteresowania na sposobach konceptualizacji wartości w języku młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej (ze szkół o zróżnicowanych profilach kształcenia), ułożyła swe rozważania wokół trzech kręgów wartości: pozytywnych, negatywnych i ambiwalentnych. Dociekania badawcze dotyczące wartości pozytywnych koncentrują się wokół szacunku, tolerancji i szczęścia; krąg wartości negatywnych obejmuje kłamstwo, cierpienie i zazdrość; a ambiwalentnych: karierę, wolność i samotność. Odbiorca otrzymuje więc szerokie spektrum werbalizacji i rozumienia aksjologicznych kategorii przez młodzież. Ich wybór nie jest wsparty na dodatkowej motywacji (czy badaniach), autorka

¹ J. Puzynina: *Język wartości*. Warszawa 1992, s. 5.

objaśnia za to dodatkowo pojawienie się wśród analizowanych wartości kategorii z kręgu emocji (jak szczęście, zazdrość czy cierpienie).

Wstępem do części analitycznej Małgorzata Karwatowska uczyniła refleksje na temat wartości, rozważania nad wieloznacznością pojęć „wartość” i „wartościowanie”, wraz z ukazaniem ich rozumienia i definiowania, poczynawszy od filozofów starożytnych po współczesnych semantyków, wreszcie przedstawienie typologii i hierarchii aksjologicznych. Znakomitą motywacją do wejścia w zagadnienia trzech kręgów wartości stanowi natomiast pierwszy z rozdziałów analitycznych poświęcony rozumieniu sumienia — „tej niezwyklej instancji, która nie tylko uchodzi za najwyższego sędziego [...], ale także pośrednika na drodze do prawdy [...] i rodzaj mocy, wytyczającej granice wolności jednostki” (s. 19).

Wewnętrzna struktura każdego z rozdziałów przedstawiających określone kręgi wartości jest także niezwykle czytelna — składają się na nią: rozważania teoretyczne z odwołaniami do filozofii, ustaleniami leksykograficznymi (często — sięgnięcie do etymologii i definicji słowa, do łączliwości frazeologicznej, a czasem — do aforyzmów, sentencji i przysłów); analiza wypowiedzi młodzieży (rozumienie pojęć, łączliwość leksemu w wypowiedziach uczniów, konotacje); wreszcie — propozycje rozwiązań praktycznych (przykłady ćwiczeń, scenariusze lekcji, zastosowanie określonej metody podczas wprowadzania pojęcia).

Przy przemyślanej i przejrzystej kompozycji rozdziałów nieco dziwi brak szerszych objaśnień założeń metodologicznych w podrozdziałach dotyczących analizy wypowiedzi młodzieży. Odbiorca dowiadyuje się, że autorka pracowała metodą sondażu diagnostycznego, uznaje także za celowe zestawianie w badaniach zróżnicowanych środowiskowo (a czasem także wiekowo) grup (respondentami byli uczniowie gimnazjum, liceum ogólnokształcącego, technikum, zasadniczej szkoły zawodowej) — po to, by ukazać oddziaływanie czynnika środowiskowego na rozumienie i werbalizowanie różnych kategorii wartości. Nie do końca natomiast czytelne może być zróżnicowanie ilościowe badanych grup (od 60 do 130 respondentów), jak też wspomniane wyżej badania porównawcze w odniesieniu do niektórych tylko kategorii wartości². W tej części należy jednak zwrócić uwagę na odpowiedzi na jedno z zasadniczych pytań, które postawiła przed sobą badaczka: „Jak młodzież rozumie i werbalizuje wartości?”. Z obszernej analizy wypowiedzi uczniów autorka wyciąga wnioski dotyczące konceptualizacji samych pojęć, wskazuje na definicje (lub problemy z definiowaniem — jak w przypadku kłamstwa) i konotacje — typowe i jednostkowe, nieraz bardzo oryginalne (np. związane z poznaniem zmysłowym „kolory” sumienia, zazdrości itp.). Z podsumowania części analitycznej każdej warto-

² Założenia badań pedagogicznych wskazują na konieczność zastosowania jednolitego paradygmatu badań do wszystkich kategorii analitycznych.

ści odbiorca może się też sporo dowiedzieć o samych respondentach: ich motywacjach, ich systemie aksjologicznym, o odmiennościach i podobieństwach wyłaniającego się dopiero porządku wartości w relacji do aksjologicznego ładu wyznawanego przez człowieka dorosłego.

