

**Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO  
T. 22**



NR 3107

**Z TEORII  
I PRAKTYKI  
DYDAKTYCZNEJ  
JĘZYKA  
POLSKIEGO**

**22**

pod redakcją  
Heleny Synowiec

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO



Katowice 2013

REDAKTOR SERII: DYDAKTYKA JĘZYKA I LITERATURY POLSKIEJ  
EWA JASKÓŁOWA

RECENZENCI

ANNA JANUS-SITARZ

HALINA ZGÓŁKOWA

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 Bogolebska (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.ceeol.com](http://www.ceeol.com)**

# SPIS RZECZY

## I Edukacja literacka i kulturowa

Bronisława KULKA: Rozmowy o człowieku — w kontekście wybranych utworów literackich i filmów . . . . .	7
Małgorzata WÓJCIK-DUDEK: Niegrzeczni bohaterowie dziecięcych lektur . . . . .	31
Elżbieta DUTKA: Odyseje szkolne nie były jakie — elementy geopoetyki w kształceniu literackim w gimnazjum (na przykładzie podręcznika <i>Jest tyle do powiedzenia</i> dla klasy I) . . . . .	42
Ewa OGŁOZA: <i>Powiedzieć. Cokolwiek</i> Janusza Szubera — próba lektury i projekt dydaktyczny . . . . .	67
Lucja DAWID: Po stronie młodych. O utworach powieściowych Janusza Korczaka . . . . .	89

## II Edukacja językowa

Małgorzata KARWATOWSKA, Beata JAROSZ: <i>Stuchowisko</i> , czyli wykład w skojarzeniach studentów . . . . .	99
Izabela ZEMAN: Projekt lekcji jako gatunek dydaktyczny . . . . .	111
Maria WACŁAWEK: Świat wartości DZIEWCZYNY w opinii uczniów klas gimnazjalnych . . . . .	131
Krystyna GAŚSIÓREK: Ocena komunikatywności tekstu w wybranych podręcznikach do języka polskiego (dla klas IV—VI szkoły podstawowej Wydawnictwa Rożak i dla klasy I gimnazjum Wydawnictwa Nowa Era) . . . . .	149
Anna GUZY: Głośno i wyraźnie, czyli pierwsza lekcja dobrego mówienia . . . . .	161
Danuta KRZYŻYK: Co o zespole Aspergera powinni wiedzieć nauczyciele poloniści . . . . .	172

## Recenzje

Aneta Lewińska: „Ojców mowę znać należy”. <i>Język elementarzy polskich wydawanych na Pomorzu Gdańskim w latach 1840—1920 jako narzędzie kształcenia i wychowania</i> (Helena SYNOWIEC) . . . . .	183
Agnieszka Rypel: <i>Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918—2010</i> (Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA) . . . . .	190
<i>Maria Pilch (1912—1990). W setną rocznicę urodzin beskidzkiej pisarki.</i> Red. Renata Czyż (Ewa OGŁOZA) . . . . .	195
Witold Bobiński: <i>Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego</i> (Justyna BUDZIK) . . . . .	198
<i>Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego.</i> T. 1. Red. Maria Ratajczak (Małgorzata WÓJCIK-DUDEK) . . . . .	203
Leszek Tymiaćkin: <i>Aktywizowanie odbiorcy a gatunki mowy. Wiedza i umiejętności uczniów</i> (Ewa OGŁOZA) . . . . .	206
Justyna Budzik: <i>Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina</i> (Aleksander WÓJTOWICZ) . . . . .	210
Indeks osobowy (zestawiła Grażyna Wilk) . . . . .	215



# I Edukacja literacka i kulturowa

Bronisława KULKA

## Rozmowy o człowieku — w kontekście wybranych utworów literackich i filmów

Spójrz w Twoją duszę — jest w niej światło i ciemność,  
otchłań i gwiazdy, zwierzę na czterech nogach i Cherubin  
ze skrzydłami bez liczby — wszystko to zwie się w Tobie  
— Człowiek!

T. Miciński: *W mrokach złotego palacu...*

### Zamiast wstępu

#### Człowiek, człowieczeństwo — ujęcia definicyjne

Próba definicji pojęć: „człowiek” i „człowieczeństwo” wydaje się z pozoru prosta. Wszak jesteśmy ludźmi, zatem odpowiedź na pytania: Kim jest człowiek?, Kim jestem „ja?” — nie powinna sprawiać trudności. Czy rzeczywiście tak jest? Niestety, w tym przypadku nasze przekonanie o posiadanej na wskazany temat wiedzy okazuje się zawodne. Możemy jednakże odwołać się do leksykonów, na przykład słownik języka polskiego<sup>1</sup> wyjaśnia, że **człowieczeństwo** oznacza „naturę ludzką, istotne, zwłaszcza pozytywne cechy człowieka, godność ludzką”, a człowiek to „[...] najbardziej rozwinięta istota żywa z rzędu Naczelnych, mająca — w odróżnieniu od zwierząt — zdolność myślenia, mówienia, wytwarzania narzędzi produkcji i posługiwania się nimi w pracy kolektywnej”<sup>2</sup>.

Analiza tej definicji wskazuje już na różne aspekty, które należy brać pod uwagę w rozważaniach o człowieku — biologiczny („istota żywa”), psychologiczny („myślenie”), językoznawczy („mówienie”) i socjologiczny („praca kolektywna”).

Gdy jednak docieramy do drugiego wyjaśnienia interesującego nas pojęcia — o treści następującej — „osoba prezentująca najlepsze cechy ludzkie, jed-

---

<sup>1</sup> *Mały słownik języka polskiego*. Red. S. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka. Warszawa 1969, s. 98.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

nostka wartościowa społecznie, etyczna, szlachetna”<sup>3</sup>, jasne staje się, że charakter oceniająco-selektywny tego sformułowania sugeruje uwzględnienie w badaniach nad człowiekiem aksjologicznego punktu widzenia.

Problem komplikuje jeszcze bardziej definicja filozoficzna, ponieważ wynika z niej, że mówić lub pisać o człowieku możemy dopiero wtedy, gdy dysponujemy wiedzą nie tylko z zakresu filozofii egzystencji i religii oraz teorii poznania, ale także etyki, estetyki i historii<sup>4</sup>. Przedstawiciele wymienionych dyscyplin i subdyscyplin nauki szukają bowiem odpowiedzi na pytanie: Kim jest człowiek?, opisują i tłumaczą jego wierzenia czy związane z nimi rytuały bądź mity, powinności, działania twórcze, potrzeby estetyczne i percepcję dzieł sztuki oraz uwikłanie w historię tworzoną przez kolejne pokolenia. Ważne jest także wykorzystanie w refleksji nad człowiekiem zajmującej się nim antropologii filozoficznej i antropologii kulturowej, stanowiących źródło zintegrowanej o nim wiedzy interdyscyplinarnej, dzięki której może zostać stworzona szansa na ujęcie człowieka jako integralnej całości biosocjokulturowej<sup>5</sup>, a zatem i zrozumienie wieloskładnikowości jego natury.

Z tego bogactwa możliwych punktów widzenia w rozmowach o człowieku wybierzemy do dalszych rozważań jedynie aspekty: filozoficzny i etyczny, psychologiczny, historyczny oraz edukacyjny. Przy tym zasadniczym ich przedmiotem uczynimy nie tyle realnego człowieka, ile występujących w lekturach i filmach bohaterów oraz inne podmioty mówiące (podmiot liryczny, narrator), a więc postacie fikcyjne, wyrosłe jednakże z doświadczeń i obserwacji twórców, mające niejednokrotnie swe autentyczne pierwowzory<sup>6</sup>.

### Człowiek jako przedmiot refleksji filozoficznej

Człowiek był obiektem zainteresowań filozofii, choć nie tylko, już w okresie antyku. Podejmowano wówczas takie problemy, jak: mądrość i cnota (Sokrates, Seneka Młodszy), miłość i szczęście (Platon, epikurejczycy, Arystoteles), wolność i fatum (epikurejczycy, stoicy), wiedza, prawda, fałsz i sprawiedliwość (Arystoteles, T.L. Karus, a w pierwszych wiekach naszej ery Aureliusz Augustyn)<sup>7</sup> oraz relacje między naturą a człowiekiem, człowiekiem i Bogiem.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Zob. hasło: *Człowiek*. W: D. Julia: *Słownik filozofii*. Przekł. K. Jarosz. Katowice 1995, s. 68—73.

<sup>5</sup> Pojęcie zaczerpnięte z: E. Nowicka: *Świat człowieka — świat kultury*. Warszawa 2002, s. 33.

<sup>6</sup> Otwierać rozmowy o człowieku mogłyby pytania: Kim jest człowiek?, Jak rozumiemy pojęcie człowieczeństwa?, Z czego wynika trudność zdefiniowania tych pojęć? Od swobodnych wypowiedzi uczniowie mogliby przejść do lektury słowników i sformułowania odpowiedzi.

<sup>7</sup> Zob. B. Markiewicz: *Filozofia dla szkoły średniej. Wybór tekstów*. Warszawa 1987.



Marek Aureliusz widział je następująco: „Wszystko jest nawzajem powiązane, a węzeł to święty. A zgoła nic nie ma, co by nawzajem było sobie obce. Ułożone to bowiem zostało we wspólny ład i współtworzy porządek w porządku tego samego świata. Jeden bowiem jest świat, a składa się nań wszystko, i Bóg jeden we wszystkim i jedna istota, i jedno prawo, jeden rozum wspólny wszystkich stworzeń rozumnych i prawda jedna. I jeden wreszcie ideał doskonałości [...]”<sup>8</sup>.

Wśród starożytnych, mimo dominującego racjonalizmu, pojawiły się teorie o zabarwieniu antropologicznym, głoszące pogląd, że człowiek jest miarą wszystkich rzeczy, co w efekcie prowadziło do sensualizmu i relatywizmu poznawczego<sup>9</sup>. Byli oni również przekonani o dualizmie istoty ludzkiej (wymiar fizyczny i duchowy), choć podobnie jak ich następcy ową dwoistość tłumaczyli w różny sposób.

Z upływem czasu zainteresowanie człowiekiem rosło, dzięki czemu powstawały nowe doktryny filozoficzne. Jedni widzieli w człowieku istotę ze wszech miar szczęśliwą, wyjątkowo hojnie obdarzoną przez Boga, mogącą decydować o tym, czym chce być (Pico della Mirandola) i cieszyć się życiem wypełnionym dobrem lub złem zgodnie z własnymi wyborami (Michał Montaigne). Drudzy podkreślali próżność, egoizm, interesowność człowieka i jego słabość wobec namiętności (Franciszek de La Rochefoucauld)<sup>10</sup>.

Niektórzy, przyznając istocie ludzkiej przymiot rozumności, stwierdzali jednak, że jest ona bytem kruchym, nikczemnym i grzesznym, a jej pragnienia stanowią przeciwieństwo czynów (Blaise Pascal). Jeszcze inni starali się udowodnić boskość (Thomas Carlyle) albo materialistyczny charakter osoby człowieka (Julien Offray de La Mettrie) czy też głosili aksjomat integralności człowieka z przyrodą, przyznając mu tylko status tworu najdoskonalszego w naturze (Ludwig Feuerbach). Istotną rolę w poznawaniu człowieka odegrała także zastosowana przez Zygmunta Freuda metoda psychoanalizy osobowości, pozwalająca dotrzeć do pokładów ludzkiej podświadomości. Jej wpływ widoczny był i jest nadal zarówno w psychologii, literaturoznawstwie, jak i filozofii, ale też w twórczości filmowej i literackiej. Zdaniem Didiera Julii „[...] żadna refleksja nie może dzisiaj ignorować osiągnięć psychoanalizy”<sup>11</sup>. Dzięki niej bowiem poznajemy prawdziwą twarz człowieka.

Ponadto nowe spojrzenie na człowieka zaproponowały personalizm i egzystencjalizm. Doktryna pierwsza (Charles Renouvier, Emmanuel Mounier, Max Scheler) przeciwstawiająca się ujmowaniu istoty ludzkiej w aspekcie spełnianych przez nią ról (funkcjonalizm) lub w kategoriach użyteczności (instrumentalizm), za podstawę przyjęła szacunek dla osoby człowieka, uznając

<sup>8</sup> Marek Aureliusz: *Rozmyślenia*. W: M. Łojek: *Teksty filozoficzne dla uczniów szkół średnich*. Warszawa 1987, s. 96—97.

<sup>9</sup> Zob. W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa 1958, s. 83—86.

<sup>10</sup> Idem: *Historia filozofii*. T. 2. Warszawa 1959, s. 22/23.

<sup>11</sup> D. Julia: *Słownik filozofii...*, s. 326.

ją za podmiot rozumny, świadomy, wolny i odpowiedzialny, nadrzędny wobec wszystkich wartości i niepodlegający jakiegokolwiek reifikacji<sup>12</sup>. Reprezentujący personalizm Emmanuel Mounier wyjaśniał, iż nie można oczekiwać, „[...] że punktem wyjścia personalizmu będzie definicja osoby. Definiowaniu podlegają jednak tylko przedmioty zewnętrzne w stosunku do człowieka, takie, które można czynić przedmiotem obserwacji”<sup>13</sup>. Dodawał przy tym, że: „Osoba istnieje tylko, zwracając się ku drugiemu człowiekowi, tylko przez drugiego człowieka może poznać siebie, tylko w drugim człowieku może siebie odnaleźć”<sup>14</sup>. Tym samym kierował naszą uwagę na filozofię spotkania i dialogu<sup>15</sup>.

Z kolei doktryna druga (Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Gabriel Marcel) uczyniła swoim przedmiotem egzystencję człowieka żyjącego i działającego w otaczającej go określonej rzeczywistości. Pesymistyczne spojrzenie na jego kondycję zostało wyrażone poprzez konstatacje:

- absurdalności istnienia,
- nicości — otwierającej i zamykającej ludzką egzystencję, a więc oznaczającej brak przeszłości i przyszłości,
- zagrożeń ze strony świata i nieuchronności śmierci — wywołujących trwożę,
- skazania na wolność i odpowiedzialność za wybory, niewspierane żadnymi wskazówkami (brak etyki i Boga), dokonywanymi jedynie zgodnie z zasadami etyki własnej,
- samotności, alienacji, przypadkowości.

Człowiek ma zatem jedynie możliwość stawania się istotą rozumną poprzez swobodne działanie i nadawanie sensu swojemu życiu, heroiczne wychodzenie poza samego siebie i ocenę własnego istnienia.

Wypada więc zadać pytanie: Czy wobec rozwijającej się ciągle filozofii współczesnej jesteśmy bliżsi odpowiedzi na pytanie: Kim jest człowiek?, jeśli, przystosowując się do ewoluującej niesłuchanie szybko rzeczywistości, podobnie jak ona podlega ciągłym przeobrażeniom, co czyni zeń istotę dynamiczną?<sup>16</sup>

<sup>12</sup> Zob. W. Furmanek: *Człowiek — człowieczeństwo — wychowanie. (Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*. Rzeszów 1995, s. 15—22.

<sup>13</sup> E. Mounier: *Personalizm a indywidualizm*. W: B. Markiewicz: *Filozofia dla szkoły...*, s. 438.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 440.

<sup>15</sup> Reprezentantami filozofii dialogu byli: Emmanuel Lévinas i Józef Tischner, który o przestrzeni obcowania z drugim pisał: „U początków pochodzenia świadomości »ja« leży obecność »ty«, a być może nawet obecność ogólniejszego »my«. Dopiero w dialogu, w sporze, w opozycji, a także w dążeniu do nowej wspólnoty tworzy się świadomość mojego ja jako istoty samoistnej, odrębnej od drugiego. Wiem, że ja jestem, bo wiem, że drugi jest” (J. Tischner: *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*. Wybór i oprac. A. Bobko. Wrocław 2004, s. 311—312).

<sup>16</sup> Zob. W. Cichoń: *Wartości — człowiek — wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków 1996, s. 89—91.

Niestety, człowiek nadal dla siebie, obserwatorów i nauki pozostaje bytem skomplikowanym, nierozwiązaną zagadką, niezgłębianą tajemnicą, zaledwie projektem, konstrukcją otwartą, podatną na zmianę, inspirującą do kontynuowania prowadzonych lub rozpoczęcia nowych badań<sup>17</sup>.

### Filozoficzny i etyczny kontekst rozważań o człowieku w literaturze

Filozofia nie pozostaje bez wpływu na literaturę, a ich związki sięgają czasów starożytnych. Wprawdzie z czasem każda z nich zaczęła rozwijać się samodzielnie, co doprowadziło do istotnych między nimi różnic, ale jednak więzy nie zostały całkowicie zerwane<sup>18</sup>. Zachowało się podobieństwo spełnianych przez obie dziedziny funkcji, takich jak: „rozjaśnianie egzystencji, orientacja w świecie i transcendentowanie”<sup>19</sup>.

Poza tym główne nurty w filozofii kolejnych epok stanowiły podbudowę światopoglądową tworzonych programów literackich, ale też inspirowały obserwacje i refleksje nad kondycją człowieka. Już choćby przesłedzenie „złoty myśli” zaczerpniętych z literatury<sup>20</sup> utwierdza nas w przekonaniu o tym pokrewieństwie, ale równocześnie pozwala wydobyć całe bogactwo i zagadkowość natury ludzkiej.

Spróbujmy zatem uwzględnić w analizie wybranych fragmentów z dzieł literackich konteksty: filozoficzny i etyczny w celu — o ile to możliwe — pełniejszego poznania człowieka<sup>21</sup>. Na złożoność takiego zadania zwracał uwagę między innymi Roman Ingarden, pisząc: „Jest z pewnością bardzo trudno określić naturę człowieka. Wykracza ona poza wszelkie ramy nadawanych mu określeń przez swoje czyny, czasem bohaterskie, a czasem straszliwe, przez niezmierną

<sup>17</sup> Przystępując do lektury tekstów filozoficznych bądź ich fragmentów, młodzież mogłaby szukać odpowiedzi na pytania: Od kiedy człowiek stał się obiektem refleksji i dysput filozoficznych?, Dlaczego filozofowie interesowali się naturą człowieka oraz jego miejscem i rolą w świecie?, Co ich przemyślenia wniosły do naszej wiedzy o istocie ludzkiej?

<sup>18</sup> Zob. J. Olejniczak: *Literatura a filozofia. Słownik wiedzy o literaturze*. Red. W: R. Cudak, M. Pytasz. Chorzów 2005, s. 203—206.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 203.

<sup>20</sup> Wykorzystano następujące źródła „złoty myśli”: *Księga cytatów z polskiej literatury pięknej od XIV do XX wieku*. Ułożyli P. Hertz, W. Kopaliński. Warszawa 1975 [1]; H. Markiewicz, A. Romanowski: *Skrzydlate słowa*. Warszawa 1990 [2]; Iidem: *Skrzydlate słowa*. Wydanie nowe poprawione i znacznie rozszerzone. Kraków 2005 [3]; Cytaty — ściaga.pl — <http://www.sciaga.pl/tekst/2837> [data dostępu: 9.03.2013] — [4]; Człowiek, cytaty o człowieku — <http://cytaty.eu/motywczwolwiek.html> [data dostępu: 5.03.2013] — [5]; Człowiek — wikicytaty — <http://pl.wikiquote.org/wiki/czlowiek> [data dostępu: 6.03.2013] — [6]. Podane tu cyfry w nawiasach zastąpią pełny opis bibliograficzny w dalszych przypisach.

<sup>21</sup> Czynnikiem sterującym pracą nad wybranymi dziełami literackimi i filmowymi mogłyby być np. pytania: Jakie widzisz podobieństwa między poglądami filozofów, pisarzy i twórców filmów na temat ludzkiego życia i natury człowieka?, Na czym polega złożoność istoty ludzkiej?

różnorodność swego charakteru i zamierzeń, jakie usiłuje realizować, przez nie-  
dającą się wyczerpać nowość swych dzieł i przez podziwu godną zdolność do  
regeneracji po każdym prawie swym upadku”<sup>22</sup>.

Fakt enigmatyczności, zmienności i nieprzewidywalności istoty ludzkiej  
eksponowali również niejednokrotnie pisarze, stwierdzając, że:

„— Człek każdy jest zagadką, mniej więcej tajemną, mniej więcej zawikłaną  
[...]”<sup>23</sup>;

„— Człowiek jest tajemnicą — z tajemnicy przybywa i w tajemnicę odchodzi”<sup>24</sup>,  
a próba zbliżenia się do niego ujawnia otchłań niemożliwą do zgłębienia<sup>25</sup>.  
Zagadkę stanowi jednak nie tylko „Inny”, ale także człowiek sam dla sie-  
bie. Właściwie świadczą o nim nie tyle chęci i słowa, ile jego dokonania.  
Adam Asnyk radził: „Nie sądz ludzi po zachciankach, ale prawdy szukaj  
w czynie”<sup>26</sup>. Podobny sąd wyraził Witold Gombrowicz, pisząc: „Chcesz  
wiedzieć, kim jesteś? Nie pytaj. Działaj. Działanie cię określi i ustali.  
Z działania swojego się dowiesz”<sup>27</sup>. Natomiast Jan Gawiński uwypuklił  
dysproporcje między ambicjami poznawczymi człowieka a jego ograniczo-  
ną wiedzą, pisząc „Człowiecze biedny chcesz wiedzieć, co w niebie. I co  
świat ten ma, a sam nie znasz siebie”<sup>28</sup>.

Nie należy się więc dziwić, iż zdaniem Jerzego Lieberta zrozumienie czło-  
wieka jest niekończącym się procesem budzącym ambiwalentne uczucia:

Uczę się ciebie człowieku.  
Powoli się uczyć, powoli  
Od tego uczenia trudnego  
Raduje się serce i boli.  
O świecie nadzieją zakwita,  
Pod wieczór niczemu nie wierzy  
Czy wątpi, czy ufa — jednak —  
Do ciebie człowieku należy<sup>29</sup>

<sup>22</sup> R. Ingarden: *Książeczka o człowieku*. Kraków 1987, s. 21.

<sup>23</sup> I. Chodźko: *Duch opiekuńczy*. Cyt. za: [1], s. 62.

<sup>24</sup> M. Dąbrowska, cyt. za: [4], s. 6.

<sup>25</sup> Z. Nałkowska wyrażała opinię, że „Pomiędzy człowiekiem i człowiekiem jest ciemność”  
(*Dom kobiet*, akt 2, cyt. za: [3], s. 296).

<sup>26</sup> A. Asnyk: *Huczy woda po kamieniach*. Cyt. za: [1], s. 13.

<sup>27</sup> W. Gombrowicz: *Dziennik 1957—1961*. W: Idem: *Dzieła*. Red. nauk. J. Błoński. T. 8.  
Kraków—Wrocław 1986, s. 162; zob. też W. Szymborska: *Minuta ciszy po Ludwice Wawrzyń-  
skiej*. Dostępne w Internecie: <http://www.wiersze.annet.pl> [data dostępu: 10.04.2013].

<sup>28</sup> J. Gawiński: *Prometeusz cierpiący*. Cyt. za: [1], s. 90; zob. też W. Szymborska:  
*Sto pociech*. W: *Poezja naszego wieku*. Wybór i oprac. W. Kaliński. Warszawa 1989, s. 351—  
351.

<sup>29</sup> J. Liebert: *Uczę się ciebie człowieku*. W: Idem: *Pisma zebrane*. T. 1. Warszawa—Kra-  
ków 1976, s. 206.

Przyczyn takiego stanu należałoby szukać w licznych sprzecznościach właściwych naturze ludzkiej<sup>30</sup>. Według Blaise'a Pascala „Człowiek jest mieszaniną pychy i nikczemności, wielkości i nędzy; pragnie cnoty, a służy grzechowi; pragnie trwałego szczęścia, a goni za chwilowymi rozkoszami; pan ziemi i nędzny robak”<sup>31</sup>. Wypada przeto zadać pytanie: Zbiorem jakich „krańcowości” jest człowiek? Jego dwoistość wynika z współistnienia w nim dwu pierwiastków: biologicznego (materialnego) i duchowego. Cieleśny byt człowieka nacechowany jest kruchością, a dane mu życie, w stosunku do trwania wszechświata, jest, zdaniem Adama Mickiewicza, „jedną chwilką”<sup>32</sup>. Już w *Biblii* tę krótkotrwałą ludzką egzystencję przedstawiono następująco: „Prochem jesteśmy. Człowiek jako trawa, dni jego jako kwiat polny, tak okwitnie”<sup>33</sup>, a w wiele wieków później Andrzej Brodziński pisał:

Słabyś o ludzki narodzie,  
Tak do mnie prawda raz rzecze,  
Ach, poznaj siebie, człowiecze,  
Jesteś jak bańka na wodzie<sup>34</sup>.

Zwracano też uwagę na ludzką zależność od kaprysów fortuny i wyroków Boga<sup>35</sup>, który stanowił oparcie dla rozdartego wewnątrz człowieka.

Podmiot liryczny sonetu Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego zadaje pytanie:

Cóż będę czynił w tak straszliwym boju?  
Wątpli, niebaczny, rozdwojony w sobie?  
Królu powszechny, prawdziwy pokoju,

— wyrażając równocześnie wiarę w opiekę Stworzyciela —

Zbawienia mego jest nadzieja w Tobie!  
Ty mnie przy sobie postaw, a przezpiecznie  
Będę wojował i wygram statecznie!<sup>36</sup>

<sup>30</sup> Dla C. Coltona: „Człowiek jest wielonym paradoksem, kłębkim sprzeczności”. Zob. C. Colton: *Lacon*. Cyt. za: [3], s. 95.

<sup>31</sup> B. Pascal, cyt. za: [6], s. 4.

<sup>32</sup> A. Mickiewicz: *Dziady*. Cz. III. Warszawa 1952, s. 57.

<sup>33</sup> *Księga Psalmów*. W: *Biblia*. Cyt. za: [3], s. 48.

<sup>34</sup> A. Brodziński: *Duma nad bańką na wodzie*. Cyt. za: [1], s. 46; D. Naborowski: *Krótkość żywota*. W: M. Adameczyk, B. Chrzęstowska, J.T. Pokrzywniak: *Starożytność — Oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej*. Warszawa 1987, s. 335.

<sup>35</sup> Zob. J. Kochanowski: *Człowiek Boże igrzysko*. W: Idem: *Fraszki*. Oprac. J. Pelc. Wrocław 1998; J. Kochanowski: *Pieśń IX*. W: Idem: *Wybór poezji*. Wrocław 1954; Z. Morzytyn: *Epitalamium Jego Mości Panu Janowi z Mierznia Mierzeńskiemu*. Cyt. za: [1], s. 310—311.

<sup>36</sup> M. Sęp-Szarzyński: *O wojnie naszej, którą wiemy z szatanem, światem i ciałem*. W: Idem: *Rytmy albo wiersze polskie oraz cykl erotyków*. Wrocław 1973, s. 10.

Oznacza to, że człowiek mimo swej słabości prowadzi wojnę ze sobą, otaczającym światem i kuszącym go złem. Niezwykła wola życia każe mu również toczyć bój o przetrwanie nawet wtedy, gdy zostaje skazany na ekstremalne warunki (*Medaliony, Inny świat*)<sup>37</sup>. Dzieje się tak być może dlatego, że z jednej strony zdolny jest wycierpieć więcej niż kiedykolwiek przypuszczał, a z drugiej jego wrażliwość ulega stopieniu i zwycięża instynkt samozachowawczy.

„Człowiekowi często zdaje się, że się już skończył, że się w nim nic więcej nie pomieści. Acz pomieszczą się w nim jeszcze zawsze nowe cierpienia, nowe radości, nowe grzechy” — przekonywała Maria Dąbrowska<sup>38</sup>, natomiast Johann Wolfgang Goethe wyraził kontrowersyjny sąd, że „Człowiek może odczuwać nieszczęście tylko do pewnego stopnia, zaś wszystko, co przekracza jego wytrzymałość, może człowieka już tylko zniszczyć lub uczynić obojętnym”<sup>39</sup>.

W zderzeniu ze średniowieczem renesansowy antropocentryzm, rozum i inteligencja sprawiają, że człowiek otwiera się na świat, staje się miłośnikiem piękna (*homo esteticus*) i twórcą dzieł sztuki (*homo creator*), ale i podróżnikiem poznającym ziemię (*homo viator*) i badaczem odkrywającym tajemnice kosmosu (*homo eruditus*). Pozostaje jednak nadal istotą religijną (*homo religiones*)<sup>40</sup>, mimo że nie rezygnuje z zabawy i uroków życia (*homo ludens*)<sup>41</sup>.

Na przestrzeni wieków to właśnie rozum pozwala mu nie tylko być wytwórcą narzędzi i przedmiotów (*homo faber*), lecz także przekształcać i podporządkowywać sobie przyrodę (choć nadal wobec żywiołów i kataklizmów pozostaje bezsilny), być wynalazcą, człowiekiem tworzącym systemy elektroniczne (*homo electronicus*), konstruktorem pojazdów zdobywających przestworza i penetrujących pozaziemskie planety, realizującym własne marzenia i wizje przyszłości<sup>42</sup>.

Fakt, że człowiek jest istotą myślącą, nie oznacza wszakże bezwyjątkowej racjonalności i logiki w jego postępowaniu. Częsty brak wyobraźni i umiejętności przewidywania sprawia, że ingerując w prawa natury, niszczy otaczający go świat, podważając podstawy własnej egzystencji<sup>43</sup>, ale też tę szczególną

<sup>37</sup> Zob. też R. Kapuściński: *Sen*. W: Idem: *Notes*. Warszawa 2005, s. 28.

<sup>38</sup> M. Dąbrowska: *Noce i dnie*. Cyt. za: [6], s. 9.

<sup>39</sup> J. W. Goethe, cyt. za: [3], s. 154.

<sup>40</sup> Zob. J. Kochanowski: *Czego chcesz od nas Panie* [Księgi wtóre, *Pieśń XXV*]. W: Idem: *Wybór poezji...*, s. 148—149.

<sup>41</sup> Zob. J. Kochanowski: *Pieśń XX*. [Księgi pierwsze]. W: Idem: *Wybór poezji...*, s. 125, *Pieśń XXI*. [Księgi wtóre]. W: Idem: *Wybór poezji...*, s. 146.

<sup>42</sup> Zob. np. A. Huxley: *Nowy wspaniały świat* (1932); S. Lem: *Dzienniki gwiazdowe* (1957); *Bajki robotów* (1964), *Opowieści o pilotach Pirxie* (1968).

<sup>43</sup> Np. obrazy Zagłębia w *Ludziach bezdomnych* S. Żeromskiego (Warszawa 1950) czy zagłębia naftowego w Galicji, np. J. Rogosz: *W piekle galicyjskim. Obraz z życia*. Gródek 1896; S. Wiśniowski: *Dziesięć lat w Australii*. Lwów 1873. Zob. też W. Sztumski: *Człowiek wobec środowiska. Problematyka sozofizologii*. Częstochowa 2012, s. 20—26, 111—129, 138—153; K.Z. Szymańska: *Miasta australijskie w prereportażach Sygurda Wiśniowskiego*. „Studia Neofilologiczne”, T. 3. Red. P. Płusa, I. Świtała. Częstochowa 2002, s. 317—325.

przestrzeń, jaką jest krajobraz, dającą poczucie bezpieczeństwa, wywołującą emocje i skłaniającą do refleksji bądź kontemplacji piękna, towarzyszącą mu w różnych momentach życia. „W tym czarodziejskim ogrodzie czatowała na mnie wszędzie, na każdej ławce, pod każdym drzewem muza dźwięku, tajemnicza i zaborcza Muzyka. Ona towarzyszyła moim rozmowom o pieśniach, o miłości, o kwiatach, o wszystkim, o czymkolwiek tutaj rozmawiałem” — wyznał Jarosław Iwaszkiewicz<sup>44</sup>. Jednakże myśląc o dokonujących się w świecie przemianach, wyrażał również obawę o przyszłe losy przyrody: „[...] dawniejsi poeci widzieli nie tylko jedno drzewo, widzieli zbiorowiska drzew, którym nic nie groziło, widzieli lasy, widzieli ogrody. Może już wkrótce nie będzie ogrodów. Ogromne połacie ziemi pokryją martwo błyszczące szklarnie i kwiaty, jak wszystko inne, będą płodem zorganizowanej produkcji, nic z improwizacji, nic z niespodzianki”<sup>45</sup>. Równie niekonsekwentne są działania człowieka i w innych obszarach. Będąc kreatorem obiektów kultury, bywa też psującym lub całkowicie unicestwiający je barbarzyńcą, co poeci widzą następująco:

Słyszę szum nocnych nalotów.  
 Płyną nad miastem. To nie samoloty.  
 Płyną zburzone kościoły.  
 Ogrody zmienione w cmentarze.  
 Ruiny, gruzy, zwaliska,  
 Ulice i domy, znajome z dziecińczych lat  
 Traugutta i Świętokrzyska,  
 Niecała i Nowy Świat.

Antoni Słonimski

Autobus pędził ulicą nieznaną,  
 Ulico Świętokrzyska, nie jesteś już Świętokrzyską,  
 Gdzie twoje antykwariaty, księgarnie i uczniacy?

Adam Ważyk<sup>46</sup>

Tworzy normy etyczne, by w razie potrzeby omijać je i łamać. Świadomy jest wartości cnót, ale, szczególnie współcześnie, uważa je za staroświeckie i niemodne<sup>47</sup>, być może dlatego, że w zmieniającym się świecie zapomina o chrześcijańskim nakazie „Kochaj bliźniego jak siebie samego”, tak jak o ostrzeżeniu Monteskiusza, że jeśli reguł moralności nie nosi się w sercu, to nie znajdzie się

<sup>44</sup> J. Iwaszkiewicz: *Ogrody*. Warszawa 1990, s. 41.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 25; zob. też J. Kofta: *Pamiętajcie o ogrodach*. W: J. Nawrocka-Szmulewicz, E. Szczepańska: *Dokąd idziemy, czego pragniemy... Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego do klasy I gimnazjum*. Płock 2004, s. 109—110.

<sup>46</sup> A. Słonimski: *Alarm*; A. Ważyk: *Poemat dla dorosłych*. W: T. Wroczyński: *Literatura polska po 1939 roku. Podręcznik dla klas maturalnych*. Warszawa 1993, s. 8—9; 99—100.

<sup>47</sup> Zob. [4], s. 5.

ich w książkach<sup>48</sup>. Kształtując swe życie, wykuwając własny los, człowiek tęskni i dąży do doskonałości<sup>49</sup>, nie wykorzystuje jednak wszystkich danych mu możliwości, aby cel ten osiągnąć, stąd jego niedoskonałość. Zatem należałoby zgodzić się z Josephem Conradem, iż „Człowiek jest zadziwiający, ale arcydziełem nie jest”<sup>50</sup>, tym bardziej że zdarza mu się niszczyć nawet samego siebie. Będąc niewątpliwie personą dramatu, skazaną na niebezpieczne wybory, „człowiek — jak lapidarnie rzecz ujmuje Fryderyk Nietzsche — jest linią rozpiętą między zwierzęciem a nadczłowiekiem — linią nad przepaścią”<sup>51</sup>. Stanowi syntezę dobra i zła, w związku z czym jest zdolny do nonkonformistycznego sprzeciwu wobec ustalonego porządku i dominujących opinii w imię obrony człowieczeństwa; gotów jest nawet do czynów heroicznych. Bywa filantropem bądź altruistą pomagającym skrzywdzonym, ale również skłonny jest do bezinteresownego świństwa czy wręcz zbrodni. Narcystyczny i egoistyczny<sup>52</sup>, zawistny i zazdrosny, kieruje się przede wszystkim własnymi korzyściami. Bezwzględnie usuwa z drogi myślących inaczej niż on, lepszych od siebie albo zagrażających mu czy przeszkadzających w realizacji założonych celów. Osiągnięty sukces upaja go i czyni głuchym na głosy krytyki, sumienia, normy moralne i przepisy prawa, sugerujące w imię mądrości podanie w wątpliwość własnych racji (film w reżyserii Ryszarda Bugajskiego *Układ zamknięty*; postać Javeta z adaptacji filmowej *Nędzników*). Zdarza się oczywiście, że człowiek bywa uosobieniem dobra, jak brat Zdrówko z komedii obyczajowej w reżyserii Jana Jakuba Kolskiego *Jasminum*, lub dojrzeła, odkrywa własne błędy i stara się je naprawić, np. Andrzej Kmicic z *Potopu* Henryka Sienkiewicza czy Leopold Socha — bohater filmu Agnieszki Holland *W ciemności*<sup>53</sup>. Dlatego człowiek czasem potrafi przezwycięzać swe słabości i podnosi się z upadku (film w reżyserii Marka Koterskiego, pt. *Wszyscy jesteśmy Chrystusami*), ale nim to nastąpi, krzywdzi siebie i sieje wokół zło; jednak równie często brak mu sił, by wyprostować swoje ścieżki i wydobyć się z dna. Tadeusz Różewicz, kreśląc zdecydowanie negatywny obraz współczesnego człowieka, pisze, że dziś już nie ma dna, z którego można by się podnieść, zmienił się też sam proces spadania:

<sup>48</sup> Z. Herbert: *Pan Cogito o cnocie*. W: Idem: *Raport z obłożonego miasta i inne wiersze*. Paryż 1983.

<sup>49</sup> Zob. B. Kulka: *Dążenie ku doskonałości. Idea przemiany świata i człowieka w języku, wybranych utworach literackich i nie tylko...* W: *Idea przemiany. Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji*. Red. A. Majkiewicz, M. Duś. T. 3. Częstochowa 2011, s. 15—37.

<sup>50</sup> J. Conrad, cyt. za: [6], s. 5.

<sup>51</sup> F. Nietzsche, cyt. za: [3], s. 301.

<sup>52</sup> Zob. T. Różewicz: *List do ludożerców*. W: *Współczesna poezja polska*. Wybór i oprac. S. Burkot, B. Faron. Kraków 1971.

<sup>53</sup> Film opowiada prawdziwą historię ocalenia Krystyny Chigier, jej rodziny i grupy Żydów, opisaną w autobiograficznej książce K. Chigier, B. Dżon, D. Paisner: *Dziewczynka w zielonym sweterku* (Warszawa 2011). Jednakże podstawą scenariusza filmu była książka *W kanałach Lwowa*, pióra Roberta Marshalla (Warszawa 2011).



— [...] zbuntowani ludzie  
 potępione anioły  
 spadały głową w dół  
 człowiek współczesny  
 spada we wszystkich kierunkach równocześnie  
 w dół w górę na boki  
 na kształt róży wiatrów [...] <sup>54</sup>

Stan ten jest niewątpliwie spowodowany faktem, że stając wobec konieczności trudnego wyboru, człowiek zgadza się na to, co mu proponuje los lub podejmuje decyzję błędną.

Właściwie co miałem zrobić powiedzieć — nie  
 powiedziałem — tak  
 I wtedy zaczęło się całe to staczanie w dół [...] <sup>55</sup>

albo mierzy się z zagrożeniem i walczy

Jak dziki zwierz przyszło Nieszczęście do człowieka  
 [...]  
 Lecz on odejrzał mu, jak gdy artysta  
 Mierzy swojego kształt modelu:  
 I spostrzegło, że on patrzy — co? skorzysta  
 Na swym nieprzyjacielu:  
 I zachwiało się całą postaci wagą  
 — — I nie ma go! <sup>56</sup>

Obdarzona wolnością istota ludzka ma więc możliwość wyboru, ale czy rzeczywiście jest całkowicie wolna? Ograniczana przez różnego rodzaju zakazy i nakazy, wywieraną presję, manipulacje, poddawana różnym sposobom reifikacji <sup>57</sup> faktycznie ulega zniewoleniu, co jednak nie zwalnia jej od odpowiedzialności za własne czyny. W tej sytuacji należałoby się spodziewać, iż stając wobec dwu opcji — prawdy bądź kłamstwa, opowie się za tą pierwszą, ponieważ za-

<sup>54</sup> T. Różewicz: *Spadanie*. W: *Poezja naszego wieku...*, s. 338.

<sup>55</sup> R. Kapuściński: *Incipit*. W: *Idem: Prawa natury*. Kraków 2006, s. 61.

<sup>56</sup> C.K. Norwid: *Fatum*. W: *Idem: Vade-mecum*. Warszawa 1962, s. 85.

<sup>57</sup> Wymienia się takie rodzaje reifikacji, jak: reifikacja totalizująca (instytucjonalne i kulturowe formy oddziaływania na jednostkę), reifikacja manipulatywno-użytkowa (sprowadzenie człowieka do roli użytkowego narzędzia), reifikacja neantyzująca (alternatywna wobec reifikacji totalizującej, polegająca na wyłączeniu, wykluczeniu z jakiegś wspólnoty bądź porządku). Zob. M. Januszkiewicz: *Człowiek jako rzecz albo oblicza reifikacji*. W: *Człowiek i rzecz. O problemach reifikacji w literaturze, filozofii i sztuce*. Red. S. Wysłouch, B. Kaniewska. Poznań 1999.

zwyczaj poszukuje prawdy i zna jej wartość<sup>58</sup>. Nic bardziej mylnego. W literaturze wielokrotnie podkreśla się skłonność człowieka do fałszu, gry i kłamstwa.

Kłamstwem jest człowiek, ach, zaiste,  
Kłamstwem jest jego świat  
A prawdą jest drzewo strzeliste,  
Prawdą są obłoki czyste,  
Prawdą jest kwiat

Władysław Orkan<sup>59</sup>

Za pewnego rodzaju kwintesencję ludzkiego losu można uznać *Notes* Ryszarda Kapuścińskiego<sup>60</sup> i poetyckie konstatacje Edwarda Stachury<sup>61</sup>. Człowiek jawi się w nich jako istota tragiczna, skazana na chorobę, cierpienie, przemijanie, chłonąca w siebie całe zło świata, a mimo to dostrzegająca wartość życia; istota przekonana o częstej nieszczeroci i wrogości relacji międzyludzkich, nakładająca maski, podejmująca różne role i prowadząca grę, zdecydowana na walkę o zachowanie wolności i człowieczeństwa. Wybierająca samotną wędrówkę w celu zjednoczenia się z przyrodą, ucieczki od cywilizacji, odkrycia wartości uniwersalnych i sensu życia oraz poznania samego siebie<sup>62</sup>.

### Bohaterowie literaccy w świetle psychologicznych teorii osobowości

Nie od dziś wiadomo, że każdy człowiek jest odrębną indywidualnością, różniącą się od innych ludzi poglądami, motywacją czynów, temperamentem, umysłowością, zdolnościami, reakcjami emocjonalnymi. Takie spojrzenie na człowieka wymaga sięgnięcia do psychologii, a ona może skierować naszą uwagę, np. na teorię osobowości<sup>63</sup>.

<sup>58</sup> C.K. Norwid w *Epos — naszej*, zauważa:

„[...] prawda jedynie wystarczy

Nam, co za prawdą gonim, Don Kichotom

Przeciwno smokom, jadom, kulom, grzmotom”. W: Idem: *Pisma wszystkie*. Zebrał J.W. Gomułki. T. 1. Warszawa 1971, s. 162.

<sup>59</sup> W. Orkan: *Kłamstwem jest człowiek*. Cyt. za: [1], s. 386.

<sup>60</sup> R. Kapuściński: *Notes*. W: Idem: *Notes...*, s. 6—8.

<sup>61</sup> E. Stachura: *Człowiek człowiekowi wilkiem. Wędrówką życie jest człowieka. Życie to nie teatr*. W: T. Wroczyński: *Literatura polska...*, także: [www.goldenline.pl/forum/440804/wedrowka-zycie-jest-czlowieka](http://www.goldenline.pl/forum/440804/wedrowka-zycie-jest-czlowieka) [data dostępu: 4.10.2012]; zob. też M. Matysek: *Baumanowski turysta, włóczęga, spacerowicz i gracz jako kategorie interpretacji tożsamości ponowoczesnej. Przykład interpretacji zjawisk kultury współczesnej*. W: B. Czajkowski: *Sztuka interpretacji*. Wrocław 2006.

<sup>62</sup> Zob. też: J. Tuwim: *Cel*. W: Idem: *Wybór poezji*. Warszawa 1969, s. 99; Z. Herbert: *Modlitwa Pana Cogito — podróżnika*. Dostępne w Internecie: <http://www.zbigniew-herbert.com/utwory.htm> [data dostępu: 4.10.2013].

<sup>63</sup> Analizę postaw, poglądów i zachowań bohaterów literackich należałoby poprzedzić pytaniami: Co rozumiemy pod pojęciem osobowości?, Jakie wyróżniane są typy osobowości?, Do

Osobowość, analogicznie do terminu „człowiek”, jest pojęciem niejednoznacznym, definiowanym w różny sposób. Uważa się ją za „zespół względnie stałych cech i mechanizmów wewnętrznych, od których zależy organizacja zachowania się człowieka, jego psychiczna tożsamość, kierunki i sposoby przystosowania się do otaczającej rzeczywistości oraz jej przekształcania”<sup>64</sup>.

Teorie osobowości początkowo tworzone były nie tylko przez psychologów, ale również filozofów, medyków i socjologów, a podstawę proponowanych wówczas typologii stanowiły czynniki biologiczne. Współcześnie wymienić można kilkanaście różnych klasyfikacji<sup>65</sup>, według których wyodrębnia się rozmaite typy osobowości, przy czym za kryteria podziału przyjmowane są na przykład kierunki i zakres aktywności społecznej (Carl Gustav Jung), oczekiwania wobec wykonawców poszczególnych zawodów (John L. Holland), usposobienie (Edward Spranger) czy zorientowanie na jakiś rodzaj wartości (Gordon W. Allport).

Za jedną z ciekawszych koncepcji i typologii osobowości można uznać nawiązującą do prac Edwarda Sprangera psychologię jednostki G.W. Allporta. Zdaniem tego amerykańskiego psychologa „Osobowość jest dynamiczną organizacją wewnątrz jednostki tych systemów psychofizycznych, które określają jej charakterystyczny sposób zachowania i myślenia”<sup>66</sup>.

Dla Allporta organizacja ma charakter dynamiczny, dzięki czemu można z biegiem lat obserwować rozwój osobowości jednostki. Istnienie osobowości wiąże psycholog z aktywnością danej osoby, a podstawą zastosowanej typologii czyni przede wszystkim jej cechy indywidualne, mające charakter rzeczywistych właściwości odróżniających ją od innych ludzi i ukierunkowujących zachowania.

Ponadto Allport sądzi, że jednostka dojrzała potrafi wytworzyć tzw. jednoczącą filozofię życiową, wyrastającą z preferowania jakiegoś typu wartości, wyznaczających rodzaj aktywności człowieka. Na tej podstawie wyróżnia sześć typów osobowości, tzn.

1. Typ teoretyczny, nastawiony na odkrywanie prawdy.
2. Typ ekonomiczny, zainteresowany tym, co użyteczne.
3. Typ estetyczny, zainteresowany formą i harmonią.

---

jakich wniosków prowadzi próba charakterystyki wewnętrznej postaci literackich dokonywana z uwzględnieniem teorii osobowości?

<sup>64</sup> Zob. hasło: *Osobowość*. W: *Pedagogika. Leksykon*. Red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa 2002, s. 141.

<sup>65</sup> Zob. np. A. Gałdowa: *Wybrane koncepcje osobowości*. Kraków 1990; *Typy osobowości zawodowych* (J.L. Holland) — <http://testyzawodowe.pl>; *Typy osobowości* <http://www.socologia.xcq.pl>; *16 typów osobowości: oznaki typu* (fragment z artykułu, zob. W. Gulenko: *Diagnostyka socjoniczna: metoda wywiadu*. 1999 — <http://www.socoiniko.net/pl> [data dostępu: 30.03.2013]).

<sup>66</sup> G.W. Allport: *Pattern and Growth in Personality*. New York 1961, s. 28, cyt. za: *Psychologia jednostki Gordona W. Allporta*. W: *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Red. A. Gołdowa. T. 1. Kraków 1999, s. 145.

4. Typ społeczny, dla którego najważniejszą wartością jest miłość człowieka.
5. Typ polityczny, zainteresowany władzą.
6. Typ religijny, dla którego najwyższą wartością jest jedność<sup>67</sup>.

Taką samą typologię stosuje Edward Spranger, psycholog niemiecki, charakteryzując wszakże poszczególne osobowości bardziej przejrzyście<sup>68</sup>. Gdybyśmy tę z konieczności fragmentaryczną i uproszczoną wiedzę psychologiczną zastosowali do analizy wybranych dzieł literackich, by przyjrzeć się ich bohaterom w aspekcie wymienionych typów osobowości, to doszlibyśmy zapewne do ciekawych i poszerzających wiedzę o człowieku konstatacji. Otóż charakterystyka św. Aleksego (*Legenda o św. Aleksym*) z pewnością skłoni nas do uznania go za typ osobowości religijnej. Sprawa skomplikuje się nieco przy św. Franciszku (*Kwiatki św. Franciszka*), człowieku niewątpliwie wielkiej wiary, nauczającym innych, ale i miłującym nie tylko ludzi, lecz i wszystkich braci mniejszych — zwierzęta i rośliny. Czy zatem można go uznać za osobowość społeczną? Czy jedynie za jednostkę wypełniającą, zgodnie z wolą Bożą, nakaz „miłuj bliźniego”?

Nie sprawi nam zapewne większych trudności wskazanie osobowości społecznych. Do tej grupy przynależy bowiem niewątpliwie Stanisława Bozowska (*Silaczka*). Można by także założyć, że podobnym typem jest doktor Judym (*Ludzie bezdomni*), wyrzekający się dla innych osobistego szczęścia i zapewniającej mu stabilizację posady. Jednakże czy altruizm doktora Tomasza wynika z miłości do ludzi? Wszak mówi o konieczności spłacenia „długu przekłętego”, za który uważa swój awans społeczny. Czym jest rezygnacja z założenia własnego domu? — przedłożeniem nad rodzinę i miłość działalności na rzecz biednych i pokrzywdzonych? — a może lękiem przed samym sobą?

Idąc tym tropem, warto by postawić również pytanie: Kim jest Piotr Cedzyna (*Doktor Piotr*) — doktor chemii, pracownik naukowy, sprzeciwiający się wyzyskowi robotników, odrzucający finansową pomoc ojca, ponieważ została wygenerowana kosztem ciężko pracujących ludzi — z ich bardzo niskich zarobków. Kim jest — typem teoretycznym czy społecznym?

Zdecydowanie mniej kłopotów sprawiają tacy bohaterowie, jak:

- profesor Geist i Julian Ochocki (*Lalka*) — zafascynowani nauką i poszukiwaniem sposobów skonstruowania maszyny latającej — a więc osobowości teoretyczne,
- Zenon Ziembiewicz (*Granica*) — mający ambicje polityczne i podporządkowujący swoje kolejne wybory oraz decyzje zdobywaniu coraz wyższych

<sup>67</sup> Ibidem, s. 157.

<sup>68</sup> Według E. Sprangera: typ **pierwszy** to człowiek nauki, badacz poszukujący wiedzy objaśniającej świat; **drugi** — jest jednostką dążącą do wzbogacenia się; **trzeci** — pragnie piękna i przeżyć estetycznych; **czwarty** — jest gotów do bezinteresownej pomocy innym; **piąty** — dąży do władzy i podporządkowania sobie zbiorowości lub jej pojedynczych członków; **szósty** — skupia się na Bogu, zgłębianiu prawd wiary i ich upowszechnianiu (*Typy osobowości*, zob. przypis 65).

stanowisk w administracji państwowej — przeto bez wątpienia człowiek władzy, typ polityczny,

— Teodor Bujakowski (*Doktor Piotr*) — umiejętnie wykorzystujący reguły kapitalistycznego rynku pracy, bez skrupułów bogacący się kosztem robotników — tzn. typ ekonomiczny.

Sytuacja nie będzie wszakże już tak prosta, gdy zechcemy określić typ osobowości Stanisława Wokulskiego (*Lalka*). Kupiec, prowadzący interesy z Suzinem (Rosjanin), zarabiający krocie na wojnie w Bułgarii, właściciel dobrze prosperującego sklepu na Krakowskim Przedmieściu, inicjator spółek handlowych, wydaje się czystą osobowością ekonomiczną. Nie wolno jednak zapominać, że tenże Wokulski jest również fanatykiem nauki, społecznikiem i romantycznym idealistą wychowanym na poezji Adama Mickiewicza. Z postaciami podobnie niejednoznaczными będziemy mieć do czynienia, gdy wyszukamy przykłady typów estetycznych. Zrodzą się wówczas pytania: Czy Konrad z III części *Dziadów* — poeta o niezwyklej wrażliwości na słowo, uważający się za jednostkę ponadprzeciętną, za cel nadrzędny uznaje własną twórczość czy podporządkowuje ją misji patriotycznej? Czy z kolei Hrabia z *Pana Tadeusza* jest rzeczywiście znawcą i miłośnikiem sztuki, czy pozerem? Kim tak naprawdę jest bohaterka *Cudzoziemki* Marii Kuncewiczowej — niedouczoną skrzypaczką czy zmarnowanym talentem, rozmiłowaną w muzyce i pięknie osobowością estetyczną?

Jakie więc wnioski płyną z tego krótkiego przeglądu:

1. Niewiele jest w dobrej literaturze typów czystych, stąd sztywna klasyfikacja postaci literackich według typologii osobowości jest na ogół niemożliwa.

2. Im bogatszą osobowością jest bohater, tym „zaszufladkowanie” go jest trudniejsze.

3. Jednostka fikcyjna funkcjonująca w literackim świecie przedstawionym, podobnie jak autentyczny żywy człowiek, jest tworem, wymagającym wieloaspektowych badań, niełatwym do opisanego i jednoznacznego określenia.

### Uwikłanie człowieka w historię

Przyjęcie w badaniach nad naturą i kondycją człowieka kolejnego, tym razem historycznego punktu widzenia, wydaje się równie interesujące i potrzebne jak analiza osobowości, tym bardziej że powiązania literatury i historii występowały już w starożytności, wyrażając się między innymi w dostarczaniu materiału tematycznego przez tę drugą — pierwszej. Nie bez znaczenia jest fakt, że człowiek przez swe działania tworzył historię, bezpośrednio lub pośrednio w niej uczestnicząc i ponosił, wynikające z przebiegu zdarzeń lokalnych lub globalnych, konsekwencje<sup>69</sup>. Czesław Miłosz w jednym z wykładów, wygło-

<sup>69</sup> Zaczynając tę część rozmów o człowieku, może należałoby prosić uczniów o odpowiedź na pytania: Jakie widzisz związki i zależności między historycznymi uwarunkowaniami egzystencji

szonych na Uniwersytecie Harvarda w roku akademickim 1981/1982, mówił: „I poszczególne człowiek, i ludzkie społeczności odkrywają ciągle nowe wymiary niedostępne inaczej niż przez bezpośrednie doświadczenie. Tak też jest z wymiarem historycznym, który poznajemy bez naszej woli i nawet wbrew naszej woli, nie zaczynając od książek, ale wskutek doświadczenia, odczytując książki inaczej, na nowo”<sup>70</sup>. Jednakże w książkach odnajdujemy nie tylko własne, ale i cudze doświadczenia z różnych epok. Poznajemy okresy rozkwitu i kryzysy, dokonania człowieka w sferach kultury, nauki i techniki oraz wstrząsy rewolucyjne i wojenne, które zmieniały losy jednostek, narodów i państw. Stanowiące niestety znaczną część dziejów ludzkości konflikty zbrojne o rozmaitym zasięgu u swego podłoża miały fanatyzm religijny, nacjonalizm i rasizm, racje patriotyczno-obronne, terytorialne, gospodarcze i ekonomiczne, różnice społeczne lub żądę władzy oraz odwet. Zawsze jednak podsycane były przez nienawiść<sup>71</sup>. Ich skutki bywały najczęściej niewyobrażalne, ponieważ pochłaniały ogrom istnień ludzkich, pozostawiały ruiny i zgliszcza, zerwane mosty, nieprzejezdne drogi, zniszczenia w infrastrukturze<sup>72</sup>. Co gorsza, stawiając człowieka wobec warunków ekstremalnych: głodu, utraty domu, poniewierki, rosnącego terroru i szerzącej się wokół śmierci, stawały się nie tylko trudnym sprawdzianem jego człowieczeństwa, ale prowadziły go nierzadko do degradacji moralnej<sup>73</sup>. Pamięć o tych tragicznych czasach stopniowo się zaciera i odchodzi wraz z ich uczestnikami i świadkami.

Ci, co widzieli  
o co tutaj szło,  
muszą ustąpić miejsca tym,  
co wiedzą mało.  
I mniej niż mało.  
I wreszcie tyle co nic.  
Wisława Szymborska<sup>74</sup>

Dlatego prawdę o kataklizmach wojennych należy uczynić stałą częścią edukacji, także polonistycznej. Związane z wojną, budzące grozę sceny śmierci

człowieka a jego losem i dokonywanymi przezeń wyborami?, Jaki wpływ na te wybory ma przyjęty przez człowieka system wartości?, Do czego zdolny jest człowiek?

<sup>70</sup> C. Miłosz: *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku*. Warszawa 1990, s. 8.

<sup>71</sup> Zob. W. Szymborska: *Nienawiść*. W: Eadem: *Koniec i początek*. Poznań 1996, s. 10—11.

<sup>72</sup> L. Staff: *Tak, Bóg opuścił ziemię...*; T. Gajcy: *Widma. Czy znasz ten kraj pod soplami szermiałyh gorących gromnic*. W: T. Wroczyński: *Literatura polska...*, s. 36—38; 28—29; J. Tuwim: *Kwiaty polskie*. Warszawa 1975, s. 234.

<sup>73</sup> Zob. T. Różewicz: *Ocalony. Lament*. W: Idem: *Niepokój. Wybór poezji*. Warszawa 1963, s. 12—13, 7—8.

<sup>74</sup> W. Szymborska: *Koniec i początek*. W: Eadem: *Koniec...*, s. 10—11.

i ludzkiego okrucieństwa odnajdziemy wprawdzie w literaturze różnych epok (*Iliada*, *Pieśń o Rolandzie*, *Krzyżacy*, *Trylogia*, *Wojna i pokój*, *Gloria victis*) podobnie jak przerażające obrazy rewolucji (*Nie-Boska komedia*, *Przedwiosnie*), lecz dopiero wzmrożona skala bestialstwa w okresie II wojny światowej sprawiła, że doświadczenia tamtych czasów znalazły wyraz w twórczości wielu pisarzy i wciąż przywołuje się je we współczesnych dziełach literackich oraz filmowych.

W zrozumieniu panującego wówczas totalitaryzmu — zarówno w jego odmianie nazistowskiej, jak i komunistycznej, pomocne mogą się okazać eseje Józefa Tischnera *Przestrzeń totalitaryzmu* oraz *Kołyma i jej okolice*<sup>75</sup>. Szkic pierwszy wyjaśnia tytułowe pojęcie i różnice między niemieckim narodowym socjalizmem a rosyjskim komunizmem, podkreślając, że obie te ideologie zapowiadały piekło na ziemi — obozy koncentracyjne, łagry i wszechobecny terror poza ich drutami. Oznaczały również podejrzania o żądze władzy i knowania przeciw rządóm agresorów, które stanowiły podstawę oskarżeń o wrogość i winę narodową lub rasową pod okupacją niemiecką, a winę społeczną na terenach wschodnich, gdzie wykształcenie, „posiadanie”, niewłaściwe pochodzenie, równały się wyrokowi skazującemu na zesłanie lub śmierć. Z kolei w szkicu drugim autor stara się odpowiedzieć na pytanie, jakie musiały zaistnieć warunki, by powstały obozy pracy, których symbolem jest Kołyma — ucieleśnienie komunistycznego zła — i jako takie wymienia:

1. Uzyskanie przez doły społeczne władzy, zachłyśnięcie się nią i pragnienie utrzymania jej za wszelką cenę.
2. Deprawację funkcjonariuszy państwa spowodowaną odrzuceniem dotychczasowych norm moralnych, poczuciem siły i bezkarności.
3. Wtargnięcie maszyny partyjnej we wszystkie relacje międzyludzkie, także w rodzinę — i rozbitcie jej spójności.
4. „Bezinteresowne »umiłowanie« zła jako zła, które mówi »nie« każdemu napotkanemu dobru”<sup>76</sup>.

W aspekcie proponowanych rozmów o człowieku kwestią interesującą są z pewnością doznania, zachowania i postawy ludzkie wobec totalitarnego okrucieństwa, które możemy poznać, przynajmniej częściowo, dzięki dziełom literackim i filmowym. Pozytcje ukazujące życie w Polsce pod okupacją niemiecką stosunkowo wcześnie znalazły się w kanonie lektur szkolnych (*Dymy nad Birkenau*, *Medaliony*, *Opowiadania* Tadeusza Borowskiego), a w ślad za nimi do kin dotarły ważne tytuły filmowe<sup>77</sup>. Z biegiem lat wzbogaciła się zarówno lista książek o tematyce wojennej (*Kolumbowie. Rocznik 20*, *Pamiętnik z powstania warszawskiego*, *Zdążyć przed Panem Bogiem*, *Początek*), jak i filmów o podob-

<sup>75</sup> J. Tischner: *O człowieku...*, s. 360—377; zob. też A. Finkielkraut: *Zagubione człowieczeństwo*. Warszawa 1999.

<sup>76</sup> J. Tischner: *O człowieku...*, s. 376.

<sup>77</sup> Np. *Kanał*, film w reżyserii A. Wajdy (1956).

nej problematyce. Czytanie tych tekstów kultury wyzwalało i wyzwala zapewne silne reakcje uczuciowe: współczucie, bunt, oburzenie, zdziwienie, podziw oraz refleksję nad kondycją i naturą człowieka. Nakreśleni w nich bohaterowie reagują bowiem rozmaicie na szerzące się zwyrodnienie, cierpienie, prześladowania i śmierć. Znajdziemy wśród nich ludzi odpowiedzialnych, do końca trwających na posterunku, świadomie wybierających własną śmierć, jak prezydent miasta Warszawy Stefan Starzyński<sup>78</sup> czy Janusz Korczak<sup>79</sup>, ale też młodych chłopców, jeszcze uczniów lub zaledwie zaczynających studia, którzy kontynuują naukę na tajnych kompletach, podejmują pracę w ruchu oporu<sup>80</sup>, wydają prasę podziemną, stają do nierównej walki w powstaniu warszawskim<sup>81</sup> czy powstaniu w getcie, udowadniając czynem swój patriotyzm i broniąc prawa do ludzkiej godności. Możemy wskazać również takich, którzy ratowali Żydów, mimo grożącej im za to kary śmierci<sup>82</sup>. Ci ceniący człowieka, bez względu na jego wyznanie lub narodowość, niewyzuci całkowicie z uczuć, zdarzali się czasem i wśród Niemców<sup>83</sup>.

Jednakże poświęcenie, solidarność w dobrej sprawie, postawa heroiczna nie wyczerpywały skali zachowań ludzkich. Niejednokrotnie ceną, za którą ratowano siebie, bywało życie innego człowieka. Podejmowano z okupantem współpracę, decydowano się na szpiegostwo na rzecz wroga i donosicielstwo, kupczono życiem innych i czerpano z tego procederu korzyści materialne. Niekiedy człowiek okazywał się słaby i pod wpływem tortur ujawniał tajne informacje, narażając tym samym na niebezpieczeństwo członków struktur podziemnych.

W ekstremalnych warunkach człowiek znalazł się jednak także na ziemiach przynależnych przed wojną i włączonych 17 września 1939 roku do ZSRR, ale tzw. gólgota wschodu stanowiła przez wiele lat temat zakazany. Dopiero transformacja ustrojowa 1989 roku pozwoliła na przybliżenie polskiemu czytelnikowi książek powstałych wcześniej na emigracji<sup>84</sup> i wprowadzenie ich na listę lektur szkolnych. Umożliwiła też realizację takich filmów, jak: *Bitwa warszawska 1920*, *Katyn* czy *Syberjada polska*, filmów — jak pierwszy i trzeci — budzących niedosyt lub sprzeciw wobec sposobu ukazywania historycznych faktów,

<sup>78</sup> Zob. J. Lechoń: *Pieśń o Stefanie Starzyńskim*. W: Idem: *Poezje*. Warszawa 1979, s. 95—96.

<sup>79</sup> *Korczak*, film w reżyserii A. Wajdy (1990).

<sup>80</sup> A. Kamiński: *Kamienie na szaniec* (1973) i film *Akcja pod Arsenalem* w reżyserii J. Łomnickiego (1977).

<sup>81</sup> Np. filmy: *Kanał*; *Kolumbowie rocznik 20* w reżyserii J. Morgensterna (1970).

<sup>82</sup> Np. filmy: *W ciemności* w reżyserii A. Holland (2011), *Pianista* w reżyserii R. Polańskiego (2002), *Dzieci Ireny Sendlerowej*, prod. USA, reż. J.K. Harrison (2009).

<sup>83</sup> Niemiecki oficer z *Pianisty* czy Oskar Schindler, bohater filmu S. Spielberga *Lista Schindlera*; zob. też J. Maliszewski: *Od Schindlera do Zündlera. Ratowanie Żydów w Trzeciej Rzeszy jako przykład humanizmu czasów wojny*. W: *Człowieczeństwo — iluzja czy rzeczywistość*. Red. S. Folaron. Częstochowa 1995, s. 85—103.

<sup>84</sup> J. Czapski: *Wspomnienia starobielskie* (1944); G. Herling-Grudziński: *Inny świat* (1951); J. Mackiewicz: *Droga donikąd* (1955).



ale z całą pewnością potrzebnych i ważnych, bo wypełniających znaczącą lukę w świadomości, nie tylko polskiego odbiorcy<sup>85</sup>. Wspomniane teksty kultury układają się w swoisty ciąg chronologiczny i przyczynowo-skutkowy. Film *Bitwa warszawska* pokazuje, że Polacy stanęli bez wahania, pełni wiary w zwycięstwo do walki z rosyjskim najeźdźcą, by obronić dopiero co odzyskaną niepodległość. Odniesione wówczas przez nasz kraj zwycięstwo, jak później się okazało, nie pozostało bez wpływu na zbrodnię katyńską. Okres ją poprzedzający, eksponując zróżnicowanie osobowości uwięzionych i ich reakcji na nowe warunki, przedstawia Józef Czapski we *Wspomnieniach starobielskich*<sup>86</sup>.

Z kolei film Andrzeja Wajdy pokazuje prawdę o zbrodni katyńskiej, która miała w dużej mierze charakter odwetu za klęskę 1920 roku na tych, którzy bronili ojczyzny, polskich oficerach, ludziach kierujących się ideałami zawartymi w formule „Bóg — honor — Ojczyzna” i odmawiających współpracy ze wschodnim agresorem. Natomiast powieść Józefa Mackiewicza *Droga donikąd* z jednej strony stanowi obraz umacniania się władzy radzieckiej na Litwie, a z drugiej jest ciągiem rozważań etycznych stymulowanych zmianami otaczającego świata i ludzi. Zdarzenia finalne to początek wysiedlania i wywożenia do obozów, więzień, na zsyłkę, katorgę, potencjalnych wrogów komunizmu. Z zakończeniem powieści Mackiewicza koresponduje *Syberiaada polska* będąca opowieścią o losach syberyjskich wygnańców.

Wymienione dzieła, podobnie jak te, traktujące o zbrodniach hitlerowskich, mogą pobudzić do rozmów o istocie ludzkiej, drzemających w niej pokładach zła, okrucieństwie, skazywaniu na ból i cierpienie innego człowieka oraz czerpaniu z tego satysfakcji. Są bowiem obrazem zakłamania, manipulacji, fanatycznej wierności narzuconej lub akceptowanej doktrynie komunistycznej, nadużywania władzy i zniewolenia człowieka pozbawianego godności własnej, poczucia sprawiedliwości i wrażliwości na krzywdę. Ukazują również częste przystosowanie do nowych warunków, egoizm i koniunkturalizm, konformistyczne zmiany postaw i poglądów, a poza tym paraliżujący strach, wstrzymujący od jakiegokolwiek sprzeciwu i tłumaczony niekiedy przekonaniem, że głód, praca ponad siły, ciągle zagrożenie życia, rozgrzeszają czyny urągające zasadom człowieczeństwa. Nie wolno wszakże zapominać, że jest to tylko część prawdy o warunkach, z którymi musiał zmierzyć się człowiek w omawianym okresie na

---

<sup>85</sup> *Katyń*, reż. A. Wajda (2007); 1920. *Bitwa warszawska*, reż. J. Hoffman (2011); *Syberiaada polska*, reż. J. Zaorski (2013). Dwa ostatnie filmy nie bez racji wywołały także opinie krytyczne; wątpliwości może też budzić sam tytuł *Syberiaada*, zbyt szeroki w stosunku do przedstawionych faktów historycznych (polskie zesłania na Syberię zaczęły się na przełomie XVIII i XIX wieku).

<sup>86</sup> J. Czapski, wymieniając nazwiska współwięźniów, pisząc o ich wykształceniu, osiągnięciach, próbach organizowania spotkań kulturalnych i pararodzinnych (wigilia), likwidowania swarów oraz nieopuszczającej ich nadziei wyzwolenia, uświadamia czytelnikowi, jakich ludzi traciła Polska w momencie, gdy wywiezieni ze Starobielska przepadali bez wieści.

terenie ZSRR, dlatego dyskutując o tamtych czasach, musimy mówić nie tylko o jego upadku i degradacji, ale i o wielkości. Ta wielkość wyrażała się w jego sile psychicznej, odwadze i bohaterstwie, woli trwania, obronie tradycji (śpiewanie pieśni patriotycznych, recytowanie polskiej poezji, pielęgnowanie zwyczajów świątecznych), ideałów, norm moralnych czy niesieniu pomocy i udzielaniu wsparcia innym, słabszym, ale także w tęsknocie do normalnego życia, rodzących się lub trwających mimo porażających okoliczności przyjaźniach, miłości, próbach zakładania rodziny, podejmowania nauki czy twórczości, np. literackiej oraz w marzeniach i niegasnącej nadziei na pokonanie zła, pokój i stabilizację.