Niewątpliwą wartością monografii Małgorzaty Karwatowskiej jest też część „dydaktyczna”, nosząca tytuł: *Propozycje rozwiązań praktycznych*. Odbiorca nauczyciel znajdzie w niej wiele wzorów i pomysłów do wykorzystania na lekcji. Znajdują się tu spójne rozwiązania lekcyjne (np. w rozdziałach *O tolerancji*, *O szczęściu*), wskazania tytułów lektur i tekstów poetyckich (często wraz z przytoczeniem samego tekstu), podpowiedzi tematyczne: lekcyjne, prac pisemnych, tematów do dyskusji czy debat (w powiązaniu z konkretnym tytułem lektury lub bez takiego nawiązania), a także stosowne propozycje do analizy tekstów (zaczerpniętych także z kultury popularnej, np. teksty piosenek). Polonista skorzysta pewnie także z podpowiedzi metodycznych: zabaw i gier dydaktycznych (jak np. liczne krzyżówki, zagadki czy „Gra dyskusyjna »Monika, Jan i Anna«” — w rozdziale *O kłamstwie* (s. 94)), ankiety (np. „Uzupełnij ankietę” — w rozdziale *O tolerancji*), przekładu intersemiotycznego (np. „Opracuj plakat, który będzie wizualizacją aforyzmu Lema” podczas lekcji o sumieniu, (s. 38), „Narysuj komiks jednego z wybranych wyrażen...” — w rozdziale *O wolności*; (s. 156)), projektu, sądu nad bohaterem powieści (w rozdziale *O karierze*) czy dramy (w rozdziale *O wolności*); wreszcie z propozycji ciekawych ćwiczeń, jak np.: wyjaśnianie związków frazeologicznych i sentencji, objaśnianie symboli (np. w rozdziale *O cierpieniu*), uzupełnianie map myśli przy określaniu znaczenia wyrazów, praca ze słownikami. Odbiorca dydaktyk otrzymuje więc w opracowaniu bogatą ofertę działań edukacyjnych, choć czasem powinien się zastanowić nad dostosowaniem określonych form pracy do poziomu uczniów.

Monografia autorstwa Małgorzaty Karwatowskiej jest opracowaniem, które pozwala rozpoznać „pejzaż aksjologiczny” ludzi młodych, które przez analizę języka ukazuje, jak oni „postrzegają, kategoryzują i wartościują świat”. Książka zasługuje też na uwagę dlatego, że nie skupia się tylko na wartościach pozytywnych, ale przedstawia relacje młodzieży w stosunku do wartości o różnych znakach, gdyż z takimi ma ona do czynienia w życiu. W opracowaniu autorka, „badając rozumienie i werbalizowanie przez ucznia określonych fragmentów świata wartości”, daje odbiorcom „wiedzę nie tylko na temat jego intelektualnego i emocjonalnego stosunku do tej przestrzeni pozajęzykowej, ale również pozwala poznać »samych uczniów«” (s. 168), a przez zaznajomienie z ich przemyśleniami i ukazanie własnych propozycji edukacyjnych przedstawia możliwości prowadzenia z młodymi ludźmi trudnych rozmów o wartościach w życiu człowieka.

Anna PILCH

Formy wyobraźni
Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów
Kraków 2010

Książka Anny Pilch składa się z dwu części — teoretycznej i praktycznej; w obu częściach znajduje się kilkanaście kolorowych reprodukcji obrazów, do których odnoszą się fragmenty rozważań, a w rozdziałach cytowane są utwory poetyckie.

We *Wprowadzeniu* autorka przedstawia problematykę rozprawy: „rozmaite i wielorakie aspekty egzystencji obrazu poetyckiego i obrazu malarskiego, ich wspólna lektura, dla której niezbędne wydaje się osadzenie w kontekstach filozofii literackiego tekstu, świadomości obrazu, nowoczesnych ujęć z filozofii przedstawienia (Foucaulta, Lévinasa, Deleuze’a, Derridy, Lyotarda), filozofii myślenia, fenomenologii postrzegania (widzialnego i niewidzialnego, o których pisze Merleau-Ponty), symboliki intersubiektywnych odczytań tekstu wizualnego (malarstwo) i werbalnego (poezja), a także w odniesieniu do teorii chaosu, do której nawiązuje zarówno metodologicznie, jak i polemicznie współczesna humanistyka” (s. 16). Zapowiada, że będą ją interesować trzy obszary, a mianowicie: psychologii obrazu (Merleau-Ponty), filozofii obrazu (Foucault) i retoryki obrazu (Barthes). Omawia także dwa przykłady, sygnalizując w tytułach elementy wspólne (*Wat — Lebenstein. Uzewnętrznienie emocji, obsesji, ludzkich słabości; Zagajewski — Vermeer. Znaki hołdu, podziwu, emocji*).