Konkludując, należałoby podkreślić, że egzystencja człowieka, czy on tego chce — czy też nie, nierozzerwalnie związana jest z historią, a skoro tak, wciąż funkcjonując w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i politycznej, człowiek nieustannie staje wobec nowych zagrożeń i nowych wyborów. Tym samym niezbędna jest stała czujność, ponieważ zło może odradzać się w coraz innej postaci (*Dżuma*). Dlatego konieczna jest zarówno pamięć o przeszłości i wyciąganie z niej wniosków, jak i świadomość, że pojęcie „człowiek” nie tylko brzmi dumnie, nie tylko oznacza świętość<sup>87</sup>, ale też sygnalizuje zagrożenie, gdyż — zdaniem Alberta Moravi — w zdecydowanie większym procencie jesteśmy zwierzętami niż ludźmi<sup>88</sup>, a co gorsza bywamy — jak konstatuje Bernard Shaw — gorsi od zwierząt<sup>89</sup>.

Prowadząc dysputy o człowieku, warto odejść od analizy warunków wojennych i przyrzeć się także czasom współczesnym. Umożliwi to na przykład Jerzego Sosnowskiego *Esej dla Agnieszki*<sup>90</sup> opowiadający w części początkowej o solidarnym oporze wobec niechcianej władzy w latach Solidarności i oddający atmosferę euforii wywołaną odniesionym zwycięstwem. Fakty te w porównaniu z obrazami z powieści Mackiewicza mimo woli wywołują skojarzenie ze słowami Ernesta Hemingwaya, że „człowieka można zniszczyć, ale nie pokonać”<sup>91</sup>. Jednakże dalsza część tego eseju nie ma już wymowy tak optymistycznej. Okazuje się bowiem, że rzeczywistość postsolidarnościowa, transformacja ustrojowa, szybki rozwój gospodarki i multimediów spowodowały rozluźnienie więzi międzyludzkich — rodzinnych i społecznych. Często puste treściowo kontakty w sieci i SMS-y są pozbawione ciepła czy serdeczności lub innych uczuć towarzyszących spotkaniom bezpośrednim, powodują anonimo-

<sup>87</sup> „Zło niewątpliwie jest tylko jedno: krzywda bliźniego. Człowiek — jest to rzecz święta, której krzywdzić nikomu nie wolno” — pisał S. Żeromski w *Ludziach bezdomnych...*, s. 343.

<sup>88</sup> „Nie jesteśmy w pełni ludźmi; wręcz przeciwnie, jesteśmy nimi tylko w minimalnej części, powiedzmy w dwóch procentach, w pozostałych dziewięćdziesięciu ośmiu jesteśmy zwierzętami”. A. Moravia: *1934*. Cyt. za: [6], s.18.

<sup>89</sup> „Istoty ludzkie to jedyny gatunek zwierząt, których szczerze się obawiam”. B. Shaw, cyt. za: [6], s. 12.

<sup>90</sup> J. Sosnowski: *Esej dla Agnieszki*. W: Idem: *Ach*. Kraków 2005, s.193—213.

<sup>91</sup> E. Hemingway: *Stary człowiek i morze*. Cyt. za: [6], s. 9.

wość i alienację człowieka, uwalniając go w dużej mierze od odpowiedzialności za słowo. Uzyskana wolność prowadzi niejednokrotnie do budzących niepokój swobodnych, relatywnych wyborów aksjologicznych.

Czy zatem człowiek znów musi zmierzyć się z powstającymi zagrożeniami?

### Edukacyjna potrzeba i wartość rozmów o człowieku

Rozmowy o człowieku, do których punkt wyjścia i materiał stanowiłyby teksty literackie i filmowe, mogą posiadać wieloraką wartość edukacyjną. Podjęcie kwestii kondycji człowieka, jego bardzo skomplikowanej natury i nie mniej złożonych relacji międzyludzkich, to niewątpliwie wkroczenie na płaszczyznę wychowania, to okazja do postawienia pytań o to: Kim jest człowiek?, Co nadaje sens jego życiu?, Jakie należałoby stosować kryteria przy ocenie osoby ludzkiej?, Z jakimi zmagają się ona problemami?, Jak przygotować się i prowadzić dialog z innymi w różnych sytuacjach życiowych?

Uczynienie przedmiotem dysput człowieka oznacza również podjęcie problemów moralnych i aksjologicznych, czasem być może trudnych, czasem niewygodnych, ale znaczących w wychowaniu młodego pokolenia. Doniosłości tych zagadnień, zwłaszcza w czasach rosnącej agresji i przemocy, ale też nierzadkiej obojętności na cudzy los, lekceważenia norm etycznych, urzędniczej znieczulicy i różnych przejawów niesprawiedliwości, a nade wszystko pogłębiających się przepaści społecznych, nie można lekceważyć. Interesujący nas temat będzie także skłaniał do zastanowienia się nad kwestią wielkiej wagi, tj. istotą coraz bardziej zagrożonego człowieczeństwa i być może pozwoli na wskazanie granic, których nie wolno przekraczać. Swego czasu na brak towarzyskiego obycia młodzieży zwrócił uwagę Adam Mickiewicz w *Panu Tadeuszu* poprzez słowa Podkomorzego: „[...] ale co dzień postrzegam, jak młódź cierpi na tem, że nie ma szkół uczących żyć z ludźmi i światem [...]”<sup>92</sup>. Jednakże od niewątpliwie istotnego zewnętrznego poloru i umiejętności komunikacji interpersonalnej ważniejsza jest zdecydowanie inna kwestia, tj. mankament systemu oświaty, na który zwrócił uwagę Emil Zegadłowicz, pisząc: „Szkół, gdzie by mógł uczyć się człowiek swego człowieczeństwa, nie ma na świecie i pewnie nigdy nie będzie”<sup>93</sup>.

Zagadnienia wychowawcze nie wyczerpują przecież listy korzyści, jakie daje dyskusja o człowieku w kształceniu polonistycznym. Proponowana bowiem lektura tekstów literackich i filmowych w aspekcie doświadczeń uczniów, ale i w kontekście filozoficznym, psychologicznym czy historycznym stwarza szansę na realizację funkcji poznawczej sztuki, dzięki:

<sup>92</sup> A. Mickiewicz: *Pan Tadeusz czyli Ostatni zajazd na Litwie*. Warszawa 1995, s. 17.

<sup>93</sup> E. Zegadłowicz, cyt. za: [6], s. 7.

- ukazaniu zbieżności w ujmowaniu człowieczego losu przez literaturę i filozofię,
- wielostronnemu oglądowi istoty ludzkiej, stanowiącemu wynik pogłębionej charakterystyki postaci literackich,
- ukazaniu skutków nierozzerwalnego związku człowieka z historią.

Nie mniej liczącą się jest możliwość urzeczywistniania przedmiotowych celów kształcących w wyniku zastosowania takich rozwiązań, jak:

- dyskusja,
- analiza i interpretacja dzieła literackiego czy filmowego pod kątem wybranego kontekstu lub założonego innego celu,
- praca z tekstem, służąca między innymi wyszukiwaniu cytatów potrzebnych w dyskusji do zbijania argumentów oponentów, formułowania sądów, wyciągania ostatecznych wniosków,
- gry dydaktyczne bądź metoda projektów lub przygotowanie prezentacji, służących rozwikłaniu postawionych problemów,
- porządkowanie wiedzy polonistycznej o epokach, prądach, pisarzach, dziełach przez tworzenie grafów, tabel, zestawień, według kryteriów: chronologicznego oraz tematycznego, przy okazji analizy maksym o człowieku wpisanych w wybrane utwory literackie bądź filmowe,
- traktowanie powyższych zabiegów jako pewnego rodzaju repetytorium, a także zachęty do samodzielnej lektury i mądrego surfowania po Internecie.

Przede wszystkim jednak wymiana zdań o osobie ludzkiej w edukacji polonistycznej prowadzi do kształtowania osobowości ucznia i doskonalenia umiejętności kluczowych: mówienia, czytania, pisania, słuchania i oczywiście myślenia, ale też wywoływania zdziwienia, emocji i uczuć.

Spór o człowieka wciąż trwa, bycie sobą w czasach współczesnych nie jest sprawą łatwą, zwłaszcza że pojawiają się ciągle nowe wyzwania i nowe barierzy do pokonania. Trzeba się zmierzyć z wszechobecnym konsumpcjonizmem, dehumanizacją życia, technotronizmem, skłonnościami do hedonizmu, postępującą alienacją<sup>94</sup>. Trzeba wreszcie umieć powiedzieć „nie” i obronić się przed depersonalizacją, której groźny obraz przedstawia Ryszard Kapuściński:

Odszedłem tak daleko od siebie  
że już nie umiem nic powiedzieć  
na swój temat  
[...]  
nie umiem odnaleźć  
samego siebie

<sup>94</sup> Zob. P. Domeracki: *Zgryzoty ponowoczesne*. W: *Kondycja człowieka współczesnego*. Red. C. Piecuch. Kraków 2006, s. 313—333.

opisać tej postaci  
nazwać jej  
zapewnić  
że istnieje<sup>95</sup>

Dlatego, by pomóc młodzieży w kształtowaniu siebie i w często samotnym zmaganiu się ze wszystkimi obsesjami, wynaturzeniami i zawłościami nowoczesnego świata, warto z nią rozmawiać o kondycji człowieka, sięgając w tym celu po biografistykę, prozę wspomnieniową, literaturę różnych okresów i film, który zapewne szybciej i łatwiej trafia do pokolenia wychowanego na „kulturze obrazkowej”.

<sup>95</sup> R. Kapuściński: inc. *Odszedłem tak daleko...* W: Idem: *Prawa...*, s. 63.

Bronisława Kulka

CONVERSATIONS ON A HUMAN BEING —  
IN THE CONTEXT OF SELECTED LITERARY WORKS AND MOVIES

Summary

Making considerations on a human being realizes the complexity of his/her nature, incessantly complicated by constant transformations of the world surrounding him/her. Despite considerations reaching the Ancient times, and interdisciplinary research studies, the subject of which is a human being, still remains a mystery. Hence, a relatively precise answer to the question who a human being is cannot be formulated. This is movies and literature that make it possible to look at a human being in different situations, environments and aspects (e.g. a philosophical, ethical, psychological or historical one), as well as time spans.

The material derived from them will allow for taking free conversations or discussions on existential topics certainly interesting for the youth, and, at the same time, will allow for achieving many aims of the Polish language education.

Бронислава Кулька

БЕСЕДЫ О ЧЕЛОВЕКЕ —  
В КОНТЕКСТЕ ИЗБРАННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ФИЛЬМОВ

Резюме

Размышления о человеке помогают осознать сложность его природы, постоянно подвергаемой испытаниям в силу преобразований окружающего его мира. Несмотря на то, что предметом исследования человек стал уже в философии античных времен и в интер-

дисциплинарном анализе, он до сих пор остается загадкой. Поэтому достаточно четкого ответа на вопрос: кем является человеческое существо? — невозможно сформулировать. Образ человека в разных ситуациях, средах, аспектах (напр. философском и этическом, психологическом или историческом) и временных отрезках представляют фильм и литература.

Почерпнутый из них материал позволит свободно беседовать или дискутировать на экзистенциальные темы, которые несомненно волнуют молодежь, а вместе с тем поможет достичь многих целей обучения в области польского языка и литературы.

Małgorzata WÓJCIK-DUDEK

## Niegrzeczni bohaterowie dziecięcych lektur

Byłeś większy, jak byłeś mniejszy

Pippi

Dziecięcy pokój z książkami wypełniony jest po sufit bohaterami lubianymi i znanymi przede wszystkim z tego, że ich historie uczą, uwrażliwiają i wychowują. I choć pozytywne wartościowanie „literatury czwartej” jedynie ze względu na jej wartości wychowawcze odchodzi do pedagogicznego lamusa, to jednak wciąż bohaterowie „na opak” sprawiają czytelnicze kłopoty. Okazuje się, że „czytanie” takich antybohaterów sprawia problemy nie tyle dorosłym, ile właśnie dzieciom, mimo że przecież karnawalizacja świata jest na stałe wpisana w poetykę dzieciństwa. Bohater typu Koszmarne Karolka zdobywa serca młodych czytelników na całym świecie jako niewymagający „Marchoń”, któremu na „salonach” dorosłych przytrafiają się często obsceniczne przygody. To postać, która, choć żyje od upadku do upadku, to jednak z potknięć nie wyciąga żadnych wniosków. Pozostaje nadal sobą, gorszącym *enfant terrible*, a linearność lektury „od upadku do upadku” sprawia, że Karolek jako bohater jest „przeźroczysty”, w jego przygodach, w których zwykła hucpa zastępuje swego rodzaju filozofię życia, na próżno szukać głębszego sensu.

Literatura dla najmłodszych zna postaci niepokorne, dzieci z „łozы szyderców”, dostrzegające niedoskonałe fastrygi wspaniałego świata stworzonego przez dorosłych; dzieci, które płacą wysoką cenę za nadwrażliwość i dojrzałość w ocenie rzeczywistości. Bywają błaznami, drewnianymi pajacami, nieudolnymi królami wyśmiewanymi przez poddanych, ale są to tylko role, które muszą odegrać, aby świat był do zniesienia. W ich przypadku, odwrotnie niż w opowieściach dotyczących Karolka, droga, którą muszą przejść, ma wyraźny cel, zaś jej poszczególne etapy wyraźnie kształtują osobowość postaci i determinują ich konkretne decyzje. Zatem Pinokio, Pippi czy król Maciuś Pierwszy to nie tylko bohaterowie niepokorni, ale przede wszystkim tacy, dzięki którym świat

staje się odrobinę lepszy. Warto postaci te poddać ponownej lekturze choćby po to, aby pozbyć się czytelniczych stereotypów.

Od jakiegoś czasu na półkach księgarskich można znaleźć wspaniale ilustrowane i na nowo przetłumaczone przygody Pinokia<sup>1</sup>. Księga to ogromna i ciężka, ale warta swojej ceny, bo tłumacz — Jarosław Mikołajewski, tchnął w drewnianą lalkę drugie życie. Czy we współczesnym przekładzie dokonana się „Pinokio — reanimacja”? Chyba tak. Choć archaiczny model wychowywania prezentowany przez baśń Carla Collodiego stawia pod znakiem zapytania sens odkurzenia historii peregrynacji drewnianej lalki przez świat.

Wizerunek Pinokia zakorzeniony w świadomości czytelników nie pozostawia złudzeń. Wystrugany, z nosem-„sejsmografem”, którego długość uzależniona jest od sytuacji etycznej, wytrzeszczonymi oczami spogląda na pokolenia czytelników. To mały urwis, którego grzechem jest porzucenie ojca, a sensem życia powrót do domu. Nagrodą zaś za świetnie wykonane zadanie — przedzierzgnięcie się w człowieka.

Kimże jest Pinokio?<sup>2</sup> Dla Magdaleny Joncy stanowi on syntezę toposów kultury. Badaczka dostrzega w nim: „dalekiego krewnego, ze względu na wiek i leniuchowanie, »krewnego« zaczarowanego Gucia Urbanowskiej. Jednak oddany bimbaniu Pinokio, dystansuje w tym względzie od przejawiającego »pozytywistyczne«, naukowe pasje obserwacji świata przyrodniczego, Gucia. Pozbawiona serca marionetka wystrugana z kawałka, jęczącej pod heblem Dżepetta, kłody, to obieżyświat, wieczny wędrowny artysta, którego treścią życia są coraz to nowe przygody, bliższa zatem gustom modernistycznej bohemy. »Synek« majstra to trudna do okiełzania, z genem dokazywania w drewnianych członkach, nowa »Galatea«, chichocząc pod dłutem, wywalająca na całą długość język, wywijająca nogami, kopiąca »ojca«, który przez »pajaca z urodzenia« trafił do aresztu”<sup>3</sup>.

Czy jednak za tę topiczną mozaikę pokolenia czytelników pokochały Pinokia? Czyżby za to, że człowieczeństwo było dla Carla Collodiego ukoronowaniem stworzenia i to właśnie z człowieczeństwa uczynił ostateczną nagrodę dla drewnianego pajaca? W ten sposób finał baśni widzi M. Jonca: „Pedagogika baśni Collodiego wykracza poza doraźne potrzeby epoki, w której powstała, poza problem, napiętnowanego przez autora, lekkoduchostwa, którego dorastający chłopiec musi się wyzbyć, wziąć rozbrat z nieokiełznanym »pajacowaniem«, by zyskać człowieczą naturę. Pinokio jest postacią mityczną, wrastającą

<sup>1</sup> C. Collodi: *Pinokio. Historia pajaca*. Ilustr. R. Innocenti. Przeł. J. Mikołajewski. Poznań 2011.

<sup>2</sup> Zob. hasło: *Pinokio*. W: *Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży. Pisarze. Książki. Serie. Ilustratorzy. Przegląd bibliograficzny*. Red. K. Kulickowska, B. Tylicka. Warszawa 1979, s. 111.

<sup>3</sup> M. Jonca: *Enfants terrible. Dzieci złe, źle wychowane w literaturze polskiej XIX wieku*. Wrocław 2005, s. 197.



w pokłady problematyki egzystencjalnej, odzwierciedlonej w przygodach pajaca. Dojrzewając, musi zakosztować nędzy, głodu, bólu, opuszczenia, lęku przed śmiercią. Zachłanne umiłowanie, tyleż uroczego, co »infantylnego«, życia bez zobowiązań sięga kresu w symbolicznym akcie zrzucenia drewnianej powłoki i przeobrażenia się w pełni w ludzki byt<sup>4</sup>.

Czy jednak drewniana lalka nie mogłaby pozostać sobą? Czy akces do ludzkiej wspólnoty jest aż tak wielkim honorem? Oprócz ojca Pinokia i wróżki — matki trudno odnaleźć choćby jedną sympatyczną postać. Pinokia otaczają złodzieje, podstępni dyrektorzy cyrku i — co przerażające — to właśnie oni uczą pajaca moresu! A jednocześnie to ich zdobi ludzka powłoka, o której marzy Pinokio. To, co tym postaciom zostało użyzione w rozrzutnym geście stwarzania, Pinokio zdobywa w pocie swego drewnianego czoła, w upodleniu i skórze osła.

Zdaje się, że wszystkie postacie powołane są przez C. Collodiego tylko po to, aby stanowiły przeszkodę na drodze ku doskonałości. W brudny, przestępczy i dziki świat zostaje wrzucony pajac. Inny, samotny, skazany na nieustanną walkę, stawiany w sytuacjach bez wyjścia, za każdym razem wywija się śmierci jak piskorz. I tak jak stwarzanie świata niosło afirmacyjne wyznanie: „i to było dobre”, również słowa Pinokia podsumowują jego walkę z samym sobą, gdyż każda „runda” kończy się wyznaniem straszliwej winy powtarzanej jak mantra: „To moja wina. Opuściłem swojego tatusia”.

Niestety, w życiu pajaca wspomniana afirmacja jest niemożliwa, bowiem Pinokio nosi w sobie grzech, który nie pozwala na to, aby wyrządzone mu krzywdy zostały zrekompensowane. To znaczy, że żaden z bohaterów historii Collodiego nie zostaje ukarany za niecne postępowanie wobec Pinokia. Jedyną karą jest ewentualny „brak” pajaca, kiedy ten umyka przed niebezpieczeństwem: rybakowi nie udaje się go zjeść; dyrektor cyrku sam się go pozbywa, gdy ten, przemieniony w osła, łamie nogę; handlarz osłami traci go, kiedy Pinokio-osioł zrzucony ze skały zostaje obgryziony przez ryby... To lalka wychodzi z każdej opresji poturbowana, człowiek nigdy... „Większość ma rację” — to bolesna prawda, którą autor dzieli się z czytelnikami.

Fundamentalizm tego twierdzenia doprowadził pisarza do drastycznych literackich rozstrzygnięć. W pierwotnej wersji C. Collodi zakończył książeczkę w sposób dramatyczny — nakazał dzieciom rozstać się z Pinokiem, gdy ten zostaje powieszony na drzewie przez dwuosobową bandę najpodlejszych opryszków na świecie — Lisa i Kota. Tylko protesty najmłodszych sprawiły, że w następnym odcinku opowieści pajac ożywa i jego przygodom nadaje się imponujący rozmach:

Związali mu ręce z tyłu, zarzucili pętlę na szyję i powiesili z nogami dyndającymi się w powietrzu na gałęzi dużego drzewa nazywanego

<sup>4</sup> Ibidem, s. 199—200.

Wielkim Dębem. Potem usiedli na trawie, czekając, aż pajacyk wierzgnie nogami na własną śmierć, lecz on jeszcze po trzech godzinach miał oczy otwarte, usta zamknięte, a wierzgał, nie przymierzając jak żrebak. Kiedy znudziło ich to czekanie, zwrócili się do Pinokia, chichocząc:

— W takim razie do jutra. Kiedy wrócimy tu rano, obyś nam sprawił przyjemność i wisiał nieżywy, w dodatku z otwartymi ustami.

I odeszli.

Tymczasem zerwał się porywisty północny wiatr, który wiejąc i jęcząc wściekle, szamotał biednym wisielcem na wszystkie strony i kołysał nim potężnie jak sercem dzwonu bijącego na wielkie święto. Kołysanie przyprowadziło Pinokia o gwałtowne skurcze, a pęta, zaciskając się coraz mocniej na szyi, odbierała mu oddech.

Powoli jego oczy zasnuły się mgłą i choć czuł, że czeka go rychła śmierć, wciąż jeszcze miał nadzieję, że lada chwila pojawi się jakaś miłosierna dusza, która go uratuje. Lecz kiedy, wbrew tej nadziei, przekonał się, że nikt, ale to nikt nie spieszy mu z pomocą, przypomniał sobie o biednym tatusiu... i wyjąkał już bliski śmierci:

— Ach, mój tatusiu! Gdybyś ty był tutaj ze mną!...

I zabrakło mu tchu, by rzec jeszcze cokolwiek innego. Zamknął oczy. Otworzył usta, wyciągnął nogi, mocno zadrżał i zeszywniał<sup>5</sup>.

Pinokio wisielec jest skandalem. Oto na gałęzi zawisło to, co niepokorne; to, co trudne do etykietyzacji; to, co naiwne i tak naprawdę niewinne. Ofiara złożona z Pinokia jest skandalem literatury dla dzieci. W wytrzeszczonych oczach odbija się świat, który tak właśnie uporał się z lalką. Czy nadużyciem będzie porównanie Pinokia do Józefa K.? Czy zmiażdżony światem Pinokio nie mógłby za bohaterem *Procesu* powtórzyć: „Jak pies”?

Pinokio niebezpiecznie zbliża się do topiki biblijnej. Czyż jego błędzenie nie przypomina pyszałkowej peregrynacji syna marnotrawnego, czy w końcu scena, w której wiszący pajac kieruje ostatnie słowa do ojca, nie przywodzą na myśl... ukrzyżowania? *Eloi lema sabachthani* — „Ach, mój tatusiu! Gdybyś był tutaj ze mną!...”

O czym więc jest ta książka? Jarosław Mikołajewski twierdzi, i chyba należy mu przyznać rację, że „o poszukiwaniu własnego dna. O tym, że żaden upadek nie jest wystarczająco dotkliwy, by nie móc spaść niżej. I że im głębiej się spadnie, tym piękniejsze nad nami otwiera się niebo. [...] Jest ta książka nie tylko o niedojrzałości, z której się wyrasta. Mówi również o niedojrzałości dożywotniej. O człowieczeństwie bez wątpienia ułomnym, skrajnie różnym niż życie według wartości i, co tu kryć, znacznie mi bliższym”<sup>6</sup>. Dlatego trudno mi zgodzić się z zakończeniem historii drewnianego pajaca:

<sup>5</sup> C. Collodi: *Pinokio. Historia...*, s. 66—67.

<sup>6</sup> J. Mikołajewski: *Posłowie*. W: C. Collodi: *Pinokio. Historia...*, s. 203.

— A gdzie się podział stary Pinokio, ten z drewna?

— Oto i on — odparł Geppetto i wskazał dużego pajaca opartego o krzesło, z głową zwróconą na bok, ze zwieszonymi rękami, ze skrzyżowanymi i zgiętymi w kolanach nogami. Aż trudno było uwierzyć, że stoi.

Pinokio spojrział na niego, a kiedy już mu się przyjrzał, pomyślał z wielkim zadowoleniem: „Jaki byłem śmieszny, kiedy byłem pajacykiem! I jaki teraz jestem szczęśliwy, że stałem się grzecznym chłopcem!”<sup>7</sup>.

Czy rzeczywiście czytelnik przedkłada Pinokia pogodzonego ze światem, ugrzecznoniego i w ludzkiej skórce, nad tego, który nieustannie próbuje się ze światem, a jego pajacykowata twarz wykrzywia się w grymasie przerażenia; kiedy drewniane oblicze jest bardziej ludzkie niż gładka i uszczęśliwiona swym człowieczeństwem twarz grzecznego dziecka?

Co innego Pippi. Z błaznowania i kuglarskiej sztuczki czyni zasadę świata, bez której byłby on nie do zniesienia. Pippi zamiast tak jak Pinokio wracać do ojca, wyzwała się spod jego władzy. Zresztą ojciec Pippi nie jest w żaden sposób podobny do Geppetta, który roni łzy z tęsknoty za drewnianym synem. Pippi nie jest obciążona odpowiedzialnością za zdrowie ojca, nie wymaga się od niej, w przeciwieństwie do Pinokia, aby nie sprawiała kłopotów. Nikt z załogi statku ojca — króla murzyńskiego, nie protestuje, kiedy Pippi podejmuje decyzję o zejściu na ląd:

Ze statku zabrała z sobą dwie rzeczy: dużą skórzaną torbę, pełną złotych monet, i małą małpkę, która nazywała się Pan Nilsson i którą dostała od tatusia. Marynarze stali przy barierze statku i patrzyli na Pippi długo, długo, dopóki nie stracili jej z oczu. Szła statecznie, nie oglądając się za siebie, z Panem Nilssonem na ramieniu i torbą w rękę.

— Dziwne dziecko! — powiedział jeden z marynarzy, ocierając z oka łzę, gdy Pippi zniknęła w oddali<sup>8</sup>.

Pippi, w przeciwieństwie do Pinokia, nie wraca do domu, ona dom tworzy; nie chce być doskonalsza, ale sama doskonali innych i robi to jakby trochę od niechcenia. Podobnie jak Pinokio jest „dzieckiem, które przeczy”, ale w odróżnieniu od drewnianego pajaca nie przyznaje się do błędu. Bo przecież to świat zwariował, natomiast Pippi poddaje go tylko kwarantannie absurdu. Wystarczy przypomnieć sobie scenę, w której niemal po gombrowiczowsku ośmiesza system edukacji, czy tę opowiadającą o wizycie starszej bogatej pani znanej ze swego miłosierdzia i działalności dobroczynnej na rzecz najuboższych uczniów. Pippi upomina się o tych najmniejszych i najbardziej pokrzywdzonych. To ona

<sup>7</sup> C. Collodi: *Pinokio. Historia...*, s. 200.

<sup>8</sup> A. Lindgren: *Wielka księga Pippi*. Przeł. I. Szuch-Wyszomirska, T. Chłapowska. Warszawa 2006, s. 8.

przecież podchodzi do dzieci odesłanych do kąta przez pannę Rosenblom, która w ten sposób karze małych ignorantów nieznających odpowiedzi na pytanie: „Kiedy umarł Karol XII?”. Pippi ratuje honor dzieci i podnosi je na duchu w myśl Sokratejskiej zasady, że wiedza jest w nas, należy ją tylko wydobyć umiejętnie stawianymi pytaniami:

Zwróciła się do jednego chudego chłopczyka w niebieskiej koszuli.

— Słuchaj no — powiedziała. — Wymień kogoś, kto nie żyje.

Chłopiec wydawał się nieco zdziwiony, ale odpowiedział:

— Stara pani Pettersson spod pięćdziesiątego siódmego.

— No, proszę — rzekła Pippi. — A może jeszcze o kimś wiesz?

Chłopczyk nie wiedział. Wtedy Pippi złożyła dłonie w trąbkę przy ustach i szepnęła głośno:

— Przecież Karol XII!<sup>9</sup>

Pippi odgrywa rolę nauczycielki, która nie na-ucza, ale od-ucza przyzwyczajęń, schematów i stereotypów. Wyzwała dzieci z przymusu nauki, uczestnictwa, rygoru, bo więcej z tego wszystkiego kłopotu niż pożytku. Inaczej Pinokio. Kiedy nie chce się uczyć, zostaje osłem, zaś jego przyjaciela, który namawia go do porzucenia szkoły, spotyka tragiczny finał. Chłopiec umiera na zawsze „zamknięty” w osłej skórce. O ile Pinokio marzy o ludzkiej postaci i w metamorfozie widzi najwyższe dobro, o tyle Pippi — kolorowy obszarpaniec, stoi na czele dziecięcej rewolucji i zaczepnie woła w świat: „Ja zostanę piratem, gdy dorosnę! [...]. A wy?”<sup>10</sup> Rudzielec nie walczy z przeciwnościami świata o należną nagrodę — lepszą, doskonalszą powłokę i mniej ogniste włosy. W swojej odmienności widzi piękno i zawstydzają swoją pewnością innych. Przypomnę może kultową już scenę kupowania kremu:

— Nie, nie dokuczają mi piegi — powiedziała Pippi.

Wtedy sprzedawczyni zrozumiała. Rzuciwszy jednak okiem na Pippi, wykrzyknęła:

— Ależ dziecko drogie, masz przecież całą twarz w piegach!

— Oczywiście — odparła Pippi. — Ale nie dokuczają mi. Lubię je!

Do widzenia!

I wyszła z perfumerii. W drzwiach odwróciła się i zawołała:

— Gdyby pani miała przypadkiem jakieś smarowidło, od którego robiłoby się jeszcze więcej piegów, to proszę mi przysłać do domu, siedem, osiem słoików!<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Ibidem, s. 190.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 84.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 96.

Struganie Pinokia ma cel. Geppetto zdradza go swojemu znajomemu Cze-reśni: „Zachciało mi się zrobić ładnego pajacyka. Niby z drewna, lecz niezwykłego. Takiego, co umiałby tańczyć, walczyć na miecze i wywijać *salto mortale*. Z takim pajacykiem zamierzam wędrować po świecie, żeby zarobić na kromkę chleba i szklankę wina. I co wy na to?”<sup>12</sup> Znając dalszy ciąg historii, uczciwie należy przyznać, że nie tylko wizja próżniaczego życia Pinokia musiała zostać przedefiniowana, ale także idea ojcostwa uległa etycznemu skomplikowaniu. Bo przecież zamiast zarobku i pociechy płynącej z posiadania kukiełki Geppetto dostał od losu poniewierkę, cierpienie i wyrzeczenia. Marzenie o dziecku, dającym wsparcie ojcu, okazało się absurdem.

Pippi jest wolna od zobowiązań. Ojciec króluje na murzyńskiej wyspie, musiała nie żyje, choć spogląda na córkę przez dziurkę w chmurach, ale przecież to nie to samo. Powtórzmy raz jeszcze: Pippi jest wolna od zobowiązań wobec rodziców. I tylko takich. Zastanawiający jest finał książki. Tommy i Annika zaglądną przez okno do domu Pippi. Widzą ją siedzącą w kuchni przy stole. Dziewczynka wpatruje się w płomień świecy:

— Ona wydaje się taka samotna — powiedziała Annika trochę drżącym głosem. — Ach, Tommy, gdyby to było rano, tobyśmy zaraz do niej poszli.

Stali w milczeniu, wpatrzeni w zimowy wieczór. Nad dachem Willi Śmiesznotki świeciły gwiazdy. W środku była Pippi. Będzie tam zawsze. To cudowna świadomość. Lata będą mijały, ale Pippi, Tommy i Annika nigdy nie dorosną. [...] Przyjdą nowe wiosny i nowe lata, jesień i zimy, a ich zabawy będą trwały. [...] Tak, myśl, że Pippi zawsze będzie w Willi Śmiesznotce, ogromnie ich podniosła na duchu.

— Gdyby spojrziała tu, w górę, tobyśmy jej pomachali — powiedział Tommy.

Ale Pippi patrzyła wciąż przed siebie rozmarzonymi oczami.

A potem zgasła świecę<sup>13</sup>.

Zakończenie książki wydaje się kluczem do postaci Pippi. Bo o ile Pinokio za błazenadę jest karany, o tyle Pippi czyni z niej maskę. Jest klaunem, ale pod grubą warstwą białej farby czai się smutek. To on nakazuje melancholijnie spoglądać w płomień świecy. To, o czym myśli Pippi po zgaszeniu świecy, odgaduje Jacek Podsiadło: „Ile człowiek musi się napracować, ilu obowiązków dopełnić, ale też ilu matactw się dopuścić i ile kłamstewek nawymyślać, żeby wokół niego było wesoło? Latać na miotle, kiedy chce się sięść i płakać. Pilnować, żeby ani na chwilę nie przestała rosnąć lemoniada w dębim pustym w środku. Wymyślać

<sup>12</sup> C. Collodi: *Pinokio. Historia...*, s. 10.

<sup>13</sup> A. Lindgren: *Wielka księga...*, s. 231.

coś wciąż nowego i nowego. Ukrywać przed oczami nieprzygotowanych zabójcze prawdy. [...] Lecz o tym wszystkim nie myśli się w chwilach szczęścia i pełni: radość nie wymaga uzasadnienia, a pełnia nie każe pytać o sens: małe radości są świetnym orężem przeciw wielkiej rozpaczce: niezastąpione i warte chyba każdej ceny są chwile, kiedy chce się śpiewać, choć nie ma rozkazu ani nawet wyraźnego powodu<sup>14</sup>.

Prawdopodobnie współczesny młody czytelnik wychowany przede wszystkim na filmach, grach komputerowych i może także, mam nadzieję, na literaturze, czytający Harry'ego Pottera, *Koszmarnego Karolka* czy zafascynowany choćby przygodami Pippi, nie zachwyci się postacią Maciusia, raczej nie wytrwa przy zawilej fabule, która, przynajmniej, jest pretekstem do przemycenia pedagogicznych idei autora. Dlatego też wydaje mi się, że książka powoli zmienia adresata, czego zapewne nie spodziewał się sam autor, pisząc: „Dorośli wcale nie powinni czytać mojej powieści, bo są w niej rozdziały niestosowne, więc nie zrozumieją i będą się wyśmiewali. Ale jak chcą koniecznie, niech spróbują<sup>15</sup>. Otóż, to właśnie dorośli powinni jeszcze raz spróbować przeczytać książki o przygodach Maciusia, nie wyłączając oczywiście *Króla Maciusia na wyspie bezludnej*.

Maciś jest przecież dzieckiem niesfornym, marzącym o władzy. To właśnie sny o potędze każą mu wierzyć, że jest on w stanie zapanować nad światem i uzdrowić ludzkość. Jednak szalone pomysły Maciusia prowadzące do wyzwolenia dzieci, a tym samym emancypacji dzieciństwa, spotykają się ze zdecydowaną krytyką niezadowolonych:

Dość mamy rządów niesfornego dzieciaka, dość tyranii tego szalonego chłopca. Jeżeli i tym razem zwycięży, będzie gorzej jeszcze, niż gdy zostanie pobity. Czy można przewidzieć, co mu do głowy strzeli? Jemu i jego Felkowi?<sup>16</sup>

i dalej

Bądź co bądź zrobił i wiele dobrego. Błędy jego płynęły z braku doświadczenia. Ale że głowę ma otwartą, więc skorzysta z nauk, które mu życie daje<sup>17</sup>.

Skazany na karę śmierci, zamienioną na pobyt na bezludnej wyspie, Maciś płynie na „statku szaleńców”, bo — jak wiadomo — niebezpieczne idee należy izolować. Dopiero tam mały władca bez tronu ma szansę, aby zastanowić się

<sup>14</sup> J. Podsiadło: *Pippi, dziwne dziecko*. Warszawa 2006, s. 141—142.

<sup>15</sup> J. Korczak: *Król Maciś Pierwszy*. Warszawa 1980, s. 4.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 283.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

na świat. Pozbawiony wszystkiego, pogrążony w rozmyślaniach król Maciuś przedzierzgnął się w filozofa. Wyspa usypia czujność, Maciuś pogrąża się w letargu, powiedzielibyśmy raczej: w depresji, tym bardziej uzasadnionej, że będącej efektem zniechęcenia życiem:

Za późno — powiedział Maciuś oparłszy głowę na rękę. — Ja już nic nie chcę — nic nie chcę<sup>18</sup>.

Jednak ta katastroficzna degrengolada po wejściu na górę zostaje zamieniona na wolę mocy. Tak działa *tremendum*. Maciuś po zejściu z góry, po poznaniu siebie, po zmianie perspektywy odkrywa właściwe odbicie w Lacanowskim lustrze. To właśnie tam, na szczycie, przechodzi przyspieszony kurs dojrzewania i z fragmentów swoich portretów scala spójny wizerunek. Jak radzi Nietzsche, jest teraz „lwem” i pod Zielonym Sztandarem zdobędzie świat w imię szczęścia dzieci.

Tyle ideały. Bo nie pozwolono przecież Maciusiowi na zmianę skóry świata. Kiedy wraca ze swojego wygnania, nikt na niego nie czeka. Jego mowy, choć porywające, nie budzą większych emocji. Zamknięty w ciasnym kręgu szkoły, którą jako uczeń próbuje reformować, także nie znajduje posłuchu. Wie, że tron nie jest jego przeznaczeniem, bo przecież:

Nie chcę się chwalić, ale mówię, że chociaż najmniejszy z królów, więcej wiem od niejednego z dorosłych. Bo dzieci nie są głupsze od dorosłych, tylko nie mają doświadczenia. [...] Młody król zna generałów, generałów ja znam i żołnierzy, on zna porządných, ja poznałem i zbrodniarzy, młody król zna dorosłych, ja znam i dzieci. Młody król zna naród, kiedy się kłania i krzyczy *Wiwat!*, a ja wiem, jak żyje i pracuje, jak się kłóci i godzi, jak się opiekuje sierotą<sup>19</sup>.

I choć przemówienie Maciusia jest patetyczne, on sam z patosu i egzaltacji rezygnuje. Od tego momentu porusza się w „dolnych rejestrach” — zaczyna pracować w fabryce i tam też ginie, wciągnięty i poszarpany przez maszynę. Śmierć absurdalna — król nie ginie w walce, ale przy bezsensownej szarpaninie w obronie Felka — obiboka.

Historia kończy się trochę jak średniowieczna opowieść hagiograficzna. Maciuś zostaje doceniony dopiero na łożu śmierci, żegnając się ze światem według prawideł *ars moriendi*:

Zakasłał Maciuś... Na uśmiechniętych ustach pokazała się krew...  
Przymknął Maciuś oczy — i już nie otworzył...

<sup>18</sup> J. Korczak: *Król Maciuś na wyspie bezludnej*. Łódź 1990, s. 47.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s.137.

I już całe miasto wiedziało, że Maciuś umarł.

I kraj.

I cały świat.

Na wysokiej górze bezludnej wyspy pochowano Maciusia. Alo i Ala przystroili grób Maciusia kwiatami. A nad grobem śpiewają kanarki<sup>20</sup>.

Jak dowodzi Wiesława Wantuch: „Maciuś walczy o swój status króla, nawet w niewoli, chce być królem przynajmniej dzieci, aby skoro nie potrafi zmieścić terażniejszości, zachować wpływ na przyszłość. Pippi nawet na moment nie pozwala się wcisnąć w rolę księżniczki: »Ja wcale nie być ładna biała księżniczka«. Bohaterka tekstów Astrid Lindgren cofa się przed przejęciem władzy. Instynktownie czuje to, o czym dopiero praktyka rządzenia przekonuje Maciusia. To, co z pozycji dziecka jawi się jako dziwne, głupie i do natychmiastowej wymiany, w dorosłym życiu okazuje się fragmentem większej całości, której naprawa wymaga czasu, cierpliwości, dalekowzroczności... Pippi nie próbuje reformować świata, domaga się dla siebie maksymalnej swobody, przynależnej w jednej osobie dziecku, błaznowi, właścicielce Śmiesznotki i marzeń. Walczy tylko/aż o przestrzeń do bycia inną”<sup>21</sup>.

Jak widać, każda z postaci za osiągnięcie wyznaczonego celu płaci najwyższą cenę. Pinokio, aby stać się człowiekiem, musi pożegnać się z tym, co chyba najbardziej ludzkie, a mianowicie z niedoskonałością. Pippi w imię niezależności i prawa do błaznowania rezygnuje ze wspólnoty, w obliczu tajemnicy życia pozostaje przecież zupełnie sama. Zaś król Maciuś za rewolucję prowadzącą do emancypacji dzieci oddaje życie. Zbyt wielkie to poświęcenie, aby nie dostrzegać w nim trudnego heroizmu i na przekór lekturze obstawać jedynie przy zero-jedynkowej nieskomplikowanej ocenie postaci. Być może dlatego warto powrócić jeszcze raz do znanych-nieznanych lektur dzieciństwa.

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 148.

<sup>21</sup> W. Wantuch: *Zmieniło się oblicze świata, czyli dzieciństwo do wymiany*. „Polonistyka” 2012, nr 8, s. 12.

Małgorzata Wójcik-Dudek

## RUDE CHARACTERS OF BOOKS FOR CHILDREN

### Summary

The author of the article notices the characters equipped with deeper meaning in the so called rude text characters for young readers. “The lack of humbleness” ascribed to them means not only disobedience, but constitutes the basis of their worldview. The article compares Pinocchio, Pippi, and King Matt the First. Each character possesses features that point to the philosophical



message of the story they represent. It seems that their interpretative complexity stands in opposition to modern *enfants terrible* performances focused exclusively on the scandal of denial.

Малгожата Вуйцик-Дудек

#### НЕБЛАГОВОСПИТАННЫЕ ГЕРОИ ДЕТСКИХ КНИГ

##### Резюме

Автор статьи видит в так наз. неблаговопитанных героях текстов, предназначенных для молодого адресата, образы, которые служат более глубокой идее. Приписываемая им „непокорность” обозначает не только отсутствие послушания, но и является фундаментом их мировоззрения. В статье сравниваются Пиноккио, Пиппи и король Матиуш Первый. В каждом образе выявлены черты, которые указывают на философское осмысление представляемых ими историй. Кажется, что их интерпретационная — сложность противопоставляется современным представлениям *enfants terrible*, сосредоточенным исключительно на скандале отрицания.

Odyseje szkolne nie były jakie —  
elementy geopoetyki w kształceniu literackim w gimnazjum  
(na przykładzie podręcznika *Jest tyle do powiedzenia*  
dla klasy I)

Podręczniki do języka polskiego w gimnazjum wzbudzają szczególne zainteresowanie z różnych powodów. Niewątpliwie jest to bardzo ważny etap, oddzielający kształcenie w szkole podstawowej, jeszcze wyraźnie związane z działaniem, od licealnego, bardziej refleksyjnego, sposobu poznawania literatury i języka. Mimo kilkunastu lat, które upłynęły od reformy szkolnej, wydzielającej gimnazjum, ten etap edukacji wciąż jest często postrzegany krytycznie. Nie ustaje dyskusja, dająca impulsy do poszukiwania odmiennych rozwiązań i propozycji zmian dotychczasowego modelu kształcenia. Kilkanaście lat funkcjonowania gimnazjów zachęca do podejmowania prób podsumowań, zbierania wniosków i wymiany doświadczeń. Swego rodzaju papierkiem lakmusowym, informującym o tym, jak wygląda polonistyka na etapie gimnazjalnym, są właśnie podręczniki. Porównując pierwsze książki, przygotowane dla gimnazjalistów pod koniec lat dziewięćdziesiątych<sup>1</sup>, z tymi, które ukazują się obecnie, można dostrzec ewolucję kształcenia na omawianym etapie. Zmieniała się podstawa programowa i programy autorskie, a wraz z tym koncepcje kształcenia polonistycznego i wymagania stawiane uczniom, aktualizowane były zestawy proponowanych tekstów i lektur. Nowe ujęcia wymusza również zmieniająca się w niezwykłym tempie rzeczywistość, w której przecież funkcjonują i muszą się odnaleźć młodzi ludzie.

Trudno nie wspomnieć tu również o związku między szkolną polonistyką a współczesnymi badaniami literackimi, gdyż budzi on nie tylko zainteresowanie, ale także często emocje i spory (przykładem może być długa, burzliwa i chyba wciąż otwarta dyskusja na temat historii literatury w szkole<sup>2</sup>). Pragnę

---

<sup>1</sup> Próbę oceny niemal jeszcze „na gorąco” (bo zaledwie po pierwszym trzyletnim kursie kształcenia w gimnazjum) treści i kształtu dydaktycznego pierwszych podręczników do tego typu szkół odnaleźć można w artykułach zamieszczonych w zbiorze *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. Kosętko, Z. Uryga. Kraków 2002.

<sup>2</sup> Elementy porządku historycznoliterackiego można odnaleźć na przykład w: M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirska, P. Doroszewski: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia*

zwrócić uwagę właśnie na tego typu relację, poprzez analizę wybranego podręcznika, pokazując przykład szkolnej aplikacji geopoetyki<sup>3</sup>. W ten sposób — jak sądzę — można pokazać także inne problemy istotne dla kształcenia literackiego w gimnazjum.

Do refleksji na temat elementów geopoetyki w szkolnej polonistyce sprowokował mnie podręcznik Teresy Marciszuk, Teresy Kosyry-Cieślak i Anety Załazińskiej *Jest tyle do powiedzenia!* Pragnę przede wszystkim zwrócić uwagę na część drugą podręcznika dla klasy I, gdyż właśnie w tej książce interesująca mnie problematyka odgrywa kluczową rolę<sup>4</sup>. Część pierwsza została podporządkowana nieco innej tematyce (odkrywanie i wypowiedanie samego siebie, relacje z innymi)<sup>5</sup>, choć w niej również można odnaleźć pewne elementy geopoetyki<sup>6</sup>. Natomiast tematem przewodnim części drugiej jest przestrzeń, jej różne realizacje, odmiany, sposoby rozumienia i doświadczania. Podręcz-

---

*literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. [Warszawa] 2008. Informują o tym wyraźnie już tytuły poszczególnych rozdziałów: *W starożytnym świecie; W kręgu średniowiecza; Renesansowa wiara w człowieka; Barokowa wizja świata*.

<sup>3</sup> Pisząc o geopoetyce, przywołuję różne relacje pomiędzy literaturą a przestrzenią, budzące coraz większe zainteresowanie zarówno w refleksji teoretycznoliterackiej, jak i w praktykach twórczych. Termin „geopoetyka” spopularyzował Kenneth White — założyciel Międzynarodowego Instytutu Geopoetyki i redaktor „Cahiers de Géopoétique”. Zob. m.in. K. White: *Atlantica. Wiersze i rozmowy*. Wybrał, przeł. K. Brakoniecki. Olsztyn 1998; K. White: *Niebieska droga*. Przeł. R. Nowakowski. Warszawa 1992; K. White: *Poeta kosmograf*. Wybrał, oprac. i przeł. K. Brakoniecki. Olsztyn 2010; K. White: *Zarys geopoetyki*. „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2, s. 7—25. Definicję geopoetyki autorstwa tego badacza (geopoetyka to „studium związków intelektualnych i zmysłowych pomiędzy człowiekiem a Ziemią w celu wykształcenia harmonijnej przestrzeni kulturowej”) przywołuje Elżbieta Rybicka: *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)*. W: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M.P. Markowski, R. Nycz. Kraków 2006, s. 479. Poglądy Kennetha White’a są również bliskie Mariuszowi Wilkowi, który swoją najnowszą książkę rozpoczyna i kończy uwagami na temat propagatora geopoetyki. Pisarz nazywa White’a „wzorem współczesnego włóczęgi”. M. Wilk w książce *Lotem gęsi* opisuje wspólne spotkanie autorskie, podczas którego polski pisarz i pochodzący ze Szkocji badacz zostali przedstawieni publiczności jako „geopoeeci”, czyli „piewcy Ziemi”. M. Wilk: *Lotem gęsi*. Warszawa 2012, s. 11—17, 199—205. Szerzej na temat geopoetyki i zwrotu topograficznego piszę w dalszej części artykułu.

<sup>4</sup> T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 2*. Warszawa 2010. W dalszej części artykułu cytaty i odniesienia do tego podręcznika oznaczam bezpośrednio w tekście głównym, stosując skrót Jtdp.

<sup>5</sup> T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 1*. Warszawa 2009.

<sup>6</sup> Na przykład uwagi na temat miejsca akcji cyklu utworów Małgorzaty Musierowicz, zachęta do porównania przestrzeni przedstawionych w *Jeźycjadzie* z dzielnicą Poznania (T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 1...*, s. 197), poprzez które można uświadomić uczniom związki i różnice pomiędzy przestrzenią literacką i realną, geospołeczną. Do analizy przestrzeni przedstawionej w dziele literackim skłaniają również zadania związane z analizą *Kamizelki* Bolesława Prusa. (Ibidem, s. 182).

nik ma przekonać uczniów, że „jest tyle do powiedzenia” zarówno o miejscach zamieszkiwanych, dobrze znanych, jak i tych poznawanych podczas podróży. Wybór właśnie takiej problematyki wiąże się z omawianymi w całości lekturami: *Drużyną pierścienia* Johna R. R. Tolkiena i *Przygodami Odyseusza* Jana Parandowskiego, ale można go połączyć również z przygotowaniami i myślami o wakacyjnych podróżach, tak bardzo zajmującymi uczniów w drugim półroczu. Bliskość końca roku szkolnego może zostać wykorzystana jako dodatkowa motywacja do pracy. Celem „podskórnie” wpisanym w tę książkę jest przygotowanie wychowanków do bardziej świadomego zamieszkiwania danych miejsc oraz uważnego podróżowania i obserwowania, poznawania różnych miejsc, czemu niewątpliwie sprzyja czas wolny.

Podręcznik — jak wyjaśnia jedna z autorek — respektuje podstawowe założenia nowej podstawy programowej, zgodnie z którymi szkoła powinna wyposażyć ucznia w umiejętności komunikacyjne (sprawnego posługiwania się językiem polskim), odbioru tekstów cudzych i tworzenia tekstów własnych<sup>7</sup>. Program *Jest tyle do powiedzenia!* uwzględnia fakt, że literatura stanowi jeden z wielu obszarów (a nie jest jedynym obszarem) doświadczeń kulturowych młodego człowieka. W związku z tym poszczególne rozdziały podręcznika mają trójdziałną kompozycję: w części pierwszej wprowadzane są zagadnienia do przedyskutowania, w drugiej dokonana została prezentacja wybranych aspektów kulturowych danego tematu, a dopiero w części trzeciej pojawiają się dzieła literackie. Pragnę zwrócić uwagę przede wszystkim na ostatnią część, choć odwoływać się będę również do pozostałych. W centrum mojej uwagi jest kształcenie literackie, gdyż jestem przekonana, że w nowej sytuacji, gdy straciło ono prymarną pozycję w edukacji szkolnej — paradoksalnie — wymaga większej troski niż wcześniej. Ograniczenie liczby analizowanych w gimnazjum utworów literackich na rzecz innych tekstów kultury z jednej strony daje możliwość przywoływania interesujących, szerszych kontekstów, z drugiej sprawia, że wybór mocno zawężonej reprezentacji literatury dawnej i współczesnej staje się sprawą jeszcze bardziej ważną i odpowiedzialną. Wobec tego w podręcznikach nie mogą pojawić się teksty przypadkowe, miejsce jest tu jedynie dla utworów, które pozwolą zapoznać uczniów z najważniejszymi zjawiskami i zainteresować młodych czytelników literaturą, zachęcić do samodzielnej lektury.

Autorki podręcznika *Jest tyle do powiedzenia!* podejmują tematy już dobrze zdomowione w polonistyce szkolnej (m.in.: dom, mała ojczyzna, podróż), przywołują teksty od dawna obecne w podręcznikach (np. wiersz *Odys* Leopolda Staffa, *Koncert życzeń* Tadeusza Różewicza czy niektóre części *Świata. Poemów naiwnych* Czesława Miłozza), ale wprowadzają równocześnie książki,

<sup>7</sup> *Jak pracować z podręcznikiem „Jest tyle do powiedzenia!” — czyli bardzo krótki przewodnik metodyczny.* W: T. Kosyra-Cieślak: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część I. Przewodnik metodyczny. Scenariusze lekcji. Karty pracy.* Warszawa 2009, s. 5—7.

które wcześniej nie były czytane w szkole (m.in. fragmenty utworów Stanisława Vincenza, Andrzeja Chciuka, Wilhelma Dichtera, Marii Iwaszkiewicz). Treści w podręczniku zogniskowano wokół centralnego problemu, który został wyraźnie wprowadzony już w krótkim wstępie. Autorki zachęcają uczniów, by rozejrzeli się, by spojrzeli inaczej na rzeczy dobrze znane:

Obejrzyjcie zatem domy, w których mieszkanie, i wyobrazcie sobie te, w których chcielibyście kiedyś zamieszkać. Może zastanowi Was, o czym te marzenia świadczą i do czego wiodą. Pomyślcie też o dawnych mieszkańcach Waszych domów i okolic. Zasiadziecie z nimi do stołu. Postaracie się wsłuchać w to, co chcieliby Wam powiedzieć o miejscach, które uważacie za swoje, a które przecież były i są także ich miejscami. A na koniec wybierzeć się w podróż. Jak bowiem przeczytacie w jednym z tekstów zamieszczonych w tej książce, „istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń”. Przestrzeń jest symbolem wolności i aktywności. Jej pokonywanie wymaga jednak mądrości i odwagi.

Jtdp, s. 3

Poza słowami zachęty i motywacji do pracy, informacją o porządku zamieszczonych w książce treści, we wstępie dostrzec można dalsze tło prezentowanej koncepcji podręcznika — zaplecze literaturoznawcze. Przywołane bowiem są tu takie kategorie, jak: dom, zamieszkiwanie, okolica, przestrzeń, miejsce, podróż. Nie są to tylko dobrze znane motywy. Wyznaczają one również problematykę i stanowią podstawowe instrumentarium całego szeregu nowszych tendencji w badaniach literackich, skłaniających badaczy do mówienia o zwrocie topograficznym lub o geopoetyce. Warto wyeksponować głębsze tło koncepcji kształcenia literackiego, zaproponowanej w drugiej części podręcznika dla klasy I gimnazjum *Jest tyle do powiedzenia!*, stanowi ono bowiem — jak sądzę — interesujący przykład mariażu nowoczesnej dydaktyki i literaturoznawstwa, jest wyrazem połączenia tradycji z innowacyjnością. Spojrzenie z tej perspektywy (w porządku nieco innym od zaproponowanego przez autorki analizowanej książki) na kształcenie literackie odsłania powiązania pomiędzy treściami podręcznikowymi, zamieszczonymi w różnych częściach tej książki, a problemami podejmowanymi przez historyków i teoretyków literatury, może jeszcze bardziej uświadomić znaczenie poruszanych zagadnień. Mam nadzieję, że taka całościowa i wykraczająca poza sprawy dydaktyczne analiza podręcznika stanie się pomocna dla nauczycieli w ich pracy, pozwoli im inaczej spojrzeć na podejmowane na lekcjach zagadnienia.

W ciągu ostatnich lat w literaturoznawstwie wyjątkowo często ogłaszano kolejne „zwroty”: językowy, etyczny, kulturowy, ikoniczny, performatywny. Entuzjaści widzieli w tym dynamikę rozwoju dyscypliny, sceptycy powątpiewali w znaczenie, a nawet zasadność mówienia o kolejnych przemianach. Am-

biwalentne reakcje wzbudza również wspomniany wyżej zwrot topograficzny<sup>8</sup>, który przychodzi na myśl — w zrozumiałym sposób — zainteresowanie związkami między literaturą a przestrzenią. Niestabilizowana jest nawet nazwa przywołanej tendencji badawczej, gdyż zarówno mówi się o zwrocie topograficznym, jak i zwrocie przestrzennym<sup>9</sup>. W wypadku literatury i literaturoznawstwa bardziej adekwatna wydaje się nazwa pierwsza, uzasadniona etymologicznie — *topo graphos* — opis przestrzeni. Literatura jednak nie tylko opisuje, ale także interpretuje, a nawet stwarza przestrzenie, dlatego również druga wersja nazwy ma swoich zwolenników, choć częściej stosuje się ją w badaniach kulturowych. Wcześniejsze badania<sup>10</sup>, zwłaszcza geografia humanistyczna<sup>11</sup>, przygotowały grunt pod współczesną refleksję nad przestrzenią, jednak dopiero w ostatnich dekadach poprzedniego stulecia wyłoniły się następujące subdyscypliny badawcze: filozofia miasta, geografia kulturowa, antropologia miejsca i przestrzeni, geokrytyka, geopoetyka, geokulturologia<sup>12</sup>. Tego typu badania, określane również mianem *place studies*, są szczególnie popularne w humanistyce brytyjskiej i amerykańskiej, stopniowo nabierają coraz większego znaczenia w polskim literaturoznawstwie. Propagująca omawiane postępowanie badawcze Elżbieta Rybicka w wielu pracach zwraca uwagę na wpływ zainteresowań geografiami i kartografią zarówno na praktyki twórcze, jak i refleksję teoretyczną<sup>13</sup>. Badaczka eksponuje wzrost zainteresowania interakcjami pomiędzy przestrzenią ludzką a literaturą, pisze o popularności badań dotyczących relacji pomiędzy fikcyjnymi, imaginacyjnymi a geospołecznymi przestrzeniami oraz ich roli w determinowaniu tożsamości kulturowych. Tendencja topograficzna przejawia się w analizach „literackich i kulturowych reprezentacji przestrzeni miast i krajobrazów, które wpłynęły na pamięć zbiorową i percepcję przestrzeni

<sup>8</sup> Wątpliwości, związane z zasadnością mówienia o rzeczonym zwrocie, problemy z ustaleniem jego nazwy (zwrot przestrzenny czy topograficzny) oraz zakresu, przedstawia E. Rybicka: *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*. „Teksty Drugie” 2008, nr 4, s. 21—38. Zob. także K. Schlögel: *Spatial turn, nareszcie*. W: Idem: *W przestrzeni czas czytamy. O historii cywilizacji i geopolityce*. Przeł. I. Drozdowska, Ł. Musiał. Posłowie H. Orłowski. Poznań 2009, s. 56—68.

<sup>9</sup> E. Rybicka: *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca...*, s. 21.

<sup>10</sup> Zob. np. zbiór *Przestrzeń i literatura*. Red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska. Warszawa 1978.

<sup>11</sup> Zob. na ten temat: D. Jędrzejczyk: *Wprowadzenie do geografii humanistycznej*. Warszawa 2001; Idem: *Geografia humanistyczna miasta*. Warszawa 2004.

<sup>12</sup> E. Rybicka: *Geopoetyka, geokrytyka, geokulturologia. Analiza porównawcza pojęć*. „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2011, nr 2, s. 27—39.

<sup>13</sup> E. Rybicka: *Formy labiryntu w prozie polskiej XX wieku*. Kraków 2000; Eadem: *Miejsce, pamięć, literatura (w perspektywie geopoetyki)*. „Teksty Drugie” 2008, nr 1/2, s. 19—31; Eadem: *Modernizowanie miasta (zarys problematyki urbanistycznej w nowoczesnej literaturze polskiej)*. Kraków 2003; Eadem: *Powrót lokalności (o geograficznych korzeniach literatury lat ostatnich)*. W: *Percepcja współczesnej przestrzeni miejskiej*. Red. M. Madurowicz. Warszawa 2007, s. 497—500.

miejsz rzeczywiście” (na przykład Petersburga Dostojewskiego, Pragi Kafki, Dublina Joyce’a)<sup>14</sup>. Wiąże się z nią zarówno refleksja na temat statusu przestrzeni w literaturze, jak i literatury w przestrzeni — m.in. zainteresowanie związkami pisarzy z konkretnymi miejscami: rodzinnymi lub zwiedzanymi podczas podróży. Przedmiotem geopoetyki jest studium związków intelektualnych, zmysłowych pomiędzy człowiekiem a przestrzenią (spojrzenie na literaturę jako pryzmat, który przekształca autentyczne lokalizacje w miejsca literackie, badanie geografii środowisk twórczych, gdy konkretne miejsca stają się przestrzenią umożliwiającą działalność literacką). Elżbieta Rybicka główny cel geopoetyki formułuje następująco: badanie „topografii, czyli zapisów miejsc w tekstach kultury”:

Szukanie śladów literackich światów w rzeczywistych przestrzeniach nie świadczy zatem o prostoduszności w stylu odbioru fikcyjnego dzieła, ale o niezwykle żywej i twórczo rozwijającej się tendencji w kulturze współczesnej. A mianowicie o przekonaniu, że kulturowe reprezentacje miasta tworzą krajobraz, w którym żyjemy, są więc niezbywalną częścią naszego doświadczenia i naszej rzeczywistości. Nie chodzi tu bowiem o naiwny mimetyzm, unieważniający fikcyjne ramy dzieła, lecz o performatywny wymiar literatury i artefaktów kulturowych. Wykraczają one wszak poza imaginacyjny status i wkraczają w rzeczywistość, kształtując nasze wyobrażenia topograficzne i nasze mapy świata<sup>15</sup>.

Nasuują się w tym momencie pytania o to, jak kultura jest uzależniona od przestrzeni i krajobrazów, ale także jak przestrzeń jest związana z literaturą i innymi dyskursami.

Porównując rozwijające się w ramach zwrotu topograficznego badania z wcześniejszą refleksją nad przestrzenią w literaturze, można dostrzec znaczące przesunięcie akcentów. Obecnie większy nacisk kładzie się na sprawę „**lokalizacji kultury**” — przestrzeń doświadczenia kulturalnego i egzystencjalnego została uznana za jeden z najważniejszych kontekstów:

Skoro kultura jest zawsze uwarunkowana i obramowana sytuacyjnie, to przestrzeń (a wraz z nią także czas, okoliczności polityczne i ekonomiczne) stanie się jedynym z jej najważniejszych wyznaczników. Nie jest to już oczywiście abstrakcyjna przestrzeń fizyczna, ale przestrzeń doświadczenia kulturowego i egzystencjalnego. Z tego powodu cele, jakie sobie stawiają nowe dyscypliny, są zbieżne — odpowiedzieć na pytania, w jaki sposób przestrzeń i miejsca są przez nas doświadczane i interpretowane,

<sup>14</sup> E. Rybicka: *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)*..., s. 477–478.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 483.

jak kształtują tożsamość jednostkową i zbiorową, płciową i etniczną, jak „upamiętniają” lub subwersyjnie kwestionują dominującą kulturę. Wspólny wydaje się także powrót kategorii miejsca, choć zarazem jej destabilizacja, wynikająca z położenia nacisku na znamienne dla współczesności **hybrydyzacje lokalności**<sup>16</sup>.

Teksty zamieszczone w podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!* zachęcają do zwrócenia uwagi na kwestię lokalizacji kultury. Niemal we wszystkich notkach biograficznych, przybliżających uczniom sylwetki autorów czytanych tekstów, zostały uwzględnione informacje na temat miejsc, z którymi byli oni szczególnie związani<sup>17</sup>. Na przykład Stanisław Vincenz został przedstawiony następująco<sup>18</sup>:

[...] badacz i miłośnik kultury Karpat Wschodnich — swojej ziemi rodzinnej. W obszernym, trzytomowym dziele *Na wysokiej połoninie* zapisał legendy, zwyczaje i wierzenia Hucułów — ludu zamieszkującego ten region. Po 1939 roku przebywał na emigracji, m.in. we Francji i Szwajcarii.

Jtdp, s. 28

Podobne informacje o związkach życia i twórczości z określonym miejscem znalazły się również w notce poświęconej innemu emigrantowi — Andrzejowi Chciukowi, urodzonemu w Drohobyczu, i opisującemu to miasto w swoich wspomnieniowych utworach (Jtdp, s. 105). Można tu przywołać również biogram Wilhelma Dichtera (Jtdp, s. 85) i pozostałych autorów tekstów zamieszczonych w *Jest tyle do powiedzenia!* (także niektóre notki biograficzne w pierwszej części podręcznika<sup>19</sup>).

<sup>16</sup> Ibidem, s. 477—478. W przywołanych w pracy cytatach zachowuję grafikę zgodną z oryginałem.

<sup>17</sup> Zamieszczanie notek biograficznych w podręcznikach szkolnych jest częstą praktyką, jednak w analizowanej książce wyjątkowo ważną, powtarzającą się częścią informacji o życiu różnych twórców, są wiadomości na temat miejsc ich urodzenia lub regionów, z którymi silnie związali swoją twórczość. Tendencja do „lokalizacji” pisarzy jest widoczna w przywołanej notce o Stanisławie Vincenzie, który został przedstawiony jako regionalista, badacz „ziemi rodzinnej”, ale także emigrant, jako pisarz związany z Karpatami Wschodnimi, Huculszczyzną, Francją i Szwajcarią. Można powiedzieć, że autorki w notkach zwracają uwagę na „miejsca autobiograficzne” pisarzy, o których pisze M. Czermińska: *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*. „Teksty Drugie” 2011, nr 5, s. 183—199.

<sup>18</sup> Na przywołanie twórczości Stanisława Vincenza w podręczniku do gimnazjum pragnę zwrócić szczególną uwagę, nawiążę do tego jeszcze w dalszej części mojego artykułu.

<sup>19</sup> Na przykład uczniowie znajdują w tej części podręcznika następujące informacje na temat Elizy Orzeszkowej: „**Żyła w Grodnie (obecnie Białoruś)**. Po powstaniu styczniowym **na tych ziemiach** polityka rusyfikacyjna zaborcy była szczególnie dotkliwa. Majątek, którego pozbywał się polski właściciel, mógł być sprzedany wyłącznie Rosjaninowi. Jeden z takich wypadków jest tłem akcji noweli, której fragment przeczytasz za chwilę”. T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak,



Już pierwszy rozdział zatytułowany *W domu* zawiera zapisy topografii w tekstach kultury, związane z doświadczeniami bliskimi każdemu człowiekowi. Głównym tematem w tej części jest **dom**, a zatem miejsce, które można uznać za własne. Zgodnie z zasadą wychodzenia od tego, co najbliższe i znane uczniom, można rozpocząć (w ten sposób) wprowadzanie gimnazjalistów w zagadnienia związane z przestrzenią. Dom, jak przypomina Hanna Buczyńska-Garewicz, jest bowiem „ludzkim najpierwszym światem, zanim znajdujemy się w szerokim świecie, jesteśmy w bezpiecznym domu”<sup>20</sup>. Niewątpliwie warto uczniów zachęcić do głębszego namysłu nad pierwszym doświadczeniem przestrzeni, związanym z domem i zamieszkiwaniem go<sup>21</sup>. Poczucie swojskości, bliskości miejsca wynika z rozumienia — czuję się u siebie, w domu, bo rozumiem to miejsce, znam je. Naturalną konsekwencją refleksji na temat domu jest kulturowa interpretacja tego wycinka przestrzeni, odsłaniająca się poprzez porównanie z odmiennymi typami domów, które dziwią, zaskakują, bo wiążą się z inną kulturą. W podręczniku zostało to zobrazowane poprzez informacje o różnych ludzkich siedzibach, które zmieniają się w zależności od czasu (np. dawne domy drewniane i współczesne betonowe — Jtdp, s. 13, 18—19) oraz miejsca (domy europejskie i afrykańskie lub budowane w amazońskiej puszczy — Jtdp, s. 37, 183), w ten sposób ujawnia się lokalizacja kultury. W podręczniku równocześnie nacisk został położony na samą ideę domu, która (mimo różnic) jest uniwersalna<sup>22</sup>. Ciekawym kontekstem, wprowadzającym symbolikę i znaczenie domu, jest fragment pracy Barbary Ogrodowskiej<sup>23</sup>, zatytułowany *Dom — miejsce święte* (Jtdp, s. 24—25), który może być bardzo pomocny w interpretowaniu utworów literackich. Motyw domu jest wyjątkowo popularny w literaturze, często powraca w edukacji szkolnej (uczniowie zetknęli się z nim już na wcześniejszym etapie edukacji, także w pierwszej części podręcznika

A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część I...*, s. 166; podkr. — E.D.

<sup>20</sup> H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006, s. 223.

<sup>21</sup> Zob. badania na temat wyobrażeń związanych z domem (rodzinnym i wymarzonym, przyszłym) uwidaczniających się w wypowiedziach pisemnych uczniów: D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Językowa projekcja domu rodzinnego w wypowiedziach dorastających dziewcząt*. W: *Dom w języku i kulturze*. Red. G. Sawicka. Szczecin 1997, s. 109—120; D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Językowy obraz przyszłego domu rodzinnego w wypowiedziach dorastających chłopców*. W: *„Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”*. T. 15. Red. E. Połański, Z. Uryga. Katowice 1999, s. 94—107.

<sup>22</sup> Zob. na ten temat: D. Benedyktowicz, Z. Benedyktowicz: *Dom w tradycji ludowej*. Wrocław 1992; *Dom we współczesnej Polsce. Szkice*. Red. P. Łukasiewicz, A. Siciński. Wrocław 1992; A. Legeżyńska: *Dom i poetycka bezdomność w liryce współczesnej*. Warszawa 1996; *Obraz domu w kulturach słowiańskich*. Red. T. Dąbek-Wirgowa, Z. Makowiecki. Warszawa 1997; W. Rybczyński: *Dom. Krótka historia idei*. Przeł. K. Husarska. Gdańsk 1996.