W pierwszej części autorka określa podstawy metodologiczne czytania tekstów kultury, a zwłaszcza zestawiania obrazów i literatury pięknej (tekstualizacje i wizualizacje; poetyckie ekfrazy), w wielkim wyborze egzemplifikując omawiane teorie i zjawiska. W czterech rozdziałach: *Świadomość obrazu, Widzenie, Myślenie i Wyrażanie* przybliżyła w klarownym wykładzie poglądy filozofów: Maurice’a Merleau-Ponty’ego, Michela Foucaulta i Rolanda Barthes’a. Interpretuje wiersze Czesława Miłosza i obrazy Edgara Degas’a oraz Paula Cézanne’a, *Skórę i śmierć* Aleksandra Wata i kompozycje malarskie Jana Lebensteina, liryki Magdaleny Bielskiej oraz Czesława Miłosza i obrazy Edwarda Hoppera, liryk Jacka Dehmela, wiersz Julii Hartwig i obraz Henri Matisse’a. Przywołuje

również wiersze Tadeusza Różewicza, Wisławy Szymborskiej, Adama Zagajewskiego, Tomasza Różyckiego — w zestawieniu z Markiem Chagallem, Ryszarda Krynickiego — o obrazie Henryka Wańka,

W części drugiej Anna Pilch objaśnia założenia dydaktyczne czytania tekstów kultury (*Integracje metodyczne*). W tytułach kolejnych fragmentów wskazuje na różnorodność tekstów („tekst [...] malarski, intersemiotyczny, wyobraźni, aksjologiczny, postmodernistyczny, antychaotyczny, w przestrzeni multimedialnej”), które tworzą wspólną przestrzeń kulturową dla współcześnie żyjących odbiorców.

Autorka adresuje książkę do nauczycieli polonistów, studentów filologii polskiej przygotowujących się do zawodu, a także do innych czytelników, zainteresowanych literaturą i malarstwem, a szerzej: humanistyką, także związanych ze szkołą (np. autorzy podręczników dla uczniów). Kreśląc model pracy z tekstem kultury i przedstawiając wnikliwe interpretacje, autorka nie tylko dzieli się z czytelnikiem wiedzą merytoryczną i znakomitymi studiami na temat konkretnych dzieł, ale buduje także model kształcenia kulturowo-literackiego we współczesnej szkole, co jest zgodne z dokumentami oświatowymi (jak na przykład podstawa programowa podpisana w grudniu 2008 roku) i z tendencjami w antropocentryczno-kulturowym nurcie dydaktyki języka polskiego (programy i podręczniki, np. „To lubię!” — na trzy cykle edukacyjne, rozprawy np. Stanisława Bortnowskiego, Barbary Dyduch, Anety Grodeckiej, Beaty Gromadzkiej i innych).

W drugiej części Anna Pilch obszernie analizuje i interpretuje obraz Jana van Eycka *Portret małżonków Arnolfinich*, według zasad obowiązujących w podręcznikach francuskich, to znaczy uwzględnia „studia techniczne”, płaszczyznę „znaków czasu” oraz studia nad odczytywaniem sensu. Porównuje opis Prousta i obrazy Moneta (*Proust i Monet o liliach wodnych*), objaśnia także poetyckie ekfrazy, pisząc o dwu wierszach Adama Zagajewskiego „z Vermeerem w tle”. Przypomina spór o strukturalizm w polskiej szkole, upominając się o inne metodologie we współczesnej polonistyce szkolnej; porównuje m.in. koncepcje interpretacji formułowane przez Hansa-Georga Gadamera i Michaela Riffaterre’a oraz odwołuje się do esejów o malarstwie Zbigniewa Herberta. Jeden z rozdziałów poświęca problemowi wyobraźni (według Gastona Bachelarda — materialnej i formalnej), przywołując między innymi liryki Miłósza, a w innym rozdziale upomina się o aksjologię w szkolnym nauczaniu, przytaczając wiersz Miłósza *Dar* i formułując schemat „Aksjologia w szkole to: poznanie → zinterpretowanie → ocena → wartościowanie → wychowanie” (s. 227). Propонуje odwołanie do poglądów Stanisława Brzozowskiego, bliskich np. Miłoszowi, wprowadza także myśl o malarstwie etycznym, na przykład Jana Lebnsteina. Liryk Krynickiego i obraz Wsiolkowskiego („których łączy artystyczna potrzeba pokazania tajemnicy rozproszenia i scalania makrokosmosu i mikrokosmosu, w bliskiej — wydaje się — im obu „małomówności formy” — s. 162)

przycacza w rozdziale o teorii chaosu, fraktalach czy efekcie motyla. Zajmuje się także kwestiami interpretacji tekstów kultury w kontekście multimediów. Z tego wyliczenia wynika, że Anna Pilch kreśli panoramę problemów i lektur, które powinny znaleźć się także w polu zainteresowań nauczycieli polonistów, wskazuje literaturę przedmiotu, inspiruje do przemyśleń i działań dydaktycznych.