<sup>23</sup> B. Ogrodowska: *Polskie tradycje i obyczaje rodzinne*. Warszawa 2007.

*Jest tyle do powiedzenia!*<sup>24</sup>). Autorki omawianej książki wybrały jednak teksty zaskakujące i zapewne nieznane gimnazjalistom. Wśród nich właściwie jedyną lekturą z zakresu literatury dla młodzieży jest fragment z cyklu o Ani z Zielonego Wzgórza (*Wymarzony dom Ani*; Jtdp, s. 44—45). Prawdziwą niespodzianką dla mnie jest propozycja czytania fragmentu poświęconego huculskiej chacie ze słynnej epopei Stanisława Vincenza *Na wysokiej poloninie* (Jtdp, s. 28—29). Na temat możliwości prezentowania tego wyjątkowego dzieła w liceum pisałam już wcześniej<sup>25</sup>, nie znając wówczas jeszcze propozycji z podręcznika *Jest tyle do powiedzenia!* Dobór tekstów w omawianej książce dla gimnazjalistów zachęca do porównania huculskiej grażdzy<sup>26</sup> (i obyczajów związanych z jej budową) z domami w innych kulturach — na przykład lektura fragmentu *Hebanu* Ryszarda Kapuścińskiego pozwoli zapoznać uczniów z odmienną koncepcją domu wiecznych tułaczy — Tuaregów:

Tuareg ma swój dom i ojczyznę, w której żyje od tysiąca lat — to wnętrze Sahary. Bo jego dom jest inny niż nasz. Nie ma on ścian ani dachu, drzwi ani okien. Wokoło nie ma płotu ni muru, niczego, co grodzi i ogranicza. Wszystkim, co ogranicza, Tuareg gardzi, każdą przegrodę stara się zburzyć, każdą barierę złamać. Jego ojczyzna jest niezmierną, to tysiące i tysiące kilometrów płonącego piasku i skał, wielka, zdradliwa, jałowa ziemia, której wszyscy się boją i starają się ominąć. Granica tej pustynnej ziemi-ojczyzny jest tam, gdzie kończą się Sahara i Sahel, a zaczynają zielone pola osiadłych, wrogich Tuaregom plemion, ich wioski i domy.

Jtdp, s. 37

Refleksja na temat różnych domów, których kształt jest związany z odmiennymi warunkami klimatycznymi i kulturowymi, staje się impulsem do myśli

<sup>24</sup> Problematyka domu została w tym podręczniku poruszona w kontekście analizy fragmentu noweli E. Orzeszkowej, zatytułowanego *Śmierć domu* — T. Marciszuk, T. Kosyra-Cieślak, A. Załazińska: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 1...*, s. 167.

<sup>25</sup> E. Dutka: *Idee i możliwości — literatura kresowa na lekcjach języka polskiego w liceum (na przykładzie fragmentu epopei huculskiej Stanisława Vincenza)*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 20. Red. H. Synowiec. Katowice 2009, s. 38—49. Zob. także E. Dutka: *Otwieranie warowni — dom w prozie kresowej (na przykładzie epopei huculskiej Stanisława Vincenza)*. W: *Proza polska XX wieku. Przeglądy i interpretacje*. T. 2: *Z perspektywy nowego stulecia*. Red. E. Dutka, M. Cuber. Katowice 2012, s. 31—49.

<sup>26</sup> Grażdza to charakterystyczne dla kultury huculskiej domostwo, często o charakterze warownym. Taką chatę otoczoną obszernymi galeriami, z przybudówkami, z komórkami, przypominającą „osiedle kwadratowe” z wewnętrznym „podwórzykiem” opisuje J. Iwaszkiewicz: *Pod Howerlą*. W: Idem: *Dzieła. Proza poetycka*. Warszawa 1958, s. 304. T. Olszański, wspominając swoje przedwojenne wakacje w okolicach Jaremcza, pisze o grażdzie, czyli huculskiej zagrodzie otoczonej wysokim płotem, do której wchodziło się przez bramę, a wewnątrz była chata, stodoła, stajnia, kurnik, „grażdza to była mała twierdza” — T. Olszański: *Kresy kresów — Stanisławów*. Warszawa 2008, s. 81—82.

o osiadłym i wędrownym, koczowniczym stylu życia, a zatem o odmiennych sposobach doświadczania miejsca. Od analizy obiektów kultury materialnej uczniowie mogą przejść do sensów symbolicznych, analiza zgromadzonych w podręczniku tekstów prowadzi do myśli na temat potrzeby domu — miejsca, do którego jest się przywiązany, ale które jednocześnie może w jakiś sposób ograniczać. Pragnienie domu, bezpiecznego schronienia ukazuje fragment *Martwej natury z wędzidłem* Zbigniewa Herberta, w którym została przedstawiona wyprawa żeglarzy holenderskich z końca XVI wieku w okolice Spitsbergenu (Jtdp, s. 34—36). Odkrywcy, zmuszeni do przeczekania nocy polarnej, zbudowali prowizoryczny dom — miniaturę ojczyzny, schronienie przed mrozem i niedźwiedziami:

Nie wiadomo, kto wpadł na ten pomysł — być może był on dziełem wyobraźni zbiorowej — ale kiedy wreszcie stanął dom (prawdę mówiąc, była to psia buda), postanowiono nadać mu styl. Nad niskimi drzwiami wymalowano czarną farbą trójkątny portal, a także dwa okna umieszczone symetrycznie na frontowej ścianie (dom był bez okien). Do płaskiego dachu przybito schodkową attykę z desek okrętowych, którą wkrótce zniosła nawałnica śniegowa, najwyraźniej wroga tym estetycznym subtelnościom.

Kiedy 13 czerwca roku 1598 na dwóch mizernych łodziach ruszono w drogę powrotną, nikt nie miał odwagi odwrócić głowy i spojrzeć na opuszczony dom, na ten monument wierności — z trójkątnym portalem i dwoma fałszywymi oknami, w których czaił się smolisty mrok.

Jtdp, s. 36

Szczególna dbałość podróżników o tymczasowe schronienie świadczy o tym, że było ono dla nich czymś więcej, zaspokajało nie tylko potrzeby fizyczne.

Ciekawym pomysłem auterek podręcznika jest zestawienie tekstów na temat zmiany miejsca zamieszkania — fragmentu *Lalki* Bolesława Prusa, ukazującego przeprowadzkę Rzeckiego (Jtdp, s. 31—32) i zapisków z *Rozkurzu* Mirona Białoszewskiego na temat pierwszych dni w nowym mieszkaniu (Jtdp, s. 40—41). Analiza porównawcza wymienionych tekstów (do której zachęcają autorki w materiałach dla nauczycieli<sup>27</sup>) uświadamia związek z miejscem, eksponuje różne sposoby „oswajania” nowego miejsca, zadawania się. Zestawiając wycinek powieści z epok wcześniejszych z prozą współczesną, uczniowie po raz kolejny mogą się przekonać o tym, jak bardzo uniwersalne jest doświadczenie miejsca bliskiego.

Znaczenie i symbolikę domu uzmysławiają ciekawie dobrane w podręczniku wiersze Konstantego I. Gałczyńskiego, Czesława Miłosza, Kazimierza Wie-

<sup>27</sup> M. Biernacka-Drabik, T. Hantke: *Jest tyle do powiedzenia. Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 2. Scenariusze lekcji. Karty pracy*. Warszawa 2010, s. 10—11.

rzyńskiego. Warto szczególnie zwrócić uwagę na mniej znany utwór — *Dom rodzinny* Józefa Barana (Jtdp, s. 43—44), który eksponuje nie tylko symbolikę domu — początku, ale i związek tego miejsca z dzieciństwem:

dawna stolica świata  
przez jego Wielką Izbę  
przebiegały  
wszystkie równoleżniki i południki  
dookoła niego krążyło słońce  
odbijające się zimą niby w lusterku  
w kuchennym piecu  
nad domem wisiało niebo  
pod domem  
zakopane było piekło  
wokół serdecznego palca mamy  
obracała się cała planeta  
dziś dom  
to już tylko mała szkatuła dzieciństwa  
z zabytkowymi rodzicami  
odnajduję ją w każde wakacje  
ukrytą między drzewami ogrodu

Z zagadnieniem domu można powiązać również kolejne dwa rozdziały podręcznika: *Nie tylko chleb i Pamięć rodu*. Tytuły tych części i główne zagadnienia w nich poruszane bezpośrednio nie odsyłają do przestrzeni, jednak w znaczący sposób uzupełniają refleksję na temat domu. W pierwszym z nich wielokrotnie powraca idea centrum domu, którym jest miejsce łączące rodzinę, związane ze wspólnymi posiłkami — kuchnia, stół, piec (Jtdp, s. 18, 20—21). W drugim rozdziale równoległe z uwagami o historii rodziny, przodkach pojawia się myśl o domu jako rodzinnym gnieździe.

Z domem, który nie tylko ze względów dydaktycznych stanowi dobry punkt wyjścia do rozmowy o tematyce przestrzennej, wiąże się kluczowe zagadnienie dla geopoetyki — sygnalizowany już wielokrotnie problem **miejsca**. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku stopniowo wykryształizowało się nowe rozumienie miejsca w kulturze. Wiązało się ono w dużej mierze z tradycją filozoficzną i z rozwijaną wcześniej geografiami humanistyczną<sup>28</sup> — wielu autorów odwołuje

<sup>28</sup> Na przykład H. Buczyńska-Garewicz w interesującej rozprawie *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni...* tytułowe kategorie zaczerpnęła z prac M. Heideggera (m.in. *Budować, mieszkać, myśleć; O źródle dzieła sztuki; Sztuka i przestrzeń*). Miej-

się zwłaszcza do rozróżnień wprowadzonych przez Yi-Fu Tuana<sup>29</sup>. Do sądów amerykańskiego badacza chińskiego pochodzenia nawiązują autorki podręcznika *Jest tyle do powiedzenia!* już w cytowanym wcześniej wstępie, przywołując stwierdzenie, że „istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń”, a następnie zamieszczając w jednym z rozdziałów krótki wycinek rozprawy poświęconej tym zagadnieniom, opatrzonej pytaniami i zadaniami sprawdzającymi czytanie ze zrozumieniem (Jtdp, s. 186—187). Uczniowie, poznając fragment tekstu naukowego, dowiedzą się, że istotą przestrzeni jest otwartość i wolność:

Otwarta przestrzeń nie ma wydeptanych ścieżek i znaków drogowych. Nie stosują do niej utarte wzory ustalonych dla człowieka znaczeń. Jest jak pusta karta, której znaczenie można dopiero nadać.

Jtdp, s. 186

Miejsce natomiast jest przestrzenią już uczłowieczoną, zamkniętą:

W porównaniu z przestrzenią, miejsce jest spokojnym centrum ustalonych wartości. Istotom ludzkim potrzebne jest zarówno miejsce, jak i przestrzeń. Życie człowieka jest [...] ruchem między bezpiecznym schronieniem a przygodą, przywiązaniem a wolnością. W otwartej przestrzeni można intensywnie odczuć walory miejsca, a w samotności zacisznego miejsca ogrom rozciągającej się poza nim przestrzeni staje się dominujący. Zdrowa istota przyjmuje z ochotą zarówno ograniczenie, jak i wolność, ograniczenie miejsca i otwartość przestrzeni.

Jtdp, s. 186

Warto zwrócić uwagę na zamieszczony w podręczniku krótki fragment rozprawy Yi-Fu Tuana, gdyż stanowi on cenny kontekst interpretacyjny dla utwo-

---

sce stanowi otoczenie ludzkie — „należy do świata, wobec którego człowiek *jest w*”, „miejsce jest konstytuowane w ludzkiej egzystencji i ze względu na tę egzystencję”. Okolicą Heidegger nazywa miejsca otaczające człowieka, przestrzeń doświadczoną, której istotę stanowi relacyjność — „okolica to coś, co znajduje się wokół człowieka, co konstytuuje się ze względu na niego, co dobrze znane i bliskie, wobec czego występuje związek zażyłości”, okolicą są „miejsca wyróżnione ze względu na ludzkie bycie” i okolica jest zawsze bytem rozumianym, który pozwala mówić o bliskości człowieka wobec prawdy bycia (pojęcie okolicy jest instrumentem do mówienia o bliskości osiąganego przez rozumienie). Zarówno pojęcie okolicy, jak i strony to słowa mające subiektywny, indywidualizujący punkt odniesienia. Pojęcie strony stanowi pewien stosunek zażyłości, bliskości, strony obrastają wieloma znaczeniami znanymi tylko konkretnej jednostce, związanymi z jego przeżyciami i marzeniami, strona „ma tu sens minigeograficzny, ale zdominowany jest on przez sens emocjonalny, historyczny, krajobrazowy, społeczny”. H. Buczyńska-Garewicz: *Miejsca, strony, okolice...*, s. 26—27, 105—107.

<sup>29</sup> Yi-Fu Tuan: *Przestrzeń i miejsce*. Wstęp K. Wojciechowski, przeł. A. Morawińska. Warszawa 1987.

rów literackich, może stać się początkiem bardziej refleksyjnego, świadomego stosunku do otoczenia. Tezy na temat przestrzeni i miejsca skłaniają uczniów do używania z większym namysłem słów, za pomocą których mogą wyrażać własne doświadczenia.

Bezpośrednio w sąsiedztwie tekstu amerykańskiego badacza zamieszczono polecenie, które kieruje uwagę na szczególne, bo sakralne znaczenie miejsc. Zadaniem uczniów jest zebranie informacji na temat najbliższego sanktuarium lub celu pielgrzymek, przygotowanie prezentacji o historii tego miejsca oraz szczególnych formach związanego z nim kultu (Jtdp, s. 187). Pogłębieniu problematyki miejsca służą także inne polecenia i pytania:

Co składa się na **tożsamość jakiegoś miejsca** (tzn., że jest ono jedyne i niepowtarzalne)? Zastanawiając się nad tym, odwołujcie się do przykładu własnej miejscowości.

Jtdp, s. 138

Czym jest i jak się może przejawiać patriotyzm lokalny? Jak pojmują go mieszkańcy waszej miejscowości?

Jtdp, s. 138

Dyskutując na ten temat z uczniami, można wspomnieć, że wprowadzone przez Yi-Fu Tuana kategorie są inspirujące dla współczesnych twórców i badaczy, ale bywają też modyfikowane, różnie wartościowane (koncepcja „**miejsca pamięci**” i „**nie-miejsca**”)<sup>30</sup>. W podręczniku skłania do tego tekst Ryszarda Kałuścińskiego, poświęcony okolicom Nałęczowa, w którym opisane zostało następujące doświadczenie przestrzeni:

Otwarta przestrzeń — oto za czym tęskni oko. Żeby nic go nie zatrzymywało, nie ograniczało, nie więziło. Żeby nie musiało rejestrować, oceniać, wybierać, decydować, żeby było wolne i żeby bez przeszkód, swobodnie biegło przed siebie do granic horyzontu, tam, gdzie niewyraźny, przesłonięty mgiełką ścieg łączy ziemię z niebem na najdalszym krańcu świata.

Ale przede wszystkim — otwarta przestrzeń wyzwala i pomnaża nas samych. Uwolnieni ze ścisku tłumu ulicznego, z korków samochodowych, z autobusów i metra, z ciasnoty urzędów i poczekalni, z trybów miastomaszyny, które zmełło nas na spocone, umęczone anonimowe cząsteczki wielkiej ruchliwej masy ludzkiej — odzyskujemy oddech, swobodę, kształt, tożsamość.

Jtdp, s. 196

<sup>30</sup> Zob. P. Nora: *Czas pamięci*. Przeł. W. Dłuski. „Res Publica Nowa” 2001, nr 7; M. Augé: *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Przeł. R. Chymkowski, przedmowa W.J. Burszta. Warszawa 2010.

Pod tekstem zostało zamieszczone „zadanie trudniejsze, dla chętnych”, w którym zachęca się uczniów do porównania uwag słynnego reportera na temat przestrzeni z tezami Yi-Fu Tuana (Jtdp, s. 197).

W nowszych badaniach miejsce coraz częściej nie oznacza unieruchomienia, zamknięcia, wprost przeciwnie mówi się o **translokacji miejsc**, które „wędrują w czasie”, ale i w przestrzeni. Literackie opowieści o miejscach odsłaniają ich historię, przenoszą je wraz z migrującymi mieszkańcami. Problem „niestałości” miejsc jest w centrum literatury kresowej, tworzonej przez tych, którzy musieli opuścić swoje strony i przez ich potomków. Pisze o tym w głośnym eseju zatytułowanym *Dwa miasta* Adam Zagajewski. Poeta wspomina dziadków i rodziców, którzy żyli poniekąd w tytułowych dwóch miastach: realnych Gliwicach, do których trafili na fali powojennych „repatriacji”, i w mitycznym Lwowie — mieście, którego mentalnie właściwie nigdy nie opuścili, symbolicznie przenieśli je w inny wymiar i czas<sup>31</sup>. Podobne odczucia przedstawia Zbigniew Żakiewicz, ukazujący w książkach: *Ciotuleńka* i *Gorycz i sól morza. Gdańskie Smorgonie*<sup>32</sup>, symboliczne, ale również dosłowne „przenoszenie” dawnych stron w nowe okolice (ukazuje to zarówno tytuł, łączący miejsce nowe i dawne — *Gdańskie Smorgonie*, jak i motywy sakralnych obrazów, figur, które zostały przewiezione z Wileńszczyzny do gdańskich kościołów):

We Wrzeszczu Najświętsza Panienska z Wilna przywieziona, w srebrnej sukience, skopiowana z tej, co w Ostrej świeci Bramie<sup>33</sup>.

Obie książki gdańskiego autora łączy postać tytułowej ciotuleńki — Eweliny Puciatowej, barwnej postaci „kresowej pani z mająteczku Ponizie Tatarskie”, która po wojennej zawierusze osiadła w wiosce Lipnisz na Kaszubach. Utwory Żakiewicza oscylują wokół tego, co utracone z jednej strony (wspomnienia rodzinnych stron na dawnych Kresach) i miejsca nowego osiedlenia (Kaszub, okolic Gdańska) — z drugiej, układając się w opowieści o przełamywaniu melancholii, o stopniowym zadomowieniu w konkretnym miejscu i zakorzenieniu w świecie.

W podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!* problem translokacji miejsca wywołuje opowiadanie *Rodzina małych szewców* Isaaca Bashevisa Singera (Jtdp, s. 115—122). Bohaterowie tego utworu emigrują do Ameryki z powodu, po pierwsze, poszukiwania nowych perspektyw, po drugie — zmuszeni przez wojnę. Wyjeżdżając, zabierają z sobą „worek wypełniony Frampolem”, w którym są — obok niezbędnych rzeczy, przypominających o rodzinnej miejscowości — wiara, tradycja, obyczaje:

<sup>31</sup> A. Zagajewski: *Dwa miasta*. W: Idem: *Dwa miasta*. Paryż—Kraków 1991, s. 7—46.

<sup>32</sup> Z. Żakiewicz: *Ciotuleńka. Opowieści żartobliwe*. Gdańsk 1988; Idem: *Gorycz i sól morza. Gdańskie Smorgonie*. Gdańsk 2000.

<sup>33</sup> Z. Żakiewicz: *Gorycz i sól morza...*, s. 47.

Od tego dnia życie Aby zmieniło się nie do poznania — przypominało biblijną opowieść, niezwykłą historię zasłyszana od wędrownego kaznodziei. Porzucił dom, gdzie mieszkali jego przodkowie, gdzie się urodził, i podpierając się kijem, ruszył w świat niczym patriarcha Abraham. Spustoszony Frampol i okoliczne wioski przywodziły na myśl Sodomę i Gomore, trawione ogniem.

Jtdp, s. 120

Emigrant odcięty od bliskiego miejsca traci ochotę do życia, staje się coraz bardziej nieobecny w rzeczywistości. Ratunkiem dla Aby okazuje się dopiero powrót do dawnych przyzwyczajęń. W amerykańskiej scenerii bohater odzwierciedla część dawnego Frampola, znów ma swoją szopę — warsztat szewski, w którym może pracować z synami:

Aba ożył. Jego synowe wołały, że wygląda o piętnaście lat młodziej. Jak za dawnych czasów we Frampolu wstawał o świcie, odmawiał modlitwy od razu zabierał się do pracy. Znowu używał sznurka z supełkami, żeby wziąć miarę.

Jtdp, s. 122

Opowiadanie Singera zostało zamieszczone w podręczniku w części zatytułowanej *Pamięć rodu*, w której tematem przewodnim są korzenie i tradycje rodzinne, a celem głównym zwrócenie uwagi na problem starości i potrzebę szacunku dla starszych. Poprzez lekturę *Rodziny małych szewców* uczniowie mogą zapoznać się z tradycją żydowską — tekst został opatrzony licznymi przypisami, zawierającymi informacje na temat kultury materialnej (np. bóżnica, cheder, jarmułka, mykwa, macewa, tałas, mezuz) i duchowej (wyjaśnienie czym jest Tora, przywołania postaci i historii biblijnych, informacje o świętach: Groźnych Dniach, Sukot, Jom Kippur). W ramach obudowy dydaktycznej utworu Singera zamieszczono również uwagę o słowach pochodzących z języka Żydów, takich jak: „cymes”, „trefny”, „fanaberie” (Jtdp, s. 123). Opowiadanie *Pamięć rodu* można powiązać z innymi tekstami zaznajamiającymi uczniów z kulturą żydowską, zamieszczonymi w podręczniku — z fragmentem głośniejszą w latach dziewięćdziesiątych wspomnieniowej książki Wilhelma Richtera *Kon Pana Boga* (Jtdp, 85—87). Uczniowie w ten sposób poznają **historię miejsc**. Problem przeszłości zasygnalizowany został we wstępie do omawianego podręcznika, w słowach zachęcających do chwili namysłu nad dawnymi mieszkańcami domów i okolic bliskich uczniom:

Zasiadziecie z nimi do stołu. Postaracie się wsłuchać w to, co chcieliby Wam powiedzieć o miejscach, które uważacie za swoje, a które przecież były i są także ich miejscami.

Jtdp, s. 3



W poradniku dla nauczycieli autorki sugerują, żeby wprowadzenie do lektury opowiadania Singera połączyć (jeżeli jest to możliwe) z wycieczką do synagogi lub innych miejsc związanych z kulturą żydowską, które znajdują się w najbliższej okolicy<sup>34</sup>. Podobną funkcję mogą spełnić informacje na temat Kazimierza — popularnej krakowskiej dzielnicy, zamieszkałej dawniej przez Żydów, zamieszczone w innej części podręcznika (Jtdp, s. 133—134). Historia ulic Estery i Józefa ma skłonić uczniów do rozmowy o współistnieniu dwóch społeczności — polskiej i żydowskiej. Zalecane zadania mogą okazać się trudne, w scenariuszu lekcji o tekście Singera pojawia się następująca wskazówka:

Gdyby niektóre wypowiedzi miały charakter antysemicki, najlepszym wyjściem będzie chyba uwaga, że aby wyrobić sobie stosunek do czegoś, trzeba to coś najpierw poznać i że m.in. temu ma służyć lekcja<sup>35</sup>.

Warto podjąć wyzwanie, kształtowanie postawy szacunku dla innych może być nie tylko jednym z celów zajęć, ale także umożliwi młodym ludziom „odkrywanie” historii najbliższej okolicy. Przywołam w tym miejscu osobiste wspomnienie. Pamiętam, jak dużym przeżyciem była dla mnie — uczennicy szkoły podstawowej, wiadomość, że w moim mieście — Katowicach jest miejsce, w którym kiedyś stała okazała synagoga (obecnie plac Synagogi); została zburzona w roku 1939. Podobne, silne przeżycie wiązało się z pierwszą wizytą na interesującym katowickim kirkucie przy ulicy Kozielskiej. Takie doświadczenie zmienia podejście do kultury żydowskiej i problemu Holokaustu — nie są to już zagadnienia znane tylko z literatury czy filmów, ale sprawy bliskie, których ślady wciąż są widoczne.

Refleksja na temat historii miejsc została powiązana w podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!* z kształceniem językowym — informacjami o nazwach miejscowych, zasadach ich pisowni, odmianie itp. W dziale *Właściwe słowo* zamieszczono następującą informację:

Nazwy miejsc mają swoją historię. Odsłaniają rąbek tajemnicy o początkach tych miejsc. Współczesne nazwy miejscowości (a także nazwy ulic, placów czy osiedli) wybierane są ze względu na charakterystyczne cechy terenu (np. Górka) lub ze względu na wartości, jakie są ważne dla jego mieszkańców (osiedle Europejskie). Tak też było i kiedyś.

Jtdp, s. 136

W badaniach związanych z geopoetyką często zwraca się uwagę na nazwy miejscowe, przez które przejawia się historia i polityka, jak pisze Elżbieta Rybicka:

<sup>34</sup> M. Biernacka-Drabik, T. Hantke: *Jest tyle do powiedzenia! Język polski. Gimnazjum. Klasa I, część 2. Scenariusze lekcji. Karty pracy...*, s. 24—25.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 25.

[...] tak często powtarzający się motyw przemianowania miejsc jest kwestią przemocy symbolicznej, w której walka toczy się o reprezentację i poprzez reprezentację. Z tej racji toponimia urasta do rzędu kluczowego, bo najbardziej widocznego instrumentu władzy. Nie tylko historia należy bowiem do zwycięzców, ale i mapa terytorium. [...] Inkorporacja zanektowanej przestrzeni [...] ma charakter językowy, ale język, stając się narzędziem przemocy symbolicznej, podporządkowany zostaje polityce reprezentacji konfiskującej pamięć i genealogię miejsca<sup>36</sup>.

Problem zmieniających się nazw miejscowych jest często podejmowany w prozie współczesnej — ważną rolę odgrywa na przykład w *Hanemannie* Stefana Chwina, do rangi centralnego tematu urasta w *Koncerte Wielkiej Niedźwiedzicy* Jerzego Limona. Szczególnie rozbudowany bywa wątek związany z toponimią w utworach, których fabuła jest osadzona w miejscach o burzliwej historii. W *Urodzonym w Święto Zmarłych* Feliksa Netza skrupulatnie zostały wyliczone zmiany nazw ulic w miasteczku na Dolnym Śląsku (równolegle podawane są nazwy niemieckie i polskie, dawne i obecne np. ulica Lenina dawniej Leśna, „za Niemca Waldstrasse”<sup>37</sup>). Również w powieści Henryka Wańka *Finis Silesiae* toponimia jest ważnym elementem panoramy opisywanego regionu<sup>38</sup>. W odniesieniu do realiów przedwojennych narrator konsekwentnie stosuje ówczesne brzmienie nazw miast (np. Gleiwitz, Görlitz), do powieści został dołączony dwujęzyczny (niemiecko-polski) spis nazw geograficznych. W utworze odnotowano zmiany nazw miast, wsi, ulic, szczytów i pasm górskich, dyktowane przemianami politycznymi, przy czym są tu przypominane zarówno polskie nazwy niemczone przed wojną, jak i proces odwrotny, który miał miejsce na „Ziemiach Odzyskanych”. W powieści tego typu manipulacje są swego rodzaju gwałtem na miejscu, sposobem zawłaszczania przestrzeni, znakiem **polityki miejsca**.

Poprzez wymienione powyżej utwory Singera czy Dichtera można zatem wprowadzić uczniów w ważne zagadnienia literatury ostatnich lat. Opowieści o miejscach traconych i zasiedlanych stały się wyjątkowo popularne w latach dziewięćdziesiątych minionego stulecia, wypierając coraz bardziej twórczość podporządkowaną obowiązkowi dokumentowania czasu, zmaganiom z historią, charakterystyczną dla okresu wcześniejszego<sup>39</sup>. Zygmunt Ziątek proponuje nawet, by mówić o „**literaturze miejsca**”:

<sup>36</sup> E. Rybicka: *Miejsce, pamięć, literatura...*, s. 30—31.

<sup>37</sup> F. Netz: *Urodzony w Święto Zmarłych*. Katowice 1995, s. 184, 212, 216, 217.

<sup>38</sup> H. Waniek: *Finis Silesiae*. Wrocław 2003. Zwracam uwagę na ten problem w innym szkicu — zob. E. Dutka: *Od „magicznego kraju” do „ziemi pękniętej”*. O „*Finis Silesiae*” Henryka Wańka. W: Eadem: *Zapisywanie miejsca. Szkice o Śląsku w literaturze przełomu wieków XX i XXI*. Katowice 2011.

<sup>39</sup> Na temat wzrostu rangi miejsca w literaturze polskiej po roku 1989 pisałam już wcześniej, przywołuję tu częściowo tamte ustalenia — zob. E. Dutka: *Szersze konteksty*. W: Eadem: *Zapisywanie miejsca...*, s. 10—25.

Zainteresowanie lokalnymi, przestrzennymi wymiarami egzystencji nie jest, jak wiadomo, żadną nowością. Przeciwnie: w literaturze XX wieku zrobiło ono oszałamiającą karierę. W świecie przyspieszonych przeobrażeń, kataklizmów historycznych, przemieszczeń ogromnych mas ludzkich i ruchomych granic było ono wyrazem tęsknoty za czymś trwałym, co można przeciwstawić wszechogarniającemu chaosowi jako pewien wzór lub przynajmniej pamiątkę czytelnego świata<sup>40</sup>.

Również Hanna Gosk wiąże wzrost zainteresowania miejscem z odejściem od wcześniejszych wzorców — od obrazu historii (niemal pozbawionej sensu) i ludzi (uwikłanych w nią, wędrujących donikąd szaleńców). Badaczka formuluje tezę o przejściu od absurdów i pułapek historii właśnie do historii miejsc (choćby w utworach Pawła Huelle, Stefana Chwina, Piotra Szewca), rodzin (np. u Aleksandra Jurewicza, Anny Boleckiej, Olgi Tokarczuk) czy historii w wersji prywatnej<sup>41</sup>.

Zainteresowanie miejscem w literaturze po roku 1989 wiązało się z „poszukiwaniem korzeni”, pytaniami o tożsamość jednostkową i zbiorową, odkrywaniem ciągłości tradycji, kultury, przerwanej przez czasy PRL-u. Wspomniana Hanna Gosk wskazuje korzenie współczesnej „literatury miejsca” w regionalizmie dwudziestolecia międzywojennego. Większość badaczy również pragnie widzieć ciągłość pomiędzy literacką karierą małych ojczyzn w latach dziewięćdziesiątych a wcześniejszymi odmianami tego zjawiska. Często przywoływanym kontekstem i tradycją dla omawianego nurtu jest literatura „ojczyzn prywatnych” i literatura kresowa, które rozwijały się po II wojnie światowej zarówno w kraju, jak i na emigracji. Zapoczątkowała tę tendencję w literaturze XX wieku przygotowana w roku 1942 przez Mieczysława Grydzewskiego antologia *Kraj lat dzieciennych*, kontynuowały ją w literaturze emigracyjnej m.in. utwory Stanisława Vincenza (*Na wysokiej połoninie*), Józefa Wittlina (*Mój Lwów*), Czesława Miłosza (*Rodzinna Europa, Dolina Issy*)<sup>42</sup>. Natomiast w powojennej literaturze krajowej literaturę „ojczyzn prywatnych” reprezentują: Julian Strykowski (*Austeria*), Leopold Buczkowski (*Czarny potok, Proza żywa*), Andrzej Kuśniewicz (*Strefy, Mieszaniny obyczajowe, Nawrócenie*), Tadeusz Konwicki (*Bohiń, Kronika wypadków miłosnych*) i inni. Kluczowe (w kontekście wymienionych utworów) okazuje się rozróżnienie pomiędzy „małą ojczyzną”

<sup>40</sup> Z. Ziątek: *Sierpień — grudzień — historia. Od dokumentów czasu do literatury miejsca*. W: *Sporne sprawy polskiej literatury współczesnej*. Red. A. Brodzka, L. Burska. Warszawa 1998, s. 321.

<sup>41</sup> H. Gosk: *Zamiast końca historii. Rozumienie oraz prezentacja procesu historycznego w polskiej prozie XX i XXI wieku podejmującej tematy współczesne*. Warszawa 2005, s. 173.

<sup>42</sup> Zob. m.in.: J. Olejniczak: *Arkadia i małe ojczyzny Vincenz — Stempowski — Wittlin — Miłosz*. Kraków 1992; R.K. Przybylski: *Polska małych ojczyzn*. W: Idem: *Wszystko inne. Szkice o literaturze i kulturze współczesnej*. Poznań 1994, s. 174—183.

(„bliższą”, „prywatną”) — oznaczającą osobisty, intymny związek z określoną przestrzenią (która często jest miejscem urodzenia), a „ojczyzną ideologiczną” budowaną na wspólnocie przekonań<sup>43</sup>.

Ewa Wiegandt zauważa, że literatura małych ojczyzn zajęła miejsce wcześniej zajmowane przez powieść historyczną, a jej rozwój stanowi odpowiedź na potrzebę historii odmiennej od wersji oficjalnej, bardziej prywatnej<sup>44</sup>. Badaczka podkreśla, że tego typu utwory ukazują przede wszystkim proces historyczny, który wiedzie od patriotyzmu lokalnego do narodowego (od wspólnot sąsiedzkich do państwa, narodu, ideologii). Literatura małych ojczyzn eksploruje przede wszystkim wczesną fazę tego procesu — przedstawiane miejsca „budowane są na przekór narodowej świadomości, ich patriotyzm jest wspólnotowy, ogólnoludzki i wymierzony w nacjonalistyczne ideologie”<sup>45</sup>.

Wspomniana problematyka jest obecna w omawianym podręczniku w części zatytułowanej *Jedyne takie miejsce na ziemi*, w której motywem przewodnim są właśnie **małe ojczyzny i tradycje miejscowe**, pojawia się również w innych fragmentach książki. Powiązana ona została z kształceniem językowym — z zapoznaniem uczniów z etymologią i ze znaczeniem słów: ojczyzna, patriotyzm, mała ojczyzna:

Ojczyzna — pierwotnie słowo to było synonimem *ojcowizny*, czyli spadku po ojcu. Od XVI wieku ziemię ojczystą (czyli odziedziczoną po ojcu) zaczęto rozumieć szerzej, jako kraj rodzinny. Także w łacinie słowo oznaczające ojczyznę — *patria* — pochodziło od słowa oznaczającego ojca (*pater*). Od łacińskiego wyrazu *Patria* wywodzi się wyraz **patriotyzm** — miłość ojczyzny. Język polski nie ma specjalnego słowa, które by nazywało strony rodzinne. Ostatnio w tym znaczeniu zaczęto używać wyrażenia **mała ojczyzna**. Mała ojczyzna to nie tylko miejsce w sensie geograficznym (wydzielony obszar, region, gdzie się ktoś urodził czy wychował).

<sup>43</sup> Także to rozróżnienie wymagałoby szerszego komentarza, gdyż ma ono własną historię i już dość rozbudowany stan badań. Za jego patrona na gruncie literackim można także uznać Stanisława Vincenza, który tę problematykę poruszał w swoich esejach: *Mała Itaka. Rozważania o kulturze ludowej; Mała Itaka — dialog nocny; Uwagi o kulturze ludowej* zamieszczonych w jego zbiorze *Po stronie dialogu*. Tom 1 z przedmową Cz. Miłosza. Warszawa 1983, s. 162—213. Rozróżnienie na „ojczyznę ideologiczną” (fundowaną na wspólnocie przekonań) i „ojczyznę prywatną” (oznaczającą osobisty stosunek od określonego terytorium) wprowadził Stanisław Ossowski już w 1946 roku w pracy *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*. O tych tradycjach dla prozy małych ojczyzn w latach dziewięćdziesiątych pisze E. Wiegandt: *Literatura ojczyzn prywatnych po 1989 roku*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wystouch. Poznań 1998, s. 308—314. Zob. także E. Wiegandt: *Temat „małych ojczyzn” a mityzacja powieści*. W: *Wariacje na temat. Studia literackie*. Red. J. Abramowska, A. Czyżak, Z. Kopeć. Poznań 2003, s. 311—321.

<sup>44</sup> E. Wiegandt: *Historia duża i mała*. W: Eadem: *Niepokoje literatury. Studia o prozie polskiej XX wieku*. Poznań 2010, s. 108—109.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 109.

Z pojęciem tym związane jest poczucie przynależności do danej społeczności lokalnej i jej kultury. Bardzo często mała ojczyzna oznacza też oazę harmonii, spokoju i szczęścia.

Jtdp, s. 148

O przemianach nurtu małych ojczyzn w latach dziewięćdziesiątych pisze Przemysław Czapliński<sup>46</sup>, wyróżniając kolejne odsłony: ojczyzny utracone, ojczyzny przodków, ojczyzny przenośne, ojczyzny wybrane, ojczyzny wykreowane. Charakterystyczne dla prozy lat dziewięćdziesiątych były zmiany na mapie — przesunięcie zainteresowań pisarzy z dawnych Kresów Wschodnich na terytorium obecnej Polski. W opublikowanych wówczas utworach wyraźne jest także oddalenie od bezpośredniego doświadczenia (ojczyzny utracone stały się ojczyznami przodków, wspomnienia zostały zastąpione zmyśleniem, kreacją, lekturą). Badacze zauważają, iż literatura kresowa była tworzona przez „wynańców”, o małych ojczyznach piszą „osadnicy”<sup>47</sup>, zatem obok pamięci o utraconej ojczyźnie własnej lub przodków pojawia się problem wrastania w nowe miejsce, poznawanie innej ojczyzny i odkrywanie dziejów dawnych mieszkańców (Niemców, Żydów) tego miejsca, np. w opowiadaniach, których autorem jest Paweł Huelle: *Stół, Złoty deszcz*, w powieści *Eine kleine* Artura Liskowackiego.

Fragmety utworów literackich zamieszczonych w podręczniku *Jest tyle do powiedzenia!* pozwalają „dotknąć” zarówno literatury kresowej, jak i współczesnego nurtu małych ojczyzn. Z jednej strony zostały przywołane utwory Stanisława Vincenza czy Andrzeja Chciuka, z drugiej — opowiadanie Olgi Tokarczuk o miejscowości Bardo w Sudetach (Jtdp, s. 161—165), które jest nie tylko wyrazem symbolicznego, literackiego „zasiedlania” nowych miejsc, odkrywania ich historii, ale także przykładem wytwarzania, kreowania **miejscowej specyfiki** (mówi o tym sama pisarka w przywołanej w podręczniku wypowiedzi — Jtdp, s. 166). Refleksja na ten temat prowadzi ponownie do zagadnień kluczowych dla zwrotu topograficznego, w ramach którego często eksponowany jest fakt, że literackie reprezentacje miejsca są jednocześnie tworem wyobraźni (indywidualnej i zbiorowej) oraz świadectwem doświadczenia kulturowego i egzystencjalnego rzeczywistych miejsc. Szczególnie mocno akcentowane w nowych badaniach jest doświadczenie miejsca (pojawiało się ono w cytowanych już powyżej wypowiedziach wielu badaczy, do refleksji na ten temat zachęcają utwory literackie zgromadzone w omawianym podręczniku).

<sup>46</sup> P. Czapliński: *Mapa córka nostalgii*. W: Idem: *Wzniosłe tęsknoty. Nostalgie w prozie lat dziewięćdziesiątych*. Kraków 2001, s. 105—128; Idem: *Literatura małych ojczyzn — koniec i początek*. W: *Pisać poza rok 2000. Studia i szkice literackie*. Red. A. Lam, T. Wroczyński. Warszawa 2002, s. 110—127.

<sup>47</sup> K. Uniłowski: „Małe ojczyzny” i co dalej? *Krytyka, rewizje i nawiązania do nurtu z lat dziewięćdziesiątych*. W: *Kresy — dekonstrukcja*. Red. K. Trybuś, J. Kałużny, R. Okulicz-Kozaryn. Poznań 2007, s. 56.

Jak już wspominałam, w związku z lekturą opowiadania Olgi Tokarczuk o miasteczku Bardo wywołane zostało nowe zjawisko, związane z „decentralizacją mapy”, czyli większym zainteresowaniem dawnymi peryferiami i miastami pogranicznymi o skomplikowanej, wielonarodowej i wielokulturowej przeszłości. Wiąże się z tym swego rodzaju „renesans lokalności”, etnicznych korzeni, okolic, krajobrazów<sup>48</sup>. Wyrazem omawianej fascynacji stała się wspomniana już literatura małych ojczyzn oraz wiele zjawisk z zakresu kultury masowej — swego rodzaju „koniunktura na przestrzeń” (o której wspomina Elżbieta Rybicka) ma bowiem wymiar nie tylko intelektualny, teoretyczny i artystyczny, ale dotyczy również praktyk życia codziennego<sup>49</sup>. Refleksji na temat konkretnych miejsc sprzyja zwłaszcza turystyka, jest ona obecna również w kulturze masowej za sprawą tematycznych stacji telewizyjnych, czasopism, filmów, rozbudzających modę na regiony (takie, jak np. Prowansja czy Toskania) lub dzielnice miast (londyński Notting Hill, nowojorski Manhattan i inne). Również ten typ namysłu nad przestrzenią jest reprezentowany w podręczniku poprzez wybór różnych tekstów związanych z podróżami do dalekich krajów (np. zapisków, wspomnień popularnej podróżniczki Beaty Pawlikowskiej — Jtdp, s. 183—184) oraz z odkrywaniem mniej znanych miejsc w Polsce (skłaniają do tego podręcznikowe odwołania do przewodnika *Polska egzotyczna* Grzegorza Rąkowskiego — Jtdp, s. 176—177). W podręczniku analiza wymienionych tekstów została połączona z kształceniem językowym — poznaniem podstawowego i metaforycznego znaczenia słów: egzotyka, egzotyczny (Jtdp, s. 178). Warto ten problem rozwinąć i w tym kontekście podjąć refleksję na temat **egzotyki i swojskości miejsc**. Najbardziej oczywiste znaczenie egzotyizmu jest związane z „ogółem cech właściwych krajom o odmiennym klimacie i cywilizacji, które wydają się ludziom z innych okolic oryginalne i niezwykle”<sup>50</sup>. Sądzę, że należy wyjaśnić, że egzotyizm i swojskość stanowią nie tyle opozycję, ile są raczej wzajemnie powiązane. Nie ma egzotyizmu bez poczucia swojskości, które jest najważniejszym punktem odniesienia. Pojęciem przeciwstawnym do egzotyizmu, czyli przekraczania kręgu własnego świata, jest raczej egotyizm — zamknięcie w tym, co swojskie<sup>51</sup>.

Zaproponowane w podręczniku teksty prowadzą od dosłownego rozumienia podróży do sensów symbolicznych. Fragment rozmowy z Pawłem Hertzem

<sup>48</sup> Na temat wymienionych przesunięć badawczych pisze E. Rybicka: *Geopoetyka (o mieście, przestrzeni i miejscu we współczesnych teoriach i praktykach kulturowych)*..., s. 477—482.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 482. Przyczyny „koniunktury na przestrzeń” w literaturoznawstwie badaczka wiąże ze studiami kulturowymi. W ramach kulturowej teorii literatury zwraca się bowiem uwagę na różne uwarunkowania, proponowane jest spojrzenie na literaturę w szerszych kontekstach, jako na jeden z tekstów kultury, a nawet rezygnacja z wyjątkowej pozycji literatury, która staje się jednym z tekstów kultury. Sytuacja taka jest także znana w dydaktyce literatury, w której już od lat oprócz tekstów literackich poddawane lekturze są także inne teksty kultury.

<sup>50</sup> A. Banach: *O potrzebie egzotyizmu*. Kraków 1980, s. 5.

<sup>51</sup> Ibidem, s. 193.

pozwała uczniom poznać subtelne różnice znaczeniowe między **podróżą** a **wędrówką**:

Podróżując, opuszczamy jedno miejsce, by przybyć do drugiego, i na tym rzecz się kończy. Wędrówka natomiast bliższa jest pielgrzymki, co oznacza, że poruszając się po wybranym obszarze, do czegoś dążymy, szukamy czegoś, aby zaspokoić marzenie lub pragnienie, głód serca lub umysłu.

Jtdp, s. 187

Wywiad uzupełniają wiadomości o mitycznych podróżnikach: Odyseuszu, Eneasz, Argonautach (Jtdp, s. 189). W ramach kształcenia językowego uczniowie poznają różne określenia osób podróżujących (globtroter, obieżyświat, podróżnik, wędrowiec, wędrownik, piechur, turysta, włóczęga, włóczykij, waga-bunda, pielgrzym, tułacz, koczownik — Jtdp, s. 182). Elementem wspólnym jest tu szczególne **doświadczenie przestrzeni**, które znajduje wyraz w koncepcji człowieka wędrującego — *homo viator*. Gimnazjaliści dowiedzą się z notki w podręczniku, że jest to:

[...] jeden z najstarszych motywów w literaturze i sztuce, przedstawiający życie ludzkie jako wędrówkę od narodzin do śmierci. Cel tej wędrówki może być różnie pojmowany, np. jako osiągnięcie zbawienia lub zrozumienie sensu istnienia.

Jtdp, s. 188

Odwołując się do tytułu części podręcznika — *Drogi i bezdroża*, warto rozszerzyć ten wątek o **motyw drogi**, wciąż inspirujący dla wielu twórców. Współczesny badacz tej problematyki pisze:

Droga łączy ze sobą punkt wyjścia z celem albo może jest tym, co leży między nimi; wędrowanie oznacza zaś przemieszczanie się między tymi punktami. Najkrócej rzecz ujmując, oznacza to, że być w drodze to nie być ani tu, ani tam. Wynika stąd dalej, iż człowiek wędrujący sytuuje się poza zwyczajnymi ograniczeniami i łańcem — wyruszając, podąża do nowego stanu<sup>52</sup>.

Zdaniem cytowanego Piotra Kowalskiego, w kulturze współczesnej zarówno motyw drogi, jak i same podróże często są spłycone, banalizowane, prze-myśl turystyczny uczynił z nich po prostu towar, który trzeba odpowiednio za-reklamować i sprzedać. Trafnie ujął to badacz w tytule swojej pracy na temat

<sup>52</sup> P. Kowalski: *Droga, wędrówka, turystyka w kulturze popularnej*. W: *Przestrzenie, miejsca, wędrówki. Kategoria przestrzeni w badaniach kulturowych i literackich. Studia*. Red. P. Kowalski. Opole 2001, s. 7.

drogi, przestrzeni i podróżowania w kulturze współczesnej — *Odyseje nasze byle jakie*<sup>53</sup>. Sformułowanie tytułowe ma głębszy sens, stosunek do podróży jest bowiem wykładnikiem stosunku do życia, a kategorie wędrowców zostały uznane za wzory osobowe<sup>54</sup>. Znamienna dla współczesności jest dominacja jednej postawy — turysty, przy odsunięciu na dalszy plan włóczęgów, spacerowiczów, pielgrzymów<sup>55</sup>. Turysta jest bardziej konsumentem niż rzeczywiście wędrowcem czy pielgrzymem zmierzającym do określonego celu, kolekcjonuje wrażenia, nie wnikając w głąb obserwowanego świata, od którego jest oddzielony szybą „bezpieczeństwa przyswojonych, choćby i nieświadomie, schematów postrzegania” i do którego ma stosunek wyniosły, poniekąd nawet pogardliwy<sup>56</sup>. W zakończeniu swojej książki Piotr Kowalski stawia pytanie:

Czy jednak uda się uratować przywracający wartości — metafizyczne, kulturowe czy głęboko osobiste — sens pielgrzymowania, gdy zamiast sanktuariów, świątyń sztuki czy choćby miejsc uświęconych intymnym przeżyciem, na swej drodze spotykamy już tylko hipermarkety i park rozrywki? Ale co zrobić w sytuacji, gdy wyobraźnię sparaliżuje społeczna amnezja, kiedy przyjemności wyprą o wiele trudniejszą, a niekiedy wręcz bolesną potrzebę refleksji? Czy wobec agresywności konsumpcyjnej oferty także sanktuaria [...] nie okażą się jeszcze jednym „parkiem tematycznym”?<sup>57</sup>

Postawione pytanie można rozszerzyć: czy po podróży, jaką jest współczesna kultura, jest jeszcze możliwy powrót do domu — do dawnych wartości, tradycji? Problem taki wywołuje przywołana w podręczniku rozmowa z Pawłem Hertzem. Pisarz stwierdza, że ostatecznie celem wędrowki jest „[...] powrót do domu. I rozważenie, czy warto było go opuścić...” (Jtdp, s. 187). Powraca w ten sposób problematyka, od której rozpoczęła się refleksja nad przestrzenią w omawianej książce — myśl o domu stanowi swego rodzaju kłamrę kompozycyjną tej publikacji.

Podsumowując, pragnę zauważyć, że w części drugiej podręcznika *Jest tyle do powiedzenia!* zaproponowano różnego rodzaju podróże po przestrzeniach rzeczywistych i fikcyjnych oraz podróże w czasie i w odmiennych obszarach kultury. Parafrazując tytuł pracy Piotra Kowalskiego, można powiedzieć, że są to „Odyseje szkolne nie byle jakie”, gdyż zaproponowano tu ciekawą i spójną koncepcję, autorki starannie dobrały zarówno dzieła literackie, jak i teksty

<sup>53</sup> P. Kowalski: *Odyseje nasze byle jakie. Droga, przestrzeń i podróżowanie w kulturze współczesnej*. Wrocław 2002.

<sup>54</sup> Z. Bauman: *Ponowoczesne wzory osobowe*. W: Idem: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994.

<sup>55</sup> P. Kowalski: *Odyseje nasze byle jakie...*, s. 25—40.

<sup>56</sup> Ibidem, s. 35—37.

<sup>57</sup> Ibidem, s. 210.



z obszaru kultury masowej. Uczniowie mają okazję zapoznać się z utworami wartościowymi, ważnymi na mapie współczesnej literatury polskiej, poznają różne odmiany i gatunki prozy współczesnej (prozę kresową, wspomnieniową, podróżniczą, reportaż, esej, dziennik), twórczość wybranych poetów i pisarzy. Elementy geopoetyki, które odnajduję w omawianej książce, pozwalają uwrażliwić uczniów na ważną współcześnie tematykę — sprzyjają budowaniu refleksyjnego, pogłębionego stosunku do miejsca, w czasach, gdy staje się ono autentycznym problemem. Mobilność, do której zmusza życie współczesne, nie sprzyja zakorzenieniu. Paradoksalnie jednak — jak pisze Zygmunt Bauman — obserwujemy dziś „wzmoczoną wartość miejsca” — potrzebę przynależności nie do abstrakcyjnego społeczeństwa, lecz do „jakiegoś konkretnego gdzieś”<sup>58</sup>.

<sup>58</sup> Z. Bauman: *Wspólnota: w poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*. Przeł. J. Margański. Kraków 2008, s. 148.

Elżbieta Dutka

NOT MEDIOCRE SCHOOL ODYSSEYS —  
THE ELEMENTS OF GEOPOETICS IN A LITERARY EDUCATION  
IN A JUNIOR HIGH SCHOOL  
(ON THE EXAMPLE OF THE FIRST FORM COURSEBOOK  
*JEST TYLE DO POWIEDZENIA!*)

Summary

The article, through the analysis of a selected coursebook for a literary education in a junior high school, offers a reflection on the relationship between a school didactics and modern literary studies. The author exposes possibilities that making references to such elements connected with geopoetics as the category of place and space, history, and politics of places, the problem of culture localization, the trend of small homelands, borderland literature, the motive of home, path, journey, migration and pilgrimage, etc. in Polish classes may bring.

Эльжбета Дутка

ШКОЛЬНЫЕ ОДИССЕИ НЕ КАКИЕ-НИБУДЬ —  
ЭЛЕМЕНТЫ ГЕОПОЛИТИКИ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБУЧЕНИИ  
В ПОЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ  
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА ДЛЯ 1 КЛАССА *JEST TYLE DO POWIEDZENIA!*)

Резюме

В статье на основании анализа выбранного учебника по литературе в гимназии (второго этапа среднего образования в Польше) представлены размышления на тему отноше-

ний между школьной дидактикой и современным литературоведением. Автор показывает возможности, которые дает на уроках польского языка и литературы использование элементов, связанных с геополитикой. К ним принадлежат: категория места и пространства, история и политика мест, проблема локализации культуры, понятие малой родины, литература польских окраин, мотив дома, дороги, путешествия, паломничества и т.п.

Ewa OGŁOZA

## *Powiedzieć. Cokolwiek* Janusza Szubera — próba lektury i projekt dydaktyczny

Teraz wiem,  
Że nieuwaga jest grzechem nie do wybaczenia  
A każda drobina czasu ma wymiar ostateczny.

J. Szuber: *O chłopcu mieszącym powidła*

W artykule zamierzam zrealizować dwa cele: zachęcić do zapoznania się z niedawno wydanym tomem poetyckim Janusza Szubera, poety z Sanoka, a także zaproponować szkolne (lekcyjne) czytanie tomu w szkole ponadgimnazjalnej. Odwołuję się do przygotowanej przeze mnie laudacji, w której znalazła się nominacja *Powiedzieć. Cokolwiek* do nagrody Śląskiego Wawrzynu Literackiego 2011, ogłoszonej podczas spotkania Klubu Literackiego w Bibliotece Śląskiej w listopadzie 2011 roku<sup>1</sup>. Przypominam również artykuł Stanisława Bortnowskiego o lirykach Janusza Szubera w szkole<sup>2</sup> oraz wskazania Bożeny Chrzęstowskiej co do sposobów czytania i omawiania z uczniami tomików poetyckich.

### *Powiedzieć. Cokolwiek* — informacje ogólne

Najnowszy tom poezji Janusza Szubera *Powiedzieć. Cokolwiek*<sup>3</sup>, przygotowany przez Wydawnictwo Literackie i wydany w kwietniu 2011 roku (premiera: 6 kwietnia 2011 roku) obejmuje 51 tekstów lirycznych i prozatorskich podzielonych na cztery części. Część trzecią wypełnia jedenaście tekstów prozatorskich.

---

<sup>1</sup> Zob. np. <http://galeria.bs.katowice.pl/thumbnails.php?album=681> [data dostępu: 1.12.2012].

<sup>2</sup> S. Bortnowski: *Janusz Szuber, czyli przedmioty zanurzone w czasie*. „Język Polski w Liceum” 2010/2011, z. 3, s. 40—51.

<sup>3</sup> J. Szuber: *Powiedzieć. Cokolwiek*. Kraków 2011.

## Janusz Szuber o swoim tomie poetyckim (cykl, okładka, tytuł)

Na jednej ze stron internetowych<sup>4</sup> znaleźć można kilka wypowiedzi poety o tym właśnie tomiku. Janusz Szuber mówi, że pracował nad nim mniej więcej trzy lata, chociaż w tomie znalazły się również teksty, do których powrócił, a które powstały nawet trzydzieści lat temu. Napisał (czy ułożył lub skonstruował tom), traktując tę całość, podobnie jak wszystkie poprzednie tomy, jako wypowiedź ostateczną.

Szuber zwraca uwagę czytelnikom na trzy elementy: obie strony okładki oraz tytuł. **Na okładce** znajduje się reprodukcja akwaforty Leszka Rózgi *Fryzja 1975* (barwna, z dwu płyt, o wymiarach 37 × 25 cm), która to akwaforta, całość, złożona z trzech części, wisi nad biurkiem poety wśród innych ulubionych obrazów. Szuber powiedział, że tom można by uznać za komentarz do akwaforty Rózgi, która, podobnie jak wiersze, jest dziełem współczesnego artysty, a jednocześnie odwołuje się do tradycji (w zakresie języka, motywów, miejsca). Leszek Rózga, urodzony w 1924 roku w Zgierzu, jest malarzem, grafikiem i pedagogiem związanym z Łodzią<sup>5</sup>. Akwaforta przedstawia, tak jak artysta napisał, „3 × W”, czyli to, co go zachwyciło podczas wyprawy na Wyspy Fryzyjskie: wodę, przestrzeń i chmury, a także muszlę i jej cień oraz tzw. watt, odsłonięty podczas odpływu. Poeta, jak się wydaje, zauważył w akwafortce Leszka Rózgi bliskie sobie motywy przestrzenne, motywy obłoczno-powietrzne i nasycone symboliką czasowości (muszla, morze), a także fotograficzną niemal dokładność zapisu doświadczeń wzrokowych.

**Tytuł** *Powiedzieć. Cokolwiek*, jak mówi Szuber: zbitka dwu słów z kropką w środku, istniał wcześniej, a nie został nadany gotowej kompozycji; Szuber

<sup>4</sup> <http://januszszyber.pl/category/podstawowa/o-wierszach>

<sup>5</sup> Fotograf Edgar Henning wspomina przy okazji wystawy w 1986 roku wspólną z Leszkiem Rózgą wyprawę nad Morze Północne: „Trzykrotnie przedsięwzięliśmy wspólnie, trwające dzień lub cały tydzień wędrówki przez watty Morza Północnego. Pierwszy raz było to w sierpniu 1975 roku z okazji wystawy akwafort Leszka w Husum. Pamiętam, jak staliśmy boso w płyciźnie i patrzyliśmy w nabożnym skupieniu na okrągłą jak talerz przestrzeń watt, ciągnącą się w kierunku zachodnim od wybrzeża północnego. Leszek nie robił szkiców, trwał w ciszy pochłonięty bez reszty patrzeniem. Musiał mieć chyba kliszę fotograficzną w głowie — z taką precyzją, a zarazem tak poetycznie odtworzył potem to widzenie w łódzkiej pracowni w akwafortce »Fryzja«. Wypełniające go wtedy odczucia skomentował lapidarnie trzema napisanymi odręcznie wyrazami: »3 × W« Wasser, Wolken, Weite... (»woda, przestrzeń, chmury...«). Pewnego słonecznego dnia w czerwcu 1983 roku ukazały się nam watty od strony najbardziej zwróconej ku południu. Po dłuższej wędrówce, przy najgłębszym stanie odpływu, dotarliśmy do ławicy piasku, zalegającego jak podłużny waleń na skraju watt w kierunku otwartego morza. Nastłoneczniony piasek słał świetliste promienie w bezchmurne niebo. Przecieraliśmy oczy, stojąc pośrodku rozmigotanej powodzią światła wyspy. Wrażenie to potęgowała wibrująca cisza i głęboki cień, który jak rozplywający się woal zdawał się obrzeżać ławicę piasku. Leszek wyrzucił z okrzykiem radości ramiona w górę i zawołał: »Czuję, że stoję w środku świata!...«”. Zob. <http://www.rozga.pl/?p=129> [data dostępu: 15.10.2013].

przywołał w tym momencie wywiadu tytuł eseju Jana Kota *Klatka czeka na ptaka*. *Powiedzieć* — to dla poety, jak sądzę, konieczność; w języku może bowiem wyrazić swój ogląd świata i człowieka. „Cokolwiek” po kropce — oznacza np. drobiazg czy błahostkę, ale nie byle co. „Cokolwiek” wzmacnia tytułowe „powiedzieć”; „powiedzieć cokolwiek” stwarza niebezpieczeństwo mówienia o byle czym i byle jak, ale nie w tym wypadku; tu sugeruje, że owo „cokolwiek” powiedziane zostanie tak, że zawarte w nim będą poważne kwestie, ustalenia, pytania, wątpliwości, przekonania. Tytuł okazuje się zwięzły, być może nieco prowokacyjny i autoironiczny, też trochę zagadkowy i „dobrze” brzmiący, z jakby odpowiedzią na pytanie: co powiedzieć?

Być może tytuł nawiązuje do zdań Rolanda Barthes’a. Przytoczę je za wstępem Michała Pawła Markowskiego do *Imperium znaków*. Barthes napisał w jednym z esejów: „Opowiada się tu nie o przygodzie, lecz o »zdarzeniach« [»incidents«]. Trzeba to słowo brać w tak niepozornym i tak wstydlivym znaczeniu, jak to tylko możliwe. Zdarzenie, dużo słabsze od wydarzenia (choć być może dużo bardziej niepokojące), to po prostu to, co jak liść łagodnie „upada” na kobierzec życia; to lekka, ulotna fałdka, dołożona do tkaniny życia; to, co »z ledwością« można zauważyć: swego rodzaju zerowy stopień zapisu, to tylko, co potrzebne jest, by »cokolwiek« napisać”<sup>6</sup>.

Na IV stronie **okładki** poeta napisał o tomie: „Nie mnie rozstrzygać, czy tomik *Powiedzieć. Cokolwiek* jest argumentem na rzecz Miłoszowej formy bardziej pojemnej, czy wręcz przeciwnie: dowodzi, że ta forma, którą dotąd się posługiwałem, uległa w gruncie rzeczy naturalnemu wyczerpaniu i redukcji, a w jego miejsce wchodzi inne rodzaje wypowiedzi, mające za cel uwiarygodnić (uprawomocnić) podmiot w jego dolegliwej, bo nieciąglej tożsamości”. W wywiadzie wyjaśnia poeta, iż za przejaw owej Miłoszowej formy bardziej pojemnej można by uznać prozę z trzeciej części, która jest autobiograficznym komentarzem, a jednocześnie mówi o czymś powszechnym, co zdarza się każdemu człowiekowi.

Przedstawiam po kilka tekstów z każdej części, cytując w całości lub we fragmentach i opatruję krótkimi komentarzami.

**Pierwszy wiersz.** W tytule pierwszego wiersza *Uderza i przerzuca* współrzędnie połączone czasowniki narzucają pytanie o podmiot — kto? lub co to robi? W liryku pojawiają się powtarzane imiona bohaterów: Tristan i Izolda, postać barmana mieszającego drink, motywy lodu, ognia, przystani, a także jakby nieco zniecierpliwiony głos, dwukrotnie powtarzający na początku i na końcu niby zaklęcie: niechby się wreszcie zaczęło. Liryk otwierający pierwszą część i cały tomik być może zestawia działania barmana z żonglowaniem słowami przez poetę, który miesza czy przerzuca słowa, motywy lub obrazy z wersu

<sup>6</sup> Cyt. za: R. Barthes: *Imperium znaków*. Przeł. A. Dziadek, przekład poprawił i wstępem opatrzył M.P. Markowski. Warszawa 1999, s. 36.

do wersu, ze strofy do strofy, „uderzając”, zaskakując czytelnika różnymi słowami nazywającymi zimne i gorące emocje, emocje z lodu i ognia. Zatem pierwszy liryk miałby charakter metapoetycki, traktowałby także o tworzeniu poezji w nawiązaniu do losu człowieka.

Liryk *Uderza i przerzuca* przywołuje również dwie bardzo ważne cechy poezji Szubera, a mianowicie rytm (tu: rytm wiersza, szejkera czy tańca i rytm Tuaregów) oraz wrażliwość na brzmieniowe walory zestawień słownych.

W siódmej, końcowej strofie ujawnia się „ja” liryczne, zapowiadając początek, mówiąc, że: może „tylko powiedzieć, że / nareszcie się zaczęło”. Dodam, że „koniec” i „początek”, a także „teatralne” motywy (dramat, didaskalia, akcja, bohaterowie) — przywołują tom poezji i wiersz Wisławy Szymborskiej. Równocześnie, jak pisał Tomasz Cieślak-Sokołowski: „pierwszy wiersz (*Korowaj*) debiutanckiego tomiku (*Paradne ubranko i inne wiersze*) — otwierała fraza »od czego zacząć, jeżeli zaczęte?« (OCH 7). Powracała ona w różnym brzmieniu w wielu wierszach tej twórczości”<sup>7</sup> (powróciła też w prezentowanym tomie — w „geście powrotu”).

**Wiersze kolejne.** Tytuł drugiego w tomie wiersza — *Luizjana* brzmi egzotycznie, ale wiersz zawiera wspomnienie walk pięściarskich, jakie przed laty toczyli ze sobą kilkunastoletni chłopcy, na

kepach Luizjany, to jest rozkopanym  
pod fundamenty placu, nieustannie  
zalewanym podskórnymi wodami, mimo  
drenów i histerycznie terkoczących pomp<sup>8</sup>.

Przypominający historię jest jednym z boksujących kiedyś chłopców; wspominając zdarzenie po latach, pamięta fizyczne doznania i emocje:

Zanim ręce i nogi zaczynały na oślepc pracować,  
już czuło się krew na suchym jak wiór języku,  
taran pięści w okolicach żołądka, szum w uszach,  
jakby w nich wzbierała przedwiosenna powódź.  
Usłyszeć przy świadkach, wypowiedziane z butą  
i pogardą: „Ty sraczu majowy”,  
na pierwszy rzut oka obraźliwe w stopniu najwyższym,  
bo wymykające się prostym wyjaśnieniom,  
co w tym tak naprawdę dopieka do żywego<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> T. Cieślak-Sokołowski: „*Mój wszechświat uczyniony*” o poezji Janusza Szubera. Kraków 2004, s. 133.

<sup>8</sup> J. Szuber: *Powiedzieć. Cokolwiek...*, s. 9.

<sup>9</sup> Ibidem.

Bohater wiersza ma również świadomość odmiennego doświadczania czasu: fizykalnego i we wspomnieniach; przez młodzież i dorosłych:

Dla nas Luizjana mogłaby trwać bez końca,  
żyliśmy przecież w innym, jakkolwiek  
tym samym, co tamci, czasie, którego pilnie  
strzegły siostrzane zegarki „Ruhla” i „Pobieda” [...].

Ostatnie słowa zwracają uwagę na obecność rzeczy w poezji Szubera; często ważna jest nawet marka, która pozwala bliżej określić przedmiot.

W miniprozie poetyckiej *Prawa, lewa ręka* — tekst komponuje się od drobiazgowego opisu ręki wystawionej za okno jadącego samochodu, postrzeganej z takiego miejsca jako obcy, zewnętrzny element — do namysłu nad integralnością, cielesnością i tożsamością osoby.

### *Prawa, lewa ręka*

Prawa ręka, równie dobrze mogła to być ręka lewa,  
wystawiona za okno jadącego samochodu i obserwowana  
z rosnącym zdumieniem: paznokcie, palce, dłoń,  
od nadgarstka po łokieć nad pociemniałą od opalenizny  
skórą grzywka nastroszonych włosów, wyżej rękaw czarnego  
T-shirtu, nadmuchiwany nagrzanym powietrzem.

Ręka. Od zawsze ze mną, moja, postrzeżona nagle jak  
każdy inny, różny ode mnie, obiekt. Wyodrębnione, na  
zewnątrz, obce.

Prawa, lewa ręka amputowana, po czym, jakby się nic  
w międzyczasie nie stało, przywrócona, bez reszty na powrót  
moja, a przecież było już tak blisko do podważenia samej  
zasady rękojmi.

Ile też mnie mogłoby jeszcze pozostawać poza mną  
nie-moim, abym dla siebie mógł być nadal tym właśnie sobą?

### Cadyk, pasikonik, mędracy — *Cadyk przemówi*

Pasikonik zielony, tu, na półce ze słownikami, przywarł  
do ramki z fotografią cadyka, *Tettigonia viridissima*,  
nieruchomy i cichy za dnia, w ciemnościach jego mantra  
skrzypi jak zepsuty mechanizm albo telefon komórkowy  
odbierający esemesa, co w zupełności wystarczyło, aby  
w błahym zdarzeniu dostrzec zarys przypowieści o dzieciach  
natury używających swego głosu zmarłym mędrcom<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 12.

W krótkim, siedmiowersowym liryku skupia się wiele cech poezji Szubera. Poeta zwraca uwagę na pasikonika zielonego tkwiącego na ramce z fotografią cadyka, postaci charakterystycznej dla także — żydowskiej Galicji. Jak sam komentuje, w takim wydawałoby się błahym zdarzeniu dostrzega głębszy sens, „zarys przypowieści” — o związkach natury i człowieka; w dźwiękach wieczornego „koncertu” owada mógłby słyszeć głos dawno nieżyjącego cadyka, a przypowieść traktowałaby o „dzieciach / natury użyczających swego głosu zmarłym mędrcom”. We współczesności (z telefonem komórkowym i esemesami) ożywa — dzięki fotografii, dźwiękom i wyobraźni poety — i nie tak bardzo odległa przeszłość, i ta antyczna, kiedy żył cadyk z fotografii, ale także żyli mędracy — tam, gdzie grają cykady (mantra, łacińska nazwa pasikonika, a więc Grecja, ale też Indie). W niewielkiej przestrzeni pokoju (półka ze słownikami), w ciemnościach, myślący, wrażliwy człowiek odczuł duchową łączność z ludźmi z przeszłości (cadyk, mędracy; religia żydowska, antyk, hinduizm). W mikroskali pokoju i wiersza skupiła się wielka historia myśli i ducha.

**Historie z sąsiedztwa. Cadyk przemówi** sąsiaduje z miniprozą *Na balkonie, naprzeciw jego okna*, poprzedzoną mottem z *Dżumy*. Bohaterce opowieści nikt nie pomógł w życiu, nie podpowiadał, jak żyć, nikt nie dostrzegł oznak tragedii, która miała się wydarzyć. Była widziana i słyszana, ale nikt nie „dotarł” do jej psychiki. Szuber jakby w minireportażu czy rozbudowanym *fait-divers* pisze w krótkich zdaniach (także zasłyszanych) o tragicznym zdarzeniu, sygnalizując prawdopodobne przyczyny i okoliczności. Osadzony w realiach współczesności tekst, jak wiersze Różewicza, nawiązujący być może do prawdziwej historii (pod tekstem rok 1991) przypomina na prawach kontrastu tajemniczą, niezwykłą opowieść Andersena *Cień*, tylko że w Neapolu w domu naprzeciwko mieszkała tajemnicza dziewczyna, której nikt nie widział, a do której pisarz i filozof wysłał swój cień, i to właśnie cień po latach opowiadał, że był w domu Poezji, a potem poznał „prawdziwe” życie.