W zakończeniu książki autorka wyraża przeświadczenie, że: „Cechą dzisiejszej edukacji humanistycznej musi stać się wieloperspektywiczny i polisemiczny sposób podejścia do tekstów i kodów kulturowych. Zatem cechą zasadniczą obecnej rzeczywistości polonistycznej powinny być pluralizm i synkretyzm — w moim wyobrażeniu znaczy to połączenie tradycji z nowoczesnością” (s. 263). Takie właśnie podejście do literatury i sztuki czytelnik mógł odnaleźć w jej książce, która proponuje zestawienia tekstów kultury, uczy porządkowania i syntetyzowania materiału, przypomina pytania filozofów (Heidegger — „dzięki czemu i przez co artysta i dzieło sztuki jest tym czym jest?” — s. 165) i stawia własne (Kto? Do kogo? Co? Jak? Po co? W dziele mówi? — s. 171; lub „co decyduje o arcydzielności obrazu i czym jest sztuka prawdziwa i wielka” — s. 169) oraz podpowiada literaturę przedmiotu (sprzed kilkudziesięciu lat i najnowszą), wzbogacającą przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne nauczyciela polonisty.

Ewa Ogłóza

Maria JĘDRYCHOWSKA

*Szkic do pejzażu aksjologicznego
Z problemów dydaktyki literatury*

Kraków 2010

Książka, tworząc ważną i spójną całość, gromadzi trzynaście tekstów Marii Jędrzychowskiej. Jak wynika z noty bibliograficznej, dwa teksty autorka drukuje po raz pierwszy, a jedenaście pozostałych ponownie opracowała. Dziewięć tekstów zostało włączonych do trzech rozdziałów: *W podręcznikowej strukturze; W dialogach tekstów kultury — w rozmowach z tekstami kultury* oraz *Wśród od-mian sacrum*. Tekst *Uczeń i wiedza. O rozumieniu istoty i o funkcjach szkolnej wiedzy polonistycznej* pojawił się w tomie zamiast wstępu, a *O godziwych i nie-godziwych sytuacjach obcowania uczniów z literaturą (w szkole i poza szkołą)* — zamiast zakończenia.

Trójdzielność rozprawy wynika, jak wyjaśnia to w przedmowie Maria Jędrzychowska, z trzech przeświadczeń, które składają się na jej światopogląd dydaktyczny, a mianowicie: z przekonania, że niezbędne jest realizowanie w procesie dydaktycznym celów formacyjnych (związanych z jakością życia i osiągnięciem „integralności osoby ludzkiej w wymiarze intelektualnym, moralnym i estetycznym”), z idei budowania świadomości aksjologicznej dzieci i młodzieży w kontaktach z kulturą, a po trzecie — z uznania pomocniczej roli podręczników w tak określonej edukacji polonistycznej.

Pierwsze trzy rozprawy (*Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego; Aksjologiczne zadomowienie; Aksjologia podręcznikowych aktów perswazji*) poświęcone są przede wszystkim podręcznikom do gimnazjum i liceum. Autorka książki, a jednocześnie współautorka kilkunastu podręczników z serii „To lubię!”, nie ma wątpliwości, iż książki dla ucznia winny realizować zadania formacyjne. Wyjaśnia, że chodzi o trzy typy formacji, odpowiadające na trzy grupy ludzkich potrzeb, a mianowicie: o formację intelektualną, związaną z dążeniem do poznania Prawdy; o formację moralną, odpowiadającą potrzebie dążenia do ładu moralnego, czyli do Dobra, oraz o formację estetyczną, wynikającą z dążenia do Piękną. Przekonuje, że autorzy podręczników, proponując uczniom lekturę klasyki,

i co za tym idzie: przekaz wartości narodowych, powiązanych z wartościami śródziemnomorskimi, chrześcijańskimi oraz europejskimi, winni dbać o motywowanie młodych czytelników, na przykład przez dobór kontekstów werbalnych i ikonicznych, literackich i nieliterackich, z kultury wysokiej i popularnej „i ich wzajemne, kontekstualne usytuowanie, najlepiej na prawach nieoczekiwanych zderzeń, budzących zdumienie, [...], autentyczne zainteresowanie” — s. 37. Ogólne sądy o konstrukcji i zawartości podręcznikowych antologii wraz z obudową dydaktyczną poparte są przykładami (tytuły rozdziałów w układzie problemowym; dwie sekwencje: *Któż by słyszał o Troi, gdyby nie Homer* oraz *Kiedy historia zamienia się w legendę*; wstępy z elementami perswazji i metaforą nauki jako „wędrowki wśród tekstów” — w kilku podręcznikach). Autorka nie ukrywa, że trudna jest „sztuka dzielenia się posiadaniem kapitałem symboliczno-aksjologicznym, podejmowana przez twórców szkolnych książek” — s. 71, a w procesie dydaktycznym najważniejsze są lekcyjne zdarzenia.

W dwu rozprawach *Topografia dojrzwania* w „*Szyfowych pracach*” Stefana Żeromskiego oraz *Intertekstualne harce Stanisława Lema* w „*Trzech elektrycerzach (i nie tylko)*” autorka proponuje odkrywcze, interesujące i inspirujące polonistów interpretacje tekstów obecnych w szkolnej lekturze. Nawiązując do idei geografii humanistycznej Yi-Fu Tuana, wskazuje w powieści Żeromskiego rozmaite opisy miejsc, w których pojawiają się główni bohaterowie — Marcin Borowicz i Andrzej Radek; koncentruje uwagę na takich „archetypicznych uniwersaliach przestrzennych”, jak Pion, Poziom, Centrum, Dom, Droga, Czeluść, Podziemie, Labirynt. Wyjaśnia także metaforyczne znaczenia tytułu.

Za groteskowe, bawiące czytelników, intelektualne „harce” Lema autorka uznaje przywoływanie w tej „fantastyczno-naukowo-baśniowej” prozie rozmaitych konwencji gatunkowych (baśń, bajka, powieść rycerska, powieść awanturniczo-przygodowa, science fiction, mity genezyjskie, parabola) i stylistycznych (język powieści historycznych Sienkiewicza, według Lema — „magika i uwodziciela”). W zakończeniu rozprawy autorka stawia ważne pytania o przesłanie takiej gry literackiej: „Stanisław Lem zatem to homo ludens, łączący kulturę wysoką z niską, czyniący zabawowy użytek ze swej erudycji i talentów czy zaprzątnięty zagadkami bytu, pełen niepokoju o przyszłość świata i ludzi mędzecz?” (s. 109).

Tytuł kolejnego rozdziału *Międzytekstowe zderzenia i dydaktyczne zdarzenia* trafnie i syntetycznie ujmuje istotę edukacji literackiej, kiedy dzięki rozpoznaniu horyzontu oczekiwań młodych czytelników i „wysiłkowi projektującej wyobraźni” nauczyciela (określenie Zenona Urygi) nadaje się takim wyborom tekstów i kontekstów „dydaktyczną moc” motywowania do lektury, przeżycia, wypowiedzania się. Dydaktyczne założenia są zilustrowane omówieniem kilkunastu tekstów kultury zgromadzonych wokół tragedii Szekspira *Romeo i Julia* (wybrane sceny, plakaty, okładka, fragmenty powieści, liryk Norwida).

Wymienione problemy (teksty kultury w pejzażu aksjologiczno-egzystencjalnym obok symbolicznego; formacyjne funkcje kultury; dydaktyczne wybory tekstów kultury) splatają się wyraziście w szkicu „*Ekstraklasa*” Jana Młodożeńca, czyli *młodzież wobec ikonicznej diagnozy kondycji współczesnego społeczeństwa*. Autorka przywołuje sądy teoretyków kultury (komunikacja symboliczno-aksjologiczna) i klasyfikacje wartości (świadomość aksjologiczna i „drabina aksjologiczna”), a także wskazania dydaktyków literatury (wychowanie ku wartościom, czytanie obrazu), aby na tak nakreślonym polu teoretycznym osadzić wyniki badań empirycznych, weryfikujących ogólne zasady wprowadzania przekazów ikonicznych do praktyki polonistycznej. Rysunek Młodożeńca został wnikliwie, dogłębnie opisany i zinterpretowany, a czytelnik dowiaduje się także, jaką pomoc otrzymywali uczniowie, a zwłaszcza studenci, aby taki odbiór stał się ich odkryciem (*Rysunek, cyfry w nim użyte oraz podpisy nie pozostawiają żadnych wątpliwości — artysta posłużył się ikoniczną metaforą życia* — s. 135; rysunek moralitet; relacja „wywyższenie — poniżenie”; uniwersalna diagnoza) i aby potrafili dobrać rozmaite konteksty literackie w projektach lekcji (np. *Biblia*, mitologia, fraszki Kochanowskiego).

Autorka szkiców przywiązuje wielką wagę do pogłębiania świadomości językowej szkolnych użytkowników języka, w tym także rozumienia przez nich sposobów wykorzystania języka jako tworzywa dzieła literackiego. W szkicu *Jak ratować słowo, czyli o możliwościach budowania dziecięcej wrażliwości semantyczno-aksjologicznej* pokazuje przykładowe działania w tym obszarze, zrealizowane na lekcjach o wierszach Kamieńskiej, Carrolla i Havla. Dowodzi: „Przekonanie o możliwościach budowania dziecięcej wrażliwości semantyczno-aksjologicznej wywodzi się z obserwacji procesów edukacyjnych nastawionych na antropologicznie traktowane słowo, w jego kreacyjnej, fonicznej, semantycznej mocy” (s. 155).

Do rozważań Yi-Fu Tuana powróciła autorka w szkicu o literackich świadectwach *genius loci* magicznego Krakowa (*Magia zbiorowej pamięci*), pisząc o takich tekstach, jak *Pieśń o ziemi naszej* Wincentego Pola, *Matejko* Jana Lechonia, *Zaczarowana dorożka* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego oraz konkursowych pracach licealistów (*Wyspiański nasz współczesny...*).