### *Na balkonie, naprzeciw jego okna*

[...] scena, jaka rozgrywała się często  
*Na balkonie naprzeciw jego okna.*  
 Albert Camus, *Dżuma*

Zyta Ch., tęga, około trzydziestki. Dwójka dzieci. Mąż na kontrakcie w Holandii. Ich balkon naprzeciw naszego okna, sznurki codziennie obwieszane praniem. Jej rozmowy, opartej łokciami o poręcz żeliwnej balustrady, ze stojącymi na dole, przerywane śmiechem.

To było tak. Po dwudniowym pobycie u dziadków córka Zyty odnalazła matkę siedzącą w kucki w łazience, robiła wrażenie nieprzytomnej. Zaalarmowana sąsiadka po chwili przyniosła z balkonu owinięte w kocyk zwłoki kilkumiesięcznego chłopczyka, urodzonego tuż przed wyjazdem ojca. Wezwany lekarz stwierdził uduszenie, dziecko nie żyło co najmniej



dobę. Zytę odwieziono do szpitala psychiatrycznego, dziewczynę zabrali krewni.

Sąsiadka raz w tygodniu wietrzy mieszkanie i podlewa kwiaty. Mówiła o tym komuś, kto zatrzymał się pod balkonem, pytając, skąd się tam wzięła<sup>11</sup>.

W innym tekście, jak zapowiada tytuł *Rytmy* — zrytmizowanym i nasyconym instrumentacją głoskową, która odtwarza szum sali szpitalnej (szepty pacjentów, dźwięki przedmiotów, ledwo słyszalne dźwięki z odłożonych na łóżko słuchawek oraz wystukiwany bosymi stopami rytm) — Szuber przedstawia powtarzającą się, obserwowaną czy wręcz podglądaną scenę odwiedzin w szpitalu.

### *Rytmy*

Dziewczyna w dobrze już zaawansowanej ciąży, wyjmując z reklamówki coniedzielny rosół w słoiku, grubo owiniętym gazetami dla podtrzymania ciepła, tymczasem pacjent niespiesznie uwalnia ucho od słuchawki, która teraz owadzio brzęczy gdzieś w fałdzie pościeli, spuszcza bosc stopy z łóżka, obejmuje słoik ramieniem sztywnym w gipsowym opatrunku, starannie wybiera kawałki króliczego mięsa i blady makaron do ostatniej najkrótszej nitki, i kiedy ona naszeptuje mu coś do tego uwolnionego ucha, on stopami wybija rytm, jakby stepował po szpitalnej wykładzinie<sup>12</sup>.

Nasycona wieloma konkretnymi scenami, jakby pantomimiczna, skłania do zastanowienia się nad bliskością uczuciową bohaterów, czy się kochają (on „obejmuje słoik ramieniem”), wyrazem jakich uczuć jest ich tak, wydawałoby się, zwyczajne, szpitalne spotkanie w niedzielę.

## O TAMTYM

Szuber odtwarza w wierszach to, co tkwi w pamięci, a co wydarzyło się dawno, a więc także daleko stąd (w odległej bądź nieodległej przeszłości). Jeden z liryków tomu *Powiedzieć. Cokolwiek* jest próbą opisanego „jak jest” i „na ile jest to prawomocne” takiej rzeczywistości, która jest *Stamtąd, z daleka*. W tekście poetyckim minioną rzeczywistość składa się z wielu wyliczanych składników i doświadczeń z różnych dziedzin, a dla osoby, która sobie przypo-

<sup>11</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 19.

mina owo „stamtąd, z daleka”, co było kiedyś realną rzeczywistością, a teraz jest pamięcią, ważne są: gramatyczne formy czasu teraźniejszego oraz najrozmaitsze doznania zmysłowe, pobudzające słuch, wzrok, zmysły dotyku, węchu, smaku, a także ogólne wrażenie dotkliwego zimna („Stamtąd, z daleka także wieje mrozem”).

### *Stamtąd, z daleka*

Stamtąd, z daleka skrzywienie harmonii,  
glinianych ptaszków ostre gwizdy,  
taniec pałeczek na strunach cymbałów,  
stukot bębenków i piski trąbek.

I chłód poranka z gęsią skórką  
na tamtych udach w szarych szortach  
mokrych od niskiej, lepkiej mgły.  
Kosze wrzosowisk pełne światła.

Są strych i studnia. Okno. Sól i tytoń.  
Kury dziobią ziarno złociste z korytka,  
szczeka pies, schnie bielizna łaskotana wiatrem.  
Na pielgrzymich tykach szeleści fasola.

Mięta, pokrzywy, szczaw i wrotycz.  
Osy na spadach. Fermentuje  
kwaśne mrowisko. Ciężarówka  
do skupu wiezie bańki z mlekiem.

Gdzie jest to „stamtąd”? wiemy, że daleko.  
Ale „jak jest” i „na ile jest to prawomocne”,  
by nie podważać zasady czterech elementów  
i być poręczeniem dla teraz i tu?

Ćma w pajęczynie. Iskra. Wiadro z wapnem.  
Dół, w którym w trotach leży lód —  
bywa, że do połowy sierpnia.  
Stamtąd, z daleka także wieje mrozem<sup>13</sup>

„Stamtąd” przybyła bohaterka innego wiersza, a mianowicie nauczycielka matematyki i łaciny, nieżyjąca od dawna Wanda K., paradoksalnie młodsza od dawnego ucznia, który żyje już dłużej niż ona. Wyobrażony lub śniony po półwieczu egzamin z trygonometrii, do którego pomocą jest rysunek Henryka, staje się pretekstem do aforystycznego wypowiedzenia kwestii związanej

<sup>13</sup> Ibidem, s. 14—15.

z rozproszeniem „**ja**” mówiącego na: dawnego **ucznia**, tego, **który śni** „zaległy egzamin z trygonometrii”, i tego, kto świadomie obserwuje mechanizmy działania pamięci — wywoływanie osób i zdarzeń z przeszłości, nawet bardzo odległej:

[...] było tak, jakbym to nie ja,  
tylko ktoś różny ode mnie i od niej,  
nas sobie śnił.

### ***Zaległy egzamin z trygonometrii***

Uczyła w liceum łaciny i matematyki,  
teraz, wiele lat po śmierci, już wyraźnie  
młodsza ode mnie, Wanda K., na domiar  
oschła i wymagająca, zdjęła ze ściany  
nad biurkiem rysunek Henryka, skomponowany  
z jednoznacznych na pozór figur i wirtualnych obiektów,  
który mi ofiarował, a ja oprawiwszy, powiesiłem  
w dolnym rzędzie obok jego innych prac,  
i posługując się tym rysunkiem Henryka, jak zwykłą  
pomocą dydaktyczną, rozpoczęła egzamin  
z trygonometrii, i kiedy odkręciłem wieczne pióro,  
aby wyschniętym od półwiecza atramentem  
napisać pierwszy wzór, było tak, jakbym to nie ja,  
[...]  
nas sobie śnił<sup>14</sup>.

W opowieści o zaległym egzaminie pojawia się jeszcze jeden wątek myślowy: jednoznaczności i precyzji takiej nauki, jak matematyka, a niejednoznaczności sztuki i wyobraźni („nad biurkiem rysunek Henryka, skomponowany / z jednoznacznych **na pozór** figur i **wirtualnych** obiektów”).

Zaimek w nazwaniu krainy zmarłych pojawia się również w miniprozie dedykowanej monografii Tomaszowi Cieślakowi-Sokołowskiemu, zatytułowanej *No i co, że w tamym?* W tytule zaimek nazywający miejsce pisany jest małą literą; natomiast wiersz kończy słowo pisane wielkimi literami: „Tym razem znowu się upiekło, wydzielono mi porcję kolejnego »jeszcze«, podczas kiedy pan Kostek i ojciec zostali już nieodwołalnie w TAMTYM”<sup>15</sup>. Wiersz jest opisem snu, w którym zjawia się ojciec, pan Kostek i chłopiec; we śnie istotny jest nawet taki szczegół, jak zjełczała śmietana, a dorosły mężczyzna mówi o radości, której źródłem jest kolejny moment przebudzenia.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 97.

Człowiek i jego cień — *Kątem oka*

Gorący dzień w połowie września:  
rozebrany z koszuli siedziałem na patio  
profilem do żółtej ściany i kątem oka  
patrzyłem na nieforemną plamę  
mego cienia, i ani bym się domyślił,  
do kogo mogłaby należeć,  
gdybym ją zobaczył, odrysowaną  
węglem na tynku, a potem  
przeniesioną na papier, jako projekt  
bez związku ze mną<sup>16</sup>.

Ten liryk czytam również w kontekście opowieści Andersena *Cień*, a także obrazu Ewy Kuryluk *Obrysowuję swój cień* (1978). Cień jako zjawisko świetlne i wzrokowe towarzyszy człowiekowi w najrozmaitszych sytuacjach; przy odpowiednim oświetleniu i usytuowaniu wobec słońca czy innych źródeł światła człowiek może „rzucić” więcej cieni (dwa czy nawet cztery), a cienie mogą być skrócone lub wydłużone. Szuber rozważa taką sytuację, kiedy plama cienia, rysunek nie zostanie przez niego rozpoznany jako jego własny cień, a zostanie skojarzony tylko z jakąś nieokreśloną osobą. Można więc pytać, czy cień należy do konkretnego człowieka, czy człowiek posiada swój cień? Według Andersena i Szubera w cieniu jest jakaś tajemnica, zagadka, nad czym warto się zastanowić. Cień może bowiem symbolizować to, co ukryte w człowieku, ciemną stronę jego osobowości, zwłaszcza wtedy, kiedy jak u Andersena cień staje się jakby człowiekiem, ze swojego pana czyni swój własny cień i ten, kto pisał o prawdzie, dobru i pięknie, nie potrafi poradzić sobie z taką sytuacją, a jego cień staje się dlań największym zagrożeniem; opowieść kończy się tragicznie dla filozofa i pisarza z północy. Miniatura liryczna Szubera odsyła też do początków sztuki, kiedy to pierwsze dzieło malarskie powstało być może jako obrys cienia rzuconego przez człowieka czy zwierzę na ścianę jaskini (mit Pliniusza Starszego o narodzinach malarstwa). Szuber wspominał sztukę malarską, ale można by także nawiązać do fotografii lub filmu; oglądamy wtedy fantomy, cienie, a nie prawdziwych ludzi, pozujących lub filmowanych.

Człowiek i taboret — *Okryty pledem, na wznak*

Kładzie się na wznak, okryty pledem gasi lampę i tą samą  
ręką sprawdza wózek zablokowany przy tapczanie, pół metra

<sup>16</sup> Ibidem, s. 40.

od nocnego stolika, na którym aparat telefoniczny, notatnik i długopis.

Stolik był kiedyś taboretom z regulowanym siedzeniem i przynależał do fortepianu marki Petrof. Szklista czerń lakieru, staranność modelunku. Ten tu jest jego resztką, bez wierzchniego parowarstwowego okręgu ze skórzaną nakładką i potężnej śruby, ukrytej w centralnej przysadzistej kolumience. A zatem zostały dwa pełne koła, przewiercone otworami podobnej wielkości — podwójny ślad po śrubie. Koła, górne i dolne, połączone czterema przewężonymi symetrycznie toczonymi tralkami. Dolne pod spodem dodatkowo miało trzy spłaszczone kule, teraz bezpośrednio całą powierzchnią spoczywa na podłodze.

Temu, który to notuje, zdarza się, tuż przed zaśnięciem, pomyśleć, że byłoby dobrze, gdyby kiedyś razem z nim skremowano ten, towarzyszący mu od dzieciństwa, wciąż jeszcze mebel. Nieprzekraczalne nareszcie zostałyby przekroczone: Różne, bo sobie wyłącznie przypisane, otworzyłyby się równocześnie nawzajem na nie-siebie<sup>17</sup>.

W przytoczonym liryku czy miniprozie lirycznej zwraca uwagę opis przedmiotu, bowiem codzienność każdego człowieka toczy się właśnie wśród rzeczy.

### Człowiek poeta i tożsamość

Szuber w lirycznej narracji opowiada o sytuacjach, jakie były udziałem innych; w niektórych wierszach dopuszcza jakby do prywatnego świata bohatera, któremu nadaje własne cechy czy któremu przypisuje własne zachowania lub działania. Pozwala nam na przekroczenie w pewnym stopniu bariery intymności, pozwalając na wgląd w szczegóły życia, odczucia i rozmyślenia kogoś, kto mówi w pierwszej osobie. Tak jest w wierszu *Okryty pledem na wznak*; tak jest w wierszach metapoetyckich, tak jest również w liryku *Kto?* powtórzonym w omawianym tomie za innym wyborem wierszy.

#### ***Kto?***

Próbowałem rozmaitych sztuczek, przyznaję,  
Ale marny ze mnie kuglarz-akrobata.  
Jarmarki także nie te, co dawniej,  
Po ośki w błocie, z pojedynkami na noże.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 44.

Z ziemią, pokoleniami, umarłym obrzędem  
 W sobie. Wymienny. Niewymienny. Kto?  
 Ten, który uczestniczy i dorzuca do ognia,  
 I swoją formę odciska w powietrzu?

Ten, który pyta o własną tożsamość,  
 Splątany, sprzeczny, tęskniący za ładem,  
 Może zaczarowany w dzieciństwie  
 Przez Nikifora Cudotwórcę?

Zaszyłem się w zapadłej dziurze, dosłownie.  
 Łatwo o takie miejsce na nieaktualnej sztabowej mapie.  
 Na rydwanie inwalidzkiego wózka.  
 Pod łukiem triumfalnym ironii?<sup>18</sup>

Dla „ja” lirycznego (i pewnie poety) bardzo ważne jest pytanie o tożsamość (kto?) tego, który wiele pamięta, którego mistrzem-czarodziejem w sztuce jest Nikifor, kto pisze poezję, nie jest pewny emocji i cech własnej osobowości, kto z dystansem i ironią traktuje kalectwo<sup>19</sup>.

### W poszukiwaniu formy bardziej pojemnej — miniprozy poetyckie

W trzeciej części tomu *Powiedzieć. Cokolwiek* możemy przeczytać osiem tekstów prozatorskich. Trzecią część można by zatytułować na przykład tak: Dzieciństwo i dorosłość; Bieszczady, Sanok i Warszawa (miniprozy wspomnieniowe).

### Cokolwiek

W dwu tekstach występuje nawiązanie do tytułowego „cokolwiek”: słowo „cokolwiek” pojawia się również w tytułach tych dwu fragmentów; w pierwszym fragmencie jest cytatem z wypowiedzi sąsiadki, która powierzając matce narratora „nie swoje tajemnice”, powtarzała „cokolwiek by nie powiedzieć na tę okoliczność”; narrator z ironią wobec plotkarskiej natury gospodyni komentuje, jak postrzegał przed laty jej zachowanie: I żeby było rzewnie, gospodyni zakłada ręce na opasanym fartuchem brzuchu i mówi półgłosem mojej matce do ucha nie swoje tajemnice. Słyszę wyraźnie jej sakramentalne: „cokolwiek by nie powiedzieć na tę okoliczność”, a potem już tylko co drugie, trzecie słowo,

<sup>18</sup> Ibidem, s. 48.

<sup>19</sup> O mapie sztabowej wspomina T. Cieślak-Sokołowski; mapę Bieszczad podarował poecie P. Huelle.

ale to mi w zupełności wystarcza”<sup>20</sup>. Gospodyni nie znajduje usprawiedliwienia dla sposobu bycia i zajęć letników albo wyraża pewność swoich sądów, nawet niepewnych czy nieprawdziwych.

Tytuł ostatniej miniprozy *Nie ma. Jest. Cokolwiek* nawiązuje, jak się wydaje, do typowych dla Szubera problemów — odtwarzania z pamięci tego, co było, to znaczy postaci, rzeczy, sytuacji; przedstawianie „minionego” tak, jakby wciąż istniało, ze świadomością, że takie zabiegi, nazwijmy je „odpominaniem”, zawsze pozostawiają wrażenie niedosytu i niepewności, czy tak rzeczywistość było (mimo wielu zapamiętanych nawet szczegółów) lub czy nasze oceny są trafne, i ze świadomością iluzji, jakiej ulegamy.

„Nie ma jej, jakby nigdy nie było. Mam wolną rękę. I co z tego? Cokolwiek powiem, żadne z tego świadectwo, bo przecież jedynie z głowy. Antonina nie potwierdzi ani też nie zaprzeczy, będąc poza tym wszystkim, gdzie była kiedyś sobą, potem częścią siebie, kiedy więcej jej było w sobie niż na zewnątrz. Wreszcie, w tym niepowstrzymanym ubywaniu, już tylko brakiem po sobie.

Siedzę, paroletni, na wyplatany krześle. Przestałem rosnać, nawet w jej ślepych oczach”<sup>21</sup>.

Szuber napisał o mechanizmach rządzących pamięcią i wspomnieniami, a także — metaforycznie i zwięźle — o starzeniu się i umieraniu człowieka. „Antonina nie potwierdzi ani też nie zaprzeczy, będąc poza tym wszystkim, gdzie była kiedyś sobą, potem częścią siebie, kiedy więcej jej było w sobie niż na zewnątrz. Wreszcie, w tym niepowstrzymanym ubywaniu, już tylko brakiem po sobie”.

Zwięźle, pozornie zobiektywizowane, na kształt filozoficznego aforyzmu — dwa zdania przypominają wiersz obrazowy Drózdza *Zapominanie*, w którym proces odchodzenia w niepamięć pokazany jest poprzez zapisywanie w kolejnych wersach słowa pomniejszonego za każdym razem o końcową literę.

W prozie *Nie ma. Jest. Cokolwiek* Szuber wspomina wizyty u staruszki Antoniny, dla której babcia bohatera przygotowywała tort; w tekście nie mogło więc zabraknąć także prawie kulinarnego przepisu.

### *Nikifor*

Bohaterem innej miniprozy uczynił Szuber **Nikifora**, którego widywał jako dziecko w Krynicy, a którego sztuka zachwyliła małego chłopca:

<sup>20</sup> J. Szuber: *Powiedzieć. Cokolwiek...*, s. 58.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 81—82.

To musiał być głęboki zachwyty-uchwyty, olśnienie, podziw. Stawałem przy nim i patrzyłem, jak na niewielkich kartkach, nieustannie, jakoś tak owadzio, jakby wysuwał z siebie przedziwo, maluje. A jednocześnie było w tym coś dziecięco naiwnego ...i te kolory!

Narrator pisze: „Minęły lata, a ja ciągle na niego patrzę”. W domu Szubera wiszą bowiem pastele Nikifora — „cerkiewka, gimnazjum krynickie, święte z chorągwi cerkiewnych, autoportret w garniturze urzędnika z teczką na tle pijalni Jana — wiszą w moim domu”. W domu są także albumy i teki z reprodukcjami. Szuber w kilku zdaniach oddaje atmosferę lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych w znanym kurorcie, ale przede wszystkim kreśli portret Nikifora, zwracając uwagę na strój, „pracownię” malarską i zachowanie:

Schła na nagrzanym murku nadgryziona bułka albo ogryzek niedojedzonego jabłka, w drewnianym kuferku gotowe już obrazki, obok miseczka z drobnymi, którymi płacono za te arcydziełka. I on, miniatura stracha na wróble, w jakichś znoszonych płóciennych pantoflach, spłowiłym kapeluszu, obojętny na przygodnych gapiów. Późnym popołudniem szedł deptakiem w stronę Krynicy-wsi, przystając przed ławkami, prosząc niemo o wsparcie, wskazując na wiszącą na piersi, oprawioną w ramkę i szkło, kartkę<sup>22</sup>.

Szuber-narrator wyznaje, iż wspomnianie Nikifora i oglądanie jego prac to „nieruchoma podróż w świat jego sztuki i mojego dzieciństwa, bo w przypadku Nikifora nie potrafię tych dziedzin od siebie rozdzielić”. W portrecie pojawia się nowy motyw — refleksja nad stosunkiem do dziecięcości czy dziecinnej naiwności w sztuce i życiu, właśnie te wartości potrafi w pełni docenić dziecko i dorosły, który nie wyzbył się takiej dziecięcej wrażliwości i nie ocenia odmiennie. Refleksja przyjmuje taki wyraz:

[...] już niedługo po tym zaczęła mnie udreć inność innych, i każdego z osobna, w gruncie rzeczy poza jakimkolwiek zrozumieniem. I, jakby tego było za mało, udawanie przed sobą i przed nimi, że się takim samym jest jak oni<sup>23</sup>.

## Lektury

W *Gęsiach dzikich i domowych* Szuber zdaje sprawozdanie z książek, które oglądał i czytał, wybierając z domowej biblioteki, a które gromadziła i kładła w różnych miejscach matka (np. w „kociej szafie” czy orzechowym kredensie). Wymienia m.in. książki mamy z okresu jej dzieciństwa, które stanowiły lektu-

<sup>22</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 59—61.



rę małego chłopca: „obłożone pakowym papierem *O krasnoludkach i sierotce Marysi*, bracia Grimm, *Bajki* Xięcia biskupa. I królujący nad tym wszystkim Hans Christian Andersen”<sup>24</sup>. Za najważniejszą lekturę uznaje *Cudowną podróż* Selmy Lagerlof; pod jej wpływem nie pozwolił, aby w domu upieczono upolowaną przez ojca gęś, a w stadzie gęsi, na które góralka w domu u wylotu Doliny Kościeliskiej wołała „dzieci, dzieci”, wypatrywał gąsiora Marcina. Do książki nie sięgał już później, aby nie zatrzeć pierwszego zauroczenia lekturą:

Do *Cudownej podróży* więcej nie wróciłem, na pewno nie z lenistwa albo że mi zubożyła, raczej z poczucia lojalności wobec tamtego czegoś, co mimo wszystko nie może się powtórzyć<sup>25</sup>.

### W Warszawie

W tytule kolejnej miniprozy pojawia się numer domu i mieszkania: **69/17**; Szuber wspomina pobyty w Warszawie na ulicy Filtrowej u wujostwa Krystyny i Stefana Jarosów; wuj był znanym podróżnikiem i geografem, wykładał na Uniwersytecie Warszawskim. Szuber wspomina, podobnie jak w wierszu *Alaska*, zbiory z Alaski w domu wuja, a przede wszystkim ludzi, którzy tam przychodzili. Pisze także o zabawach z rówieśnikami, np. Kazimierzem Orłosem; wspomina wygląd podwórka i Pól Mokotowskich, oddając wrażenia wzrokowe, dźwiękowe, węchowe; wymienia z nazwisk znajomych ze studiów oraz dwu pisarzy: Jana Parandowskiego i Teodora Parnickiego, których obserwował,

[...] jak przechadzają się w plenerze sennych uliczek [mieszkali przy ulicy Dantyszka — E.O.], po żwirowych alejkach skweru, albo w pobliżu swoich domów za siatką ogrodzenia obrośniętego rzadkim winem. Niezależnie od pogody autor *Alchemii słowa*, wyprostowany, kroczył niespiesznie, olimpijsko spokojny; autor *Srebrnych orłów*, przeciwnie, lekko odchylony od pionu, jakby czymś nieustannie ponaglany, nerwowo kłusował<sup>26</sup>.

### Bieszczady

W *Świadectwie języka* Szuber wyznaje po raz kolejny swą miłość do Bieszczad, a także wyjaśnia genezę wiersza *Las wielki i niedźwiedziów* dosyć złożonego z cytatów w różnych odmianach językowych, które można było słyszeć w Bieszczadach (źródła cytatów podaje w przypisach, a wiersz powstał podczas pobytu w szpitalu, kiedy poeta nie mógł zobaczyć gór) — „w intencji autora ro-

<sup>24</sup> Ibidem, s. 62.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 65.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 70.

dziej polifonicznej wypowiedzi, którą daje zebrane z różnych epok świadectwo języka<sup>27</sup>. W syntetycznych formułach pierwszej części pokazuje Bieszczady widziane z lotu ptaka przed zbudowaniem Soliny i po utworzeniu zbiornika wodnego (okolice Ustianowej i Bezmiechowej, gdzie są lotniska dla szybowców) — „Do dziś mam w oczach puszysty krajobraz pod sobą, przecięty węzowymi skrętami srebrzącego się Sanu, Osławy, nitkami potoków, wyniesiony do nieba płowymi garbami połonin<sup>28</sup>. Przedstawia Bieszczady wiosną i jesienią —

[...] kiedy na wiosnę wierne dawnym gospodarstwom zakwitają zdziczałe resztki sadów i dużo później, kiedy przez ostro nakreślone nagie gałęzie w brązach, szarościach, czerni, zrudziałych fioletach prześwituje niskie słońce listopada, tak że „sensualne” niepostrzeżenie przechodzi w „metafizyczne”, nie tracąc przy tym nic ze swojej cielesności, przeciwnie, mocniej jeszcze w niej osadzone<sup>29</sup>.

W liryku *Poszóstnie przez Bieszczad* poeta naśladuje sześćogłoskowy wiersz Potockiego, jakby improwizuje, zapisując w laptopie; poszóstnie, czyli szóstką koni. Pojawiają się w liryku motywy wędrowni (trzewiki, ciuchcia, pekaes), życia i śmierci („Pod zmurszałą trawką / pod szerniałym śniegiem [...] jednemu saksofon, / a drugiemu skrzypce. / Temu na wesele, / tamtemu na stypę”); powtarza się fraza: „ciurka z chmurki deszczyk<sup>30</sup>”.

Zabawy językowe wypełnia liryk *Obśliż i Ślipunder*, którego bohaterami są dwa fantastyczne stwory z mitologii bieszczadzkiej, jakby z bestiarium zaprzyjaźnionego rzeźbiarza Mariana Kruczka, który nadawał dziwne imiona wyrzeźbionym dziwolągom (jak dziwne słowa — wąty i oferma). W wierszu są realia topograficzne (Góry Słonne; Sobień) i florystyczne (czeremcha lub tarnina), a wiąże się z tym przekonanie, że w języku wszystko istnieje.

### *Obśliż i Ślipunder*

Obśliż i Ślipunder mieszkają teraz pod Sobieniem,  
w bagiennym podmokłym gruncie o powierzchni  
zbliżonej do wydłużonego trójkąta, którego  
podstawę stanowi wschodni stok wzgórza  
ze skromnymi resztkami średniowiecznej warowni.

Bokiem krótszym trójkąta jest nasyp kolei żelaznej,  
równoległy na tym odcinku do koryta Sanu.  
Czeremchy, dzikie czereśnie, tarnina.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 73.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 72.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 38—39.

Przeciwprostokątną jest tu asfaltowa szosa,  
biegnąca u podnóża pasma słonych Gór,  
ściślej, jej blisko stumetrowy fragment.

W tym nigdy nie obsychającym trójkacie  
liczne martwe drzewa; ich sylwetki we mgle prowokują  
do funeralnych skojarzeń. Lancety błotnych roślin  
i kępy kaczeńców oraz ci dwaj, tych dwóch

bezpiecznie ukrytych w oblepiającej mazi  
po czubek spiczastej czaszki, z nogami jak u płodu  
pod szczybatą żuchwą, tych dwóch,  
od dawna wyrugowanych z idiomu.

W mojej wyobraźni bywają podobni  
do osobliwych dziwotworów z bestiariusz Mariana Kruczka,  
którym artysta nadawał pocieszne imiona.

Obsłiz i Ślipunder raz do roku wyłażą z ukrycia,  
aby się posilić kwiatami korciki alias kociorupki.  
I to im musi wystarczyć do następnej wiosny.  
Dorodne kisicie czeremchy wędrują  
udroźnionym właśnie przewodem pokarmowym.

Korzystając chwilowo z dobrodziejstw ontologii,  
dwa uistotowione rzeczowniki odzyskują leksykalny wigor.  
Po okolicy roznosi się kakofonia zapachów<sup>31</sup>.

[Obsłiz — wątlý, wymoczkowaty, raczej chudzielec, o przylizanych włosach i fałszywym spojrzeniu. Na dodatek, ubrany w niedopasowany, przyciasny strój. Ślipunder — oferma, nieuważny w patrzeniu, niespostrzegawczy. Korcipka (kociorupka) — czeremcha, tarnina, dzika śliwa].

### *Stary człowiek i paw*

Bohaterem kolejnej prozy (*Stary człowiek i paw*) jest emerytowany ksiądz z Tyrawy Wołoskiej, niezwykle skromny: „Ubrany ubogo w wytartą kurtkę, spodnie wpuszczone w gumowe buty. Stercząca ptasia grdyka ze źle ogolonym zarostem. Włóczkowa czapka nasunięta nisko na czoło”. Dla księdza zakończone życie parafian powinno pozostać w cieniu (Po co? [wydobywać]. Wszystko tu na ćwierć prawdy stoi, a i to trudno znieść. Co nadto, donikąd, panie, i tylko nowy grzech. I dalej, panie, nic”). Wielką radością księdza był paw — „On, co

<sup>31</sup> Ibidem, s. 46—47.

innego, prawdziwy prałat, sam z siebie, a nie panie, od krawca i grawera. I od koronczarki, panie, koronczarki”. Tym zdaniem księdza kończy Szuber „portret” dziwnej pary: „stary skromny człowiek i rozrzutny w urodzie ptak”<sup>32</sup>.

### Wspomnienie o szkole (i nie tylko)

*Łacina i bułki* to opowieść o dzieciństwie i latach szkolnych, o spacerach z psem, o szkole z szatnią, ubikacją i drugim śniadaniem, o lekcji łaciny i nauczycielce tego przedmiotu, o zaskakujących losach pisarza oraz ich tekstów tłumaczonych na inne języki i omawianych na obcych uczelniach:

I kiedy na dużej przerwie wgryza się w chrupiącą skórkę bułki, którą sprzedała starsza siwa pani, ani mu przez myśl nie przejdzie, że kiedyś połączy go z jej synem szczególne, nawzajem poświadczane, braterstwo idiomu miejsca i mowy.

W tym ostatnim zdaniu nie pada nazwisko, ale nie ma wątpliwości, że chodzi o Mariana Pankowskiego, zmarłego w 2011 roku literata i profesora, który urodził się w Sanoku, a po obozowej tułaczce zamieszkał po wojnie w Brukseli. Z opowiadania *Łacina i bułki* warto przytoczyć także właściwą Szuberowi definicję sytuacji komunikacyjnej występującej w wielu jego utworach:

Jest mglisty październikowy poranek, tyle że czterdzieści lat później. I on-nie-on!, w tym samym mieście, ale w innym miejscu mieszkający, podjeżdża do okna (bo od wielu lat porusza się na „rydwanie z ręcznym napędem”) i odsłania żaluzje. Między nim-a-nim czarna dziura, przerwa tektoniczna, którą pokonuje ten ktoś trzeci, kto ich właśnie opowiada, aby później odsłuchać tamto już nie swoim uchem, który wie, że narracja zmienia przypadkowe i incydentalne w niezbywalny komponent „koniecznego”; i że to, co zostało opowiedziane, jest na równi jego, jak kogoś innego, każdego<sup>33</sup>.

### Część czwarta — o osobach z rodziny i innych ludziach, o wierszach, oczach i obłokach

W wierszu *Obłe obłoki nad katedrą* zwraca uwagę znakomita instrumentacja głoskowa, liczne paronomazje i jakby surrealistyczny montaż obrazów w pierwszej, wcześniej napisanej części, oraz zracjonalizowany, zobiektywizowany opis, nieco gramatyczny, z aluzją do Herberta — w drugim fragmencie, dopisanym po latach. O historii powstawania wiersza informuje odautorski przypis.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 75—76.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 79.

Pięciostrofowy liryk *W centrum źrenicy* zawiera zestawienie nakładających się obrazów i skojarzeń; wspomnienie o młodziutkiej dziewczynie, portret starej kobiety, „naoczność” wspomnień, źrenica, motyl lub ćma w reflektorze auta. Spod wyrazistych obrazów prześwituje grecka kore, czyli źrenica lub dziewczynka i duszyczka ulatująca z ciała w postaci motyla, a powagę refleksji przełamuje ironia w końcowych wersach.

*Z tych nici* (nici z prującej się, pospiesznie ściąganej w zaroślach nad rzeką, krótkiej sukienki)

Z tych nici kokon dla nich obydwójga  
w lustrzanym teraz. Motyl albo ćma,  
leпки kleks w centrum źrenicy prawego  
przedniego światła, z którego do cna  
usunie go w myjni wirująca szczotka<sup>34</sup>.

#### Ostatni wiersz tomu

Ostatni wiersz — nieco żartobliwy o codziennych czynnościach, o tożsamości i wierszach. Tytuł nazywa dwie czynności: *Kupuję ser, wymieniam olej*. Siebie „ja” liryczne nazywa: „pojedynczy ktoś”, a o innych mówi: „Im, to jest innym »mnie«”, czyli pojawia się zabawa z formami zaimków, a rzecz dotyczy wspólnoty mimo różnych miejsc przebywania. O wierszu wypowiada się „ja” liryczne w ostatniej strofie, którą otwiera po przerzutni ważne słowo „niewyczerpane”. („W nieruchomych rombach / euklidesowej definicji / niewyczerpane. I co z tego?”) Na tak postawione pytanie pada odpowiedź w zakończeniu:

Jak plaster na bolące miejsce  
wiersz, który z braku ostatecznej  
formy sam sobie formą jest<sup>35</sup>.

#### Na zakończenie

*Powiedzieć. Cokolwiek* jest kolejnym tomem uznanego poety Janusza Szubera, poszukującego w różnorodności tematycznej, gatunkowej, stylistycznej i wersyfikacyjnej „formy bardziej pojemnej” — poezji i prozy, przedstawiającej wieloaspektowy i wielozmysłowy ogląd rzeczywistości, poruszającej, skłaniającej do namysłu, dającej radość czytającemu, jeśli czytelnik podziela opinię Jonathana Cullera: „Zinterpretować jakiś wiersz jako lirykę oznacza [...] podjąć

<sup>34</sup> Ibidem, s. 94.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 99.

próbę identyfikacji z procesem, jaki przebiega w świadomości fikcyjnego podmiotu mówiącego<sup>36</sup>.

W tomie zwracają uwagę m.in. grupy motywów autotematycznych, osobistych, wręcz intymnych wyznań, motywy bieszczadzkie, w tym sanockie i Gór Słonnych (w tekstach Szubera — pisownia „Słone”). W prozie wspomnieniowej ożywają „ocalone od zapomnienia” postaci, zdarzenia i sytuacje, przedmioty, lektury (właśnie dla ich utrwalenia poeta z Sanoka szuka owej „formy bardziej pojemnej”). Teksty dobrze brzmią i dobrze się ich słucha, są zrytmizowane, o wyrazistych walorach dźwiękowych.

Dodam jeszcze, że twórczości literackiej Szubera poświęcone są m.in. monografie Tomasza Cieślaka-Sokołowskiego i Jacka Mączki<sup>37</sup> oraz zbiorowy tom jubileuszowy<sup>38</sup>.