Z wielką subtelnością i głębokim przeświadczeniem o wadze problemu (na co wskazuje też dedykacja książki) autorka omawia *Gałczyńskiego paradygmat ekspresji miłosnej*. Wychodząc z założenia, że w przypadku interpretowania osobistej, „zaczarowanej” liryki Gałczyńskiego kontekst biograficzny należy przywoływać obok na przykład opisu poetyckiego warsztatu, omawia kilkanaście wierszy z różnych etapów narzeczeństwa i małżeństwa poety z Natalią, w których to wierszach dostrzega „zdarzenia miłosne”, różne wersje imion i nazw dla żony („*Nomina sunt omina*” (*imiona są wróżbami, mają treść wróżebną*)) oraz sposoby „portretowania” ukochanej kobiety.

W szkicu zamykającym trzecią część książki *Uczeń wobec fenomenu modlitwy na tle kulturowych relacji: sacrum — literatura, literatura — sacrum* Maria Jędrychowska proponuje, aby w szkolnej edukacji znalazło się miejsce na lekcyjne rozmowy o modlitwach, jakie można przeczytać na przykład w *Powrocie taty, Faraonie* czy fraszce Kochanowskiego *Na dom w Czarnolasie* (i wielu innych — s. 209), aby „modlitwa literacka odkrywana na lekcjach polskiego, ale też prywatna czy liturgiczna, była dostrzegana przez uczniów jako manifestacja realnie istniejącej sakrosfery. Przede wszystkim zaś, by wyzwalała refleksyjność młodzieży, pogłębiała umiejętność rozumienia” (s. 218).

Przegląd zawartości kolejnych szkiców upewnia, że nowa książka Marii Jędrychowskiej okaże się „bliska” odbiorcom z różnych kręgów; dydaktycy literatury odnajdą w niej aksjologiczne rozwinięcie idei dydaktyki podmiotowej, zorientowanej antropologicznie i kulturowo; dla nauczycieli polonistów i dla studentów stanowić to będzie dodatkowo znakomity wzór dogłębnej interpretacji rozmaitych tekstów kultury, a także projektowania sytuacji dydaktycznych (w podręcznikach i na lekcjach). Dobrze, że tak wartościowa publikacja wzbogaciła naukową ofertę dydaktyki języka polskiego w czasie nowych wyzwań edukacyjnych.

Ewa Ogłóza

Indeks osobowy

- Ambros Aleksandra 32
Andersen Hans Christian 36—45, 50—51
Apanel Danuta 106
Arystoteles 95
Attridge Derek 25
- Bachelard Gaston 132
Baluch Alicja 29, 30
Bańko Mirosław 64, 76
Barańczak Stanisław 101
Barthes Roland 131
Bartmiński Jerzy 66, 75, 79, 90
Bartol Krystyna 96
Barzyk Karol 31
Basile Giambattista 31—32
Bauman Teresa 79
Bauman Zbigniew 78
Bazarnik Katarzyna 96
Bellini Giovanni 102
Bendyk Edwin 93
Berej Joanna 76
Berend Małgorzata 76
Berleant Arnold 9—11
Bernstein Mark 99
Bettelheim Bruno 28—31, 34—35
Beylin Paweł 14
Bielska Magdalena 131
Błoński Jan 18
Bloom Harold 44
Bluszcz Grzegorz 78
- Bobiński Witold 107, 111, 113
Bobrowski Ireneusz 89
Bogalecki Piotr 97
Booth Wayne C. 19, 27
Borges Jorge Luis 97
Borowiak Xymena 97
Borowicz Ryszard 89
Borowiecka Renata 126
Bortnowski Stanisław 132
Bröderman Smeds Mari 124
Brzozowski Stanisław 7, 8, 132
Budrewicz Zofia 109
Burke Edmund 19
Burzyńska Anna 25
Byron George Gordon 102
- Calvino Italo 97
Carroll Lewis 136
Carter Angela 32
Cassirer Ernst 11
Celiński Piotr 95
Cézanne Paul 131
Chagall Marc 132
Charzyńska Iwona, zob. Kaproń-Charzyńska Iwona
Chrzęstowska Bożena 113
Cichocka Tatiana 33
Ciechanowicz Anna 29
Cienkowski Witold Paweł 67
Claudel Paul 11
Collin Edvard 36

- Collin Jonas 36
Cortázar Julio 97
Culler Jonathan 22
Czapski Józef 7, 8
Czermińska Małgorzata 19
Czerniawska Mirosława 19
- Damrot Konstanty 60
Danek Danuta 28
Davidson Richard J. 63
Davis Mark H. 19
Degas Edgar 131
Dehnel Jacek 131
Deleuze Gilles 13, 131
Dennison Paul Ehrlich 126
Dernałowicz Maria 56
Derrida Jacques 13, 20—21, 25, 27, 44, 131
Doroszewski Witold 62, 76
Dostojewski Fiodor Michajłowicz 11
Dubisz Stanisław 62, 76, 83
Duccio di Buoninsegna 102
Duchamp Marcel 12
Dunaj Bogusław 76
Dunn Judy 63
Dybel Paweł 33
Dyduch Barbara 132
Dynak Władysław 21
Dzionek Elżbieta 126
- Edgoose Julian 24, 27
Ekman Paul 63
Erhardt-Gronowska Maria 29
Erikson Eric H. 78
Evans Dylan 62
Eyck Jan, van 102, 132
- Fajfer Zenon 96—97
Farjeon Eleonor 33
Fedewicz Maria Bożenna 22
Filiciak Mirosław 98
Foucault Michel 13, 131
Franczak Jerzy 35, 49
Freud Sigmund 28
- Gadamer Hans-Georg 19, 21, 25, 56, 132
Gail Dennison 126
Gałczyńska Natalia 136
Gałczyński Konstanty Ildefons 136
Gertsmann Stanisław 63
Górecka-Mostowicz Barbara 71, 73
Graban-Pomirska Monika 32, 49
Graczyk Ewa 32
Grimm Jacob 31—32, 34
Grimm Wilhelm 31—32, 34
Grochowiak Stanisław 101
Grodecka Aneta 132
Gromadzka Beata 132
Gronowska Maria, zob. Erhardt-Gronowska Maria
Grzegorzczkowa Renata 73
Grzywniak Celestyna 126
Guattari Felix 13
Gumkowska Anna 97
Gurycka Antonina 120
Guz Sabina 115—116, 118—120
Gwóźdź Andrzej 93
- Hart Sura 20
Hartwig Julia 131
Hauger Torill Thorstad 36, 45—51
Havel Vaclav 136
Heidegger Martin 133
Hejmej Przemysław 78
Herbert Zbigniew 101—103, 132
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 34
Hierowski Zdzisław 53—54
Hoffman Nina, zob. Kancewicz-Hoffman Nina
Homer 135
Hopfinger Maryla 93
Hopper Edward 131
Hornowski Bolesław 64
Hume David 19
Hurlock Elizabeth Bergner 64
Husserl Edmund 19
- Inglot Mieczysław 21
Iwaszkiewicz Jarosław 50
- Jankowicz Grzegorz 34, 49
Janus-Sitarz Anna 9, 97
Januszewska Hanna 33

- Jaroń Jan Nikodem 54, 60
 Jaskółowa Ewa 53, 56, 57
 Jaworski Michał 107
 Jędrychowska Maria 47—48, 50, 109,
 134—137
 Jessel David 90
 Joyce James 97
 Jung Carl Gustav 28, 33
 Juszcak Wiesław 11
 Juszczyk Stanisław 73
- Kalaga Wojciech 96
 Kamińska Anna 136
 Kamińska Aneta 97, 104
 Kancewicz-Hoffman Nina 90
 Kaproń-Charzyńska Iwona 76
 Kardela Henryk 76
 Karlöf Ilona, zob. Łabędzka-Karlöf Ilona
 Karwatowska Małgorzata 80, 90, 128—
 130
 Kempna Iwona, zob. Nowakowska-
 -Kempna Iwona
 Kindle Hodson Victoria 20
 Kłakówna Zofia Agnieszka 109
 Kochanowski Jan 57, 103, 136—137
 Kolankiewicz Leszek 33
 Korab Kazimierz 126
 Korusiewicz Maria 10
 Kot Radosław 62
 Kotowska Katarzyna 33—34
 Koziołek Krystyna 19, 21
 Kozłowska Jolanta, zob. Szpyra-Ko-
 złowska Jolanta
 Krasieński Zygmunt 54
 Kratochvil Stanislav 30
 Kropiwnicki Maciej 12
 Krynicki Ryszard 13, 103, 132
 Krzyżanowski Julian 86
 Kuchler Albert 36
 Kurczab Henryk 109
 Kwaśniewicz Krystyna, zob. Heska-
 -Kwaśniewicz Krystyna
- Langacker Ronald W. 76
 Latoch-Zielińska Małgorzata 105
 Lebenstein Jan 131—132
- Lechoń Jan, właśc. Leszek Serafinowicz
 136
 Lem Stanisław 130, 135
 Leppert Roman 78, 80
 Lévinas Emmanuel 13, 20, 131
 Lewandowska Kinga 64
 Ligoń Juliusz 54
 Lipps Theodor 19
 Lompa Józef 60
 Lüthi Max 30
 Lyotard Jean-François 131
- Łabędzka-Karlöf Ilona 124
 Łosiak Władysław 63
 Łozowski Przemysław 76—77, 80
 Ługowska Jolanta 30
 Łukasiewicz Małgorzata 56
- Majkowski Tomasz Z. 49
 Marciniakówna Anna 46
 Marecki Piotr 98
 Markiewka Tomasz 10
 Markowski Michał Paweł 44
 Matejko Jan 136
 Matisse Henri 131
 Mc Doughall William 19
 Merleau-Ponty Marice 131
 Michalski Krzysztof 56
 Mickiewicz Adam 31, 54
 Miczka Tadeusz 94—96
 Mikoś Elżbieta 18—27
 Miller Katarzyna 33
 Miłosz Czesław 100, 131—132
 Miracki Bartek 78
 Młodożeniec Jan 136
 Moir Anne 90
 Monet Claude 132
 Montessori Maria 115—127
 Mostowicz Barbara, zob. Górecka-Mo-
 stowicz Barbara
 Moulthrop Stuart 98, 104
- Nabokov Vladimir 97
 Nagajowa Maria 106, 108, 113
 Nelson Teodor 95
 Niemierko Bolesław 109

- Niesporek-Szamburska Bernadeta 34, 130
Norwid Cyprian Kamil 7, 135
Nowak Andrzej 93
Nowak Ewa 106, 108, 110—112
Nowak Katarzyna, zob. Winkowska-
-Nowak Katarzyna
Nowakowska-Kempna Iwona 63
Nowakowski Radosław 96—98, 104
Nycz Ryszard 22, 44
- Ochab Maryna 36
Ogłóza Ewa 133, 137
Opacka Anna 53, 56, 57
Ostrowicki Michał 95
- Paech Iwona, zob. Wysocka-Paech Iwo-
na
Pajdzińska Anna 73, 80
Pavić Miloard 97—98
Petrykiewicz Ewa 126
Pieniążek Paweł 13
Pilch Anna 101, 131—133
Pilch Tadeusz 79
Pilecka Anna 63
Pisarski Mariusz 96, 98—99
Ples Dominika 63
Pol Wincenty 136
Polański Edward 65
Pomirska Monika, zob. Graban-Pomir-
ska Monika
Próchniak Paweł 17—18
Prokopiuk Jerzy 29
Proust Marcel 132
Przyszczykowski Kazimierz 89
Puzynina Jadwiga 128
- Queneau Raymond 97
- Radomski Andrzej 76, 91
Rafael, właśc. Raffaello Santi lub Raf-
faello Sanzio 37
Rancière Jacques 12, 13
Rehman Mats 49
Riffaterre Michael 132
Rosemann Barbara 64
- Rosenberg Marshall B. 20
Różewicz Tadeusz 132
Różycki Tomasz 101, 132
Rusek Marta 97
Rycielska Ludmiła 93
- Sanders Karin 44—45
Sawicki Stefan 19
Schaff Adam 36
Scheller Max 19
Schleiermecher Friedrich 19
Serkowska Hanna, zob. Szymańska-Ser-
kowska Hanna
Shakespeare William 48, 135
Sienkiewicz Henryk 135
Sikora Dorota 99
Sitarz Anna, zob. Janus-Sitarz Anna
Skjöld Wennerström, Cristina 124
Sławiński Janusz 21
Słowacki Juliusz 54—61, 103
Smith Alan 19
Smoczyńska Barbara 82, 91
Smólkowa Teresa 76
Sochańska Bogusława 36
Sowa Jan 12
Stein Barbara 122
Sterne Laurence 97
Sypniewski Dawid 97
Szamburska Bernadeta, zob. Niesporek-
-Szamburska Bernadeta
Szczęsna Ewa 94—95
Szołut Tadeusz 82
Szostak Wit 49
Szpyra-Kozłowska Jolanta 80, 90
Szymańska-Serkowska Hanna 32
Szymborska Wisława 101, 132
Szymczak Mieczysław 62, 76
- Śmieja Florian 50
Świder Augustyn 53—61
- Tillmann Klaus-Jürgen 78
Tokarski Ryszard 73, 75—77
Truchlińska Bogumiła 76, 91
Tuan Yi-Fu 135—136
Twardowski Jan 24

-
- Ulicka Danuta 94
Uryga Zenon 135
- Vermeer Jan 132
- Wacławek Maria 79
Waksmund Ryszard 28—29
Waniek Henryk 132
Wat Aleksander, właśc. Aleksander Chwat 131
Węglińska Maria 105, 110
Widstrand Towe 20
Winiarska Aleksandra 82
Winkowska-Nowak Katarzyna 93
Wiśniewska Halina 106, 111—112
Wojciszke Bogdan 63
- Woronowicz Wanda 106
Woźniakowski Mieczysław 105—106
Wsiołkowski Adam 14—15, 132
Wullschläger Jackie 36
Wysłouch Seweryna 9
Wysocka-Paech Iwona 113
Wypiański Stanisław 136
- Zagajewski Adam 25, 101, 131—132
Zandecki Aleksander 89
Zgółkowa Halina 62
Zielińska Małgorzata, zob. Latoch-Zielińska Małgorzata
- Żeromski Stefan 135
Żuławski Andrzej 11