### O szkolnej lekturze tomu poezji

Na możliwość, a właściwie konieczność omawiania na lekcjach języka polskiego tomów poezji (oprócz monograficznej lektury wybranych i reprezentatywnych wierszy czy interpretacji porównawczej) zwróciła uwagę Bożena Chrząstowska<sup>39</sup>, która jednocześnie zaproponowała ćwiczenia przygotowujące, sformułowała ogólne zasady pracy z tomem poetyckim oraz przedstawiła wzorcowe lekcje czytania zbiorów poezji (*Epilog burzy* Zbigniewa Herberta; *Dziki dzieci* Krzysztofa Siwczyka; *Na drugim brzegu rzeki* Czesława Miłosza). Znakomita dydaktyk literatury przypomniała, że po raz pierwszy zapis na temat tomu poezji (*Wikliny* Leopolda Staffa) znalazł się w solidarnościowym projekcie programu języka polskiego w liceum z 1981 roku. Podkreśliła, że: „Dopiero lektura całego tomiku pozwala utwierdzić się w filozofii poety czy w problematyce jego poezji, niekiedy intuicyjnie dostrzeganej w pojedynczych wierszach. Lektura tomiku stanowi lekcję syntezy: z rozsypanych wierszy trzeba złożyć całość<sup>40</sup>. Autorka *Poetyki stosowanej* proponowała, aby lekturę tomu poprzedzały ćwiczenia dotyczące pojedynczych liryków, np.: uważne, pełne koncentracji na szczegółach czytanie każdego wiersza, obserwacja miejsc znaczących, takich jak: tytuły, incipity czy pointy, ustalanie powtarzających się motywów lub środków stylistycznych, a także dominanty kompozycyjnej, emocjonalnej lub stylistycznej. Sprawność dostrzegania rozmaitych elementów w lirykach po-

<sup>36</sup> Cyt. za T. Cieślak-Sokołowski: „*Mój wszechświat uczyniony*”..., s. 163.

<sup>37</sup> J. Mączka: *Powidła dla Tejrzejzasa. O poezji Janusza Szubera*. Kraków 2008.

<sup>38</sup> *Poeta czulej pamięci. Studia i szkice o poezji Janusza Szubera*. Red. J. Pastarska, M. Rabizo-Birek. Rzeszów 2008.

<sup>39</sup> B. Chrząstowska, E. Wiegandtowa, S. Wysłouch: *W klasie maturalnej. Książka nauczyciela polonisty*. Poznań 1999, s. 121—125.

<sup>40</sup> B. Chrząstowska, E. Wiegandtowa, S. Wysłouch: *W klasie...*, s. 122.

zwaląaby licealistom charakteryzowanie tomu poetyckiego — w formie ustnej albo pisemnego sprawozdania z lektury.

### Zadania do *Powiedzieć. Cokolwiek*

Aby uczniowie poznali tom poezji Janusza Szubera, samodzielnie odkrywając tematy i urodę liryki, można by zaproponować licealistom rozmaite zadania, takie same dla wszystkich lub do wyboru, do wykonania indywidualnego lub zespołowego.

Oto przykładowe polecenia przeznaczone dla uczniów lub opis działań nauczyciela polonisty.

1. Przeczytajcie cały tom *Powiedzieć. Cokolwiek*. Przygotujcie dziesięcominutową wypowiedź krytycznoliteracką, zachęcając słuchaczy do lektury. Przepiszcie recenzje, aby można je było na jakiś czas pozostawić w klasie, zawieszając na odpowiedniej tablicy lub łącząc w miniksiążeczkę, do której wszyscy mogliby sięgać.

2. Wybierzcie z tomu kilka wierszy; przygotujcie ich prezentację — ustną, pisemną, multimedialną (tekst rozpisany na wersy, kolejno pokazywane na tle wizualnym — fotografii czy filmiku, a także z towarzyszeniem podkładu muzycznego; nagrana czy sfilmowana, ewentualnie odczytana wypowiedź czytelnika na temat wybranego wiersza).

3. Przygotowujemy cztery tomiki lub ksero tekstów z każdej z czterech części (czyli zadanie dla czterech grup). Każda grupa próbuje ustalić dominujące tematy czy cechy języka lub kompozycji wybranej części, a potem próbuje nadać tytuł grupie przeczytanych tekstów. W tomie *Powiedzieć. Cokolwiek* nie ma bowiem tytułów dla wierszy składających się na kolejne grupy tekstów.

4. Prosimy kilku uczniów, wyróżniających się na lekcjach literackich, aby przeczytali tom Szubera. Na lekcji ci uczniowie rozmawiają pod kierunkiem nauczyciela o książce poetyckiej (S. Bortnowski nazywa taką metodę „forum krytyków”). Można także wskazać ucznia, który prowadziłby takie spotkanie krytyków. Wypowiedzi licealistów dotyczyłyby tomu, wybranych liryków lub odpowiednich kontekstów czy interpretacji profesjonalnych krytyków literackich.

5. Na kartce formatu A3 lub większej umieszczamy w centrum wiersz; prosimy każdą z kilku grup, aby uczniowie na marginesach zapisali swoje skojarzenia, ustalenia interpretacyjne lub pytania. Kartki po kolei przekazujemy grupom, tak aby wszystkie grupy mogły przeczytać, co napisali inni czytelnicy i mogli dopisać swoje uwagi. W końcu kartki wracają do grup, które wypełniały je po raz pierwszy. Taka metoda skłania do uważnej lektury tekstu i wypowiedzi o nim, pozwalając na porównanie własnej lektury z lekturą innych czytelników.

6. Dobierzcie do wybranego wiersza ilustrację, ewentualnie czonkę, którą zapiszecie tekst. Ilustracją może być wasz własny tekst kultury (np. rysunek czy

fotografia) lub tekst wybrany z różnych źródeł (fotografia, obraz, grafika, kadr z filmu). Uzasadnijcie, dlaczego taka ilustracja najlepiej koresponduje z tekstem poetyckim. Takie ćwiczenie przygotowuje do zwracania uwagi na profesjonalne rozwiązania edytorskie, typograficzne czy ilustratorskie.

7. Przygotujcie spektakl poetycki na podstawie tomu *Powiedzieć. Cokolwiek*. Zadbajcie o jego wystawienie dla innych klas lub na przykład sfilmowanie czy nagranie, aby w taki sposób zapoznać waszych rówieśników z poezją Janusza Szubera.

8. Spróbujcie nawiązać kontakt (list tradycyjny czy e-mail) z Poetą. Powiedzcie Mu o tym, jak czytaliście Jego wiersze, podzielcie się z Nim wrażeniami i refleksjami czytelnickimi, postawcie pytania o to, co wzbogaciłoby czy ułatwiłoby lekturę.

Ewa Ogłóza

JANUSZ SZUBER'S *TO SAY. ANYTHING*.  
AN ATTEMPT OF A READING AND A DIDACTIC PROJECT

Summary

In the paper I tried to encourage to read the Janusz Szuber's (a poet from Sanok) poetry book published in 2011. I proposed also some ways of reading the book in class in secondary school.

I provided a detailed analysis of poems from four parts of the cycle "To Say. Anything" and interpreted them in various contexts. I described also the cover and explained the title. Based on analysis of poems I highlighted the most important themes and I evaluated the book.

In the didactic part of the paper I justified the importance of reading poetry books in class and I proposed some tasks for secondary school students.

Эва Оглоза

СКАЗАТЬ. ЧТО-НИБУДЬ ЯНУША ШУБЕРТА —  
ПОПЫТКА ПРОЧТЕНИЯ И ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ

Резюме

Автор статьи пытается привлечь внимание к изданному в 2011 году томуку поэзии Януша Шубера (поэта из Санока), а также предлагает несколько способов прочтения сборника в школе (на уроке) на уровне третьего этапа среднего образования в Польше. Лирические произведения из четырех частей цикла Сказать. Что-нибудь. подвергнуты тщательному анализу и интерпретации в самых разных контекстах. Описана также обложка и выяснено заглавие. Благодаря анализу выявлены самые важные мотивы и оценен томик.

В дидактической части автор рассуждает о значимости чтения с учениками поэтических сборников и предлагает задания для учеников польских лицеев.



Łucja DAWID

## Po stronie młodych O utworach powieściowych Janusza Korczaka

Korczak zmusza do myślenia.  
Nie do naiwnego naśladowania.

K. Dębnicki: *Posłowie*.  
W: J. Korczak: *Fragmenty utworów*

Istnieje wiele dróg realizacji własnego życia, włączania się w nurt swego czasu, wpisywania się w otaczającą rzeczywistość, a nierzadko i w pamięć potomnych, różnorodnymi czynami i dokonaniem. W pierwszej połowie ubiegłego wieku jedną z najpiękniejszych, a zarazem najtrudniejszych życiowych dróg obrał sobie Henryk Goldszmit (1878—1942), znany bardziej pod pisarskim nazwiskiem jako Janusz Korczak. Treścią swojej egzystencji: studiów, pracy zawodowej i społecznej, twórczości pedagogicznej, publicystycznej i literackiej uczynił służbę dziecku. Mówiąc konkretniej, cały trud życia skierował na prze-modelowanie ówczesnej społecznej świadomości wychowawczej w duchu Genewskiej *Deklaracji praw dziecka*<sup>1</sup>, na stworzenie systemu opiekuńczego opartego na zasadzie poszanowania indywidualności każdego wychowanka.

Wybrał „życie z myślą”<sup>2</sup>, „życie uczestniczące”, zdyscyplinowane, wypełnione pracą przerastającą siły pojedynczego człowieka. Aleksander Lewin trafnie zauważył: „Wszystko, co robił, trudno byłoby pomieścić w czasie, jakim dysponuje jeden człowiek”<sup>3</sup>. Nie dziwi zatem, że walcząc o prawa dziecka, jego emancypację, o zmianę poglądów na dzieciństwo — swoistą „krajną korzenią”<sup>4</sup>, Korczaka obdarzono wymownymi przydomkami: Trybun dzieci i ich spraw, Kolumb dzieciństwa, Misjonarz dziecięcej pomyślności czy warszawski Pesta-

---

<sup>1</sup> Por. K. Gąsiorek: *Trzy życiorysy — Janusz Korczak*. Dostępne w Internecie: <http://2012.korczak.pl/mode837> [data dostępu: 15.10.2012].

<sup>2</sup> Określenie Zbigniewa Kwiecińskiego.

<sup>3</sup> A. Lewin: *Takim go zapamiętałem. Wspomnienia i refleksje o Januszu Korczaku*. Warszawa 1997, s. 28.

<sup>4</sup> Określenie Hanny Mortkowicz-Olczakowej.

lozzi<sup>5</sup>. Zaś Maria Dąbrowska nazwała go polskim Amicisem, „który przekształcił wszystkie istotne nauki, piękne zasady i mądre idee na walory artystyczne, na etykę dzieciinną...”<sup>6</sup>.

Miniony rok, ustanowiony na mocy uchwały Sejmu RP Rokiem Korczaka<sup>7</sup>, był stosowną okazją do przypomnienia i uhonorowania jego zasług; programową sposobnością do mówienia i pisania o jego charyzmatycznej osobowości, zaangażowaniu społecznym, o jego myśli pedagogicznej, działalności oświatowej, twórczości literackiej, także o pełnej godności „niepowrotnej”<sup>8</sup> podróży z warszawskiego getta do Treblinki, zamykającej to niezwykle, budzące podziw i szacunek, niezbyt długie życie. Jednak ciągle jeszcze Janusz Korczak pozostaje postacią tajemniczą, nie wiadomo bowiem, co w jego życiu jest prawdą, faktem biograficznym, a co legendą<sup>9</sup>. Nadal słabo kojarzone są jego utwory beletrystyczne, poza bodaj jednym wyjątkiem — *Królem Maciusiem Pierwszym* (1923), a przecież mają one swoje miejsce w kulturze, doceniane są w wielu krajach świata. Tytułem dopowiedzenia można przywołać tu wymowną sugestię Ericha Dauzenrotha: „Jeśli człowiek wielkiej miłości dla małych i biednych bierze za pióro, to twory tego ducha będą balsamem dla smutnych a pobudką dla silnych”<sup>10</sup>.

Wartościowa literatura ma to do siebie, że zmusza odbiorcę do stawiania pytań, pobudza do refleksji. Warto więc ponawiać namysł nad pracami literackimi Korczaka, nad ich specyfiką. W świetle ustaleń literaturoznawczych każde nowe odczytanie wrywa utwór z nieruchomego „trwania” i „włącza na powrót do płynącego czasu”<sup>11</sup>. Stąd niniejsza próba pedagogicznego spojrzenia na jego dorobek powieściowy.

Swojej działalności pisarskiej, w tym literackiej, Janusz Korczak nie traktował jako powołania, lecz jako powinność społeczną wpisaną podówczas w etos polskiej inteligencji. Dzieląc się własnymi doświadczeniami i przemyśleniami na temat spraw dziecka, wierzył w siłę słowa, w jego moc kształtowania poglądów i postaw. Żywe zainteresowanie ówczesnym bujnym rozwojem nauk medycznych, psychologicznych, nowymi nurtami w pedagogice, także wyjątko-

<sup>5</sup> Zob. także inne przydomki. W: K. Gąsiorek: *Trzy życiorysy...*

<sup>6</sup> Podaję za Józefem Białkiem. Zob. *Janusz Korczak — życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej*. Red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn. Warszawa 1982, s. 270.

<sup>7</sup> Uchwałą z 16 września 2011 roku Sejm ustanowił obok Janusza Korczaka patronami roku 2012 również Piotra Skargę i Józefa Ignacego Kraszewskiego.

<sup>8</sup> Określenie Hanny Mortkowicz-Olczakowej.

<sup>9</sup> J. Olczak-Ronikier: *Korczak. Próba biografii*. Warszawa 2011; H. Mortkowicz-Olczakowa: *Janusz Korczak*. Warszawa 1978.

<sup>10</sup> E. Dauzenroth: *Janusz Korczak. Życie dla dzieci*. Przeł. T. Semczuk. Kraków 2012, s. 7.

<sup>11</sup> M. Czermińska: *Autor — podmiot — osoba. Fikcjonalność i niefikcjonalność*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku-wiedza o kulturze — edukacja*. T. 1. Red. M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński [i in.]. Kraków 2005, s. 219.

wy zmysł obserwacji i wrażliwość na niesprawiedliwość społeczną dotykającą szczególnie nieletnich, zawiodły go ku literaturze dziecięco-młodzieżowej. Nie mogło być inaczej: młodzi ludzie byli nie tylko obiektem jego wnikliwych obserwacji naukowych, lecz i „całocystową troską”, znaczną częścią wieloletnich codziennych zatrudnień, a niewątpliwie również źródłem radości.

W Korczakowych utworach powieściowych — poruszających historiach o trudnym, samotnym dzieciństwie czy wczesnej młodości w opresyjnym świecie, jak w lustrze odbijają się niemal wszystkie drażliwe problemy społeczno-wychowawcze tamtego czasu<sup>12</sup>. To przejmujące utwory prozatorskie o dramatach fikcyjnych niedoroslých ludzi, których dopiero co rozwijające się życie powinno być wolne od jakichkolwiek lęków, rozpacz czy destrukcji; tymczasem egzystują w świecie niełaskawym dla ich osobowego wzrastania<sup>13</sup>. Opowieści te stanowią świadectwo dogłębnego „przepracowania” przez autora osobistych doświadczeń lekarza pediatry, wychowawcy kolonijnego, kierownika Domu Sierot i Naszego Domu oraz piśmiennictwa naukowego z różnych dziedzin, także literackich dzieł pióra Bolesława Prusa, Marii Konopnickiej, Stefana Żeromskiego, Lwa Tołstoja, Fryderyka Schillera, Emila Zoli, Marcela Prousta i wielu innych<sup>14</sup>.

Powieści Korczaka to polimorficzne narracje przybierające formę pośrednią między egzemplum, przypowieścią a powieścią rozwojową (*Bildungsroman*), skomponowane często jako zespół-mozaika luźno ze sobą powiązanych scen<sup>15</sup>. Kierowane zazwyczaj do dzieci są utworami o wyraźnie poszerzonym adresie czytelniczym<sup>16</sup>, odpowiednimi dla tak zwanego czytelnika „uniwersalnego”<sup>17</sup>. Nastoletni odbiorca nie zawsze potrafi dostrzec ukryte w nich sensy. Czyta jak teksty przygodowe, obyczajowe czy sensacyjne. Natomiast dorosły — z łatwością spod przejmujących fabuł wydobywa warstwy głębszych znaczeń, postrzega je jako kopalnię wiedzy o dziecku. Toteż owe utwory — zdaniem Alicji Szlązakowej — mogą pomóc mu w nabywaniu umiejętności „odczytywania” dziecka, widzenia i rozumienia jego spraw, jak również w odkrywaniu popełnionych błędów pedagogicznych<sup>18</sup>. Zapewne też umie docenić nowatorstwo warsztatu

<sup>12</sup> J. Olczak-Ronikier: *Korczak...*, s. 224.

<sup>13</sup> G. Leszczyński: *Korczak — dialog filozofów*. W: Idem: *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*. Warszawa 2012, s. 49—57.

<sup>14</sup> Zob. H. Mortkowicz-Olczakowa: *Korczak...*, s. 43—44, 58, 65, 162—163.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 161—168; H. Kirchner: *Miejsce Korczaka w literaturze*. W: *Janusz Korczak — życie i dzieło...*, s. 55—60; M. Głowiński: *Literackość jako działanie pedagogiczne*. W: *Janusz Korczak — życie i dzieło...*, s. 224

<sup>16</sup> K. Gąsiorek: *Trzy życiorysy...*

<sup>17</sup> Według belgijskiego czasopisma komiksowego „Tintin” to czytelnik w wieku od lat 7 do 77. Podają za: W. Bierk: *Komiks dla dzieci w Polsce-propozycje badawcze*. W: *W pobliżu literatury dziecięcej*. Red. A. Ungeheuer-Gołąb. Rzeszów 2008, s. 114.

<sup>18</sup> A. Szlązakowa: *Humanistyczne wartości książek Janusza Korczaka dla dzieci i młodzieży*. W: *Janusz Korczak — życie i dzieło...*, s. 199.

pisarskiego twórcy, nagrodzone w 1937 roku Złotym Wawrzynem przez Polską Akademię Literatury<sup>19</sup>.

Przed oczyma czytelnika Korczakowych opowieści przepływa nieogarniony potok dziecięcych krzywd. Wbrew prognozom Ellen Key wiek XX nie był stuleciem pomyślności dziecka. Już jego pierwsze dekady obfitowały w wydarzenia polityczne (bunty, rewolucje, wojny), których skutki: sieroctwo, ubóstwo, głód, bezdomność, analfabetyzm, demoralizacja *etc.* dotkliwie odczuwały zwłaszcza dzieci. Działalność filantropijna, doraźna, nie zawsze bezinteresowna, stanowiła zaledwie kroplę w morzu potrzeb, co uwyrażniają jego pierwsze fabuły: *Dzieci ulicy* (1901) i *Dziecko salonu* (1906)<sup>20</sup>. Mroczne utwory, utrzymane w konwencji naturalistycznej, pokazują paradoksalne pokrewieństwo żałosnego losu uliczników i dzieci salonów; mimo diametralnie odmiennych warunków materialnych, zaniedbywanych wychowawczo przez swoich opiekunów.

Jak dobrze wiadomo, nie tylko trudne realia społeczno-ekonomiczne ograniczają czy wręcz zaprzepaszczają możliwości rozwojowe młodego pokolenia, rodząc zło, ale również konflikty rodzinne, niewłaściwe wychowanie, brak autorytetów i wzorców do naśladowania. Tytułowy bohater drugiej z wymienionych powieści — Jan/Janusz z goryczą zwraca się do ojca-filistra:

Coście mi dali, pytam.

Kazaliście mi kochać coś prawdziwie, z czego byście sami nie drwili?

Jakże miałem wierzyć w sprawiedliwego Boga, kiedy wasz salon był krzyżującą niesprawiedliwością?<sup>21</sup>

O tym, jak ważne jest oddziaływanie wychowawcze domu rodzinnego, nie trzeba dzisiaj chyba nikogo przekonywać. To z niego dziecko powinno wynosić kapitał uczuć, wartości moralnych, przekonań i przyzwyczajęń przydatnych w biegu dalszego życia. Dlatego Korczak tak wiele uwagi poświęcał dzieciństwu — „temu najbardziej nagiemu i delikatnemu miejscu ludzkiej biografii”<sup>22</sup>, w którym — jak powiadał — rzeka życia bierze swój początek, rozpęd i kierunek<sup>23</sup>.

Próżno jednak w jego utworach literackich szukać obrazu sielanki rodzinnej, można natomiast znaleźć liczne sceny ukazujące przejawy patologii życia rodziny, kreślone z dużą dozą realizmu. Jedyne bohater *Bankructwa małego Dżeka* (1924) — swoistej „powieści finansowej” powstałej na fali zainteresowa-

<sup>19</sup> G. Leszczyński: *Korczak Janusz*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. Tylicka, G. Leszczyński. Wrocław—Warszawa—Kraków 2002, s. 194.

<sup>20</sup> T. Wałas: *Emocje i forma*. („*Dziecko salonu*” Janusza Korczaka na tle ówczesnej powieści). W: *Janusz Korczak — życie i dzieło...*, s. 227—237.

<sup>21</sup> J. Korczak: *Dziecko salonu*. Kraków 1980, s. 191.

<sup>22</sup> Zob. T. Wałas: *Emocje i forma...*, s. 231.

<sup>23</sup> J. Korczak: *Pisma wybrane*. T. 4. Warszawa 1978, s. 9.

nia rozwojem polskiego ruchu spółdzielczego — przedsiębiorczy Dżek Fulton, założyciel uczniowskiej kooperatywy (sklepiku szkolnego), obdarzony został przez autora uczciwymi i rozumnymi rodzicami,

którzy dają mu dobry przykład i mądre nauki,  
nigdy go nie biją i nawet rzadko się gniewają<sup>24</sup>.

W imię prawdy życia i sztuki Korczak nie wahał się pokazywać zła w stosunkach między dorosłymi a dziećmi. Mając świadomość złożoności natury małego człowieka, postrzegając go w wymiarach: *physis*, *psyche*, *logos* i *ethos*, ubolewał, iż wielu dorosłych nie zdaje sobie sprawy z jego potencjału, odrębności i indywidualności, słowem — nie widzi w nim osoby o bogatym życiu wewnętrznym. Zbyt zatroskani bieżącym życiem, zapętleni we własnych niemożnościach, obawach i lękach, nierzadko też w nałogach, nie starają się wywiązywać ze swoich obowiązków rodzicielskich i opiekuńczych, nie stwarzają dziecku warunków do prawidłowego rozwoju. A nie dostrzegając jego rzeczywistych potrzeb, pogłębiają wzajemne niezrozumienie, obcość. Oto jeden z wielu Korczakowych sugestywnych literackich przykładów lekceważenia niedorośłego człowieka — tłumienia jego ciekawości poznawczej, skazywania na milczenie:

Raz się nawet pytałem:

— Mamo, czy czerwona wstążka lepsza dla psa, czy dla kota?

A mama powiedziała:

— Znowu spodnie podarłeś.

Ojca się zapytałem:

— Czy każdy staruszek musi mieć ławeczkę pod nogi, jak siedzi?

Ojciec powiedział:

— Każdy uczeń powinien mieć dobre stopnie i nie stać w kącie...<sup>25</sup>

Nieco dalej bohater celnie pointuje: „Może dlatego niechętnie opowiadamy dorosłym, że zawsze się spieszą, jak z nimi mówimy”<sup>26</sup>.

Zło w dziecku (złośliwość, upór, zazdrość, kłamliwość, egoizm, bezczelność) postrzegał Korczak jako wtórne, nabyte w patologicznym otoczeniu. Władek ze *Sławy* (1912) trafnie konstatuje:

Są na podwórzu andrusy; ale nie dlatego, że nie mają tornistrów, piórników i pasków z błyszczącymi klamrami, tylko że nikt ze starszych nie ma czasu, aby się nimi zająć, aby im powiedzieć, co dobre, co złe<sup>27</sup>.

<sup>24</sup> Idem: *Bankructwo małego Dżeka*. Warszawa 1979, s. 5.

<sup>25</sup> Idem: *Kiedy znów będę mały*. Warszawa 1983, s. 7—8.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 39.

<sup>27</sup> J. Korczak: *Sława*. Warszawa 1958, s. 55.

Bez wyrugowania zjawisk patologicznych z życia rodzinnego i społecznego nie widział on możliwości zapewnienia młodej generacji pełnowartościowego dzieciństwa.

W niewłaściwych, podszytych nieraz agresją zachowaniach nieletnich dopatrywał się symptomu niskiej samooceny, niepełnowartościowości czy ukrytych form buntu przeciw niesprawiedliwości, wrogości otaczającego świata; innymi słowy: naturalnej, „dziecinnej” jeszcze, reakcji na niedogodności życia. Korczak nie idealizował dziecka, które podobnie jak każdy człowiek, również dorosły, ma swoje dobre i złe właściwości, różne uczucia i zachowania, odmienne przyzwyczajenia. Te niewłaściwe trzeba niwelować poprzez wychowanie i samowychowanie<sup>28</sup>.

Korczakowi obca była idea totalnej wolności nieletnich, tak zwanego wychowania naturalnego. Uważał, iż małemu człowiekowi niezbędna jest w drodze do dojrzałości staranna pielęgnacja/opieka zaspokajająca rzeczywiste potrzeby; baczne i cierpliwe „oko” obserwujące zachodzące w nim zmiany fizyczne, psychiczne, duchowe, jego kontakty koleżeńskie, przyjaźnie, naukę i zabawę, a nawet sen. Wychowanie pojmował jako wieloletni wysiłek, w który należy włożyć cały zasób inteligencji, doświadczeń i spostrzeżeń, a ponadto sporo taktu, wyrozumiałości i rozwagi, aby „dotrzeć” do dziecka. Ale nie po to, by „zmiąć barwne skrzydła” jego osobowości, „zniszczyć jego lot”<sup>29</sup> ku pełni człowieczeństwa, lecz jedynie po to, by ukształtować silną osobowość zdolną do autokreacji, do pięknego rzeźbienia własnego życia.

W beletryście Korczaka mało jest postaci dorosłych sprzymierzeńców dziecka, którzy siłą niczego mu nie narzucają, przeciwnie: wyzwalają, inspirują, zachęcają do osiągania duchowej niezależności i moralnej doskonałości. Potrafią połączyć wymagania wobec podopiecznych ze wspieraniem ich i gotowością do pomocy, pamiętając przy tym, że wychowuje nie metoda, lecz człowiek swoim przykładem. A więc opiekunów zorientowanych — mówiąc językiem współczesnej pedagogiki — na symetryczność dialogu z młodym człowiekiem, który ma równorzędne z dorosłym prawo do przedstawiania swoich racji, do pełnego uczestnictwa w życiu rodziny, szkoły, najbliższego otoczenia, słowem — do bycia sobą<sup>30</sup>.

W *Kajtusiu czarodzieju* (1934) czytamy:

Objaśnia mama, co ma sama załatwić w mieście, co ma zrobić Zosia. — Nawet radzi się z Zosią, zupełnie jak z dorosłą osobą. — Bo są właśnie

<sup>28</sup> Zob. W. Okoń: *Janusz Korczak — pedagog heroiczny*. W: Idem: *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Warszawa 1993, s. 220—249.

<sup>29</sup> J. Korczak: *Spowiedź motyla*. W: Idem: *Dziela rozproszone*. T. 6. Warszawa 1996, s. 178.

<sup>30</sup> Por. E. Lesiak-Laska: *Współczesna idea spotkań z Januszem Korczakiem*. W: *Galicja i jej dziedzictwo*. T. 14: *Pedagogika Nowego Wychowania w Polsce u schyłku XIX i w pierwszej połowie XX wieku. Podstawowe przejawy i współczesne odniesienia*. Red. A. Meissner, C. Majorek. Rzeszów 2000, s. 183—190.

tacy ludzie, którzy szanują i ufają dzieciom — i Kajtuś najbardziej ich lubi<sup>31</sup>.

Podobnie postępuje matka ze *Ślawy*, próbując zapobiec dalszej degradacji materialnej rodziny, a zapewne i jej rozpadowi:

Teraz się nareszcie wykryło, dokąd mama wychodzi co dzień i długo nie wraca. Chodziła mama od jednej cukierni do drugiej, od jednej piekarni do drugiej — i szukała dla ojca lepszego zajęcia. Po drodze wstępowała do sklepów i pytała, czy nie potrzebny chłopiec do posług albo dziewczynka, to znaczy Mania [...]

Dopiero teraz mama powiedziała wszystko [...]

Pierwszy raz mama rozmawiała o ważnych sprawach przy Władku i Mani; dawniej wysyłano ich zaraz z pokoju.

Mama wzięła ołówek i papier, zaczęła rachować, ile kosztuje komorne, węgle, jedzenie. Potem obliczyła, co trzeba kupić z ubrania. Gdzież myśleć o szkole i książkach?<sup>32</sup>

Wierząc w możliwości dziecka, Korczak wiele również od niego wymagał, zwłaszcza pracy nad samodoskonaleniem poprzez analizę własnego postępowania, determinacji w poszukiwaniu własnej drogi życiowej, a nie tylko bezwolnego przyginania się do jakiejś miarki<sup>33</sup>.

Upominając się o poważne traktowanie „niedorośłego ludu”, optował za wprowadzaniem dzieci w sprawy świata społecznego, zaznajamianiem ich z „gramatyką życia zbiorowego”<sup>34</sup>, z pracą różnych urzędów, instytucji, w tym banków, sądów i sejmu. Nabyta bowiem wiedza pozwoli im lepiej rozumieć otaczającą rzeczywistość, przestrzegać norm społecznych. A doceniając rolę pieniądza, będą uczyły się oszczędności, ograniczania własnych wymagań.

Głosząc pedagogię szacunku i miłości<sup>35</sup>, Korczak był nieprzejednanym przeciwnikiem „czarnej pedagogiki” szermującej różnymi formami kar, w tym cielesnymi. W usta postaci ojca z cytowanej już powieści włożył jakże zamienne słowa:

Teraz jestem zdrow i silny, więc nie sztuka, że zbiję malca, który się obrońić nie może.

<sup>31</sup> J. Korczak: *Kajtuś czarodziej*. Kraków 2008, s. 181.

<sup>32</sup> Idem: *Śława...*, s. 52—54.

<sup>33</sup> Zob. A. Gurycka: *Korczakowskie inspiracje...* Warszawa 2002, s. 74 i nast.

<sup>34</sup> Określenie Wincentego Okonia.

<sup>35</sup> Wincenty Okoń wskazuje na koherencję poglądów Korczaka z ideami głoszonymi przez Jana Władysława Dawida w publikacji *O duszy nauczycielstwa* (1912). Zob. W. Okoń: *Janusz Korczak...*, s. 233.

Ale co będzie, jak się zestarzeję, a Dżek urośnie i stanie się silniejszy ode mnie?<sup>36</sup>

Rozległość i głębię Korczakowych przemyśleń pedologicznych w szczególności sposób egzemplifikuje galeria wyrazistych bohaterów dziecięcych jego powieści; literackich postaci współbrzmiących ze światem przedstawionym, zanurzonym *in illo tempore*, co sprawia, że utwory te zyskują niemal wagę dokumentu społecznego<sup>37</sup>. W ich kreacji kryje się z reguły jakiś głębszy sens, prawidłowość pedagogiczna.

Każdy z fikcyjnych protagonistów to nietuzinkowe „dojrzałe dziecko” obdarzone za sprawą inwencji twórczej Korczaka bogatym życiem wewnętrznym, plastyczną wyobraźnią, ogromną wrażliwością oraz wieloma indywidualnymi cechami (zaletami, ale i wadami) uzewnętrzniającymi się w toku rozwoju narracji. A zwłaszcza wtedy, gdy musi ono zmagać się z trudnościami przerastającymi jego siły, z licznymi niepowodzeniami, jakich nie szczędził mu literacki los. Niejednemu z nich — jak zauważa Joanna Olczak-Ronikier — autor przypisał swoje dziecięco-młodzieńcze przeżycia, dążenia i pragnienia — częścią własnej biografii<sup>38</sup>, czyniąc z nich niejako swoje *alter ego*.

Korczakowscy bohaterowie to głównie nastoletni chłopcy o typowych/autentycznych dla tego wieku i płci właściwościach psychicznych, cechach charakteru i usposobienia. Przypisana im labilność emocjonalna oraz nadmierna pobudliwość nerwowa i uczuciowa skutkuje nie tylko przeżywaniem diametralnie różnych stanów: od euforii do rozpacz, lecz także wzmożoną aktywnością poznawczą i ruchową, której nie należy „gasić” źle pojętą dyscypliną, drylem czy karami. Pobudliwość często też przejawia się prowokacyjną przekorą czy młodzieńczą wybuchowością, generującymi rozmaite komplikacje życiowe.

W konstrukcji losu swoich bohaterów Korczak dowodzi, iż młodzi ludzie, aby nie zagubić się w życiu, potrzebują bądź to autorytetów, przykładów, gotowych zasad — jak Władek i Dżek, bądź — jak Maciuś i Kajtuś — swobody w indywidualnych poszukiwaniach. Zaznacza tym samym, że dziecko na kartach jego powieści stanowi o sobie, jest suwerenną jednostką. Autor stroni więc od natrętnego pouczania, moralizowania, tylko gdzieniegdzie przetyka narrację celnymi pointami lub gorącym apelem, jak na przykład w zakończeniu *Sławy*:

Dzieci! Dumne miejcie zamiary, górne miejsce marzenia i dążcie do sławy. Coś z tego zawsze się stanie<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> J. Korczak: *Bankructwo...*, s. 5—6.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 225.

<sup>38</sup> J. Olczak-Ronikier: *Korczak...*, s. 59.

<sup>39</sup> J. Korczak: *Sława...*, s. 96.



Zgodnie z zamysłem autorskim bohaterowie dziecięcy realizują się w działaniu, ciągle czymś są zajęci. Wykonują wiele nietypowych dla dzieci prac, pełniąc rolę żywiciela rodziny (Władek), reformatora państwa (Maciuś), wolontariusza (Jan), społecznika (Dżek) czy... czarodzieja. Oprócz skłonności do psot i żartów potrafią zadziwić czytelnika zaradnością, praktycyzmem, a przede wszystkim refleksyjnością, zdolnością do namysłu nad sobą i światem. To rozumni, pogodni, nastoletni ludzie pragnący dobra własnego i innych. W imię obrony wyższych wartości, głoszonych idei zdolni są do wielu poświęceń, niezadko do heroizmu, budząc w czytelniku odwagę do działania.

To marzyciele mający dużo chceń, górnienie i dumnie projektujący swoją przyszłość, nie zważając na trudności, jakie przyjdzie im pokonać w drodze. I nawet choć „idą od klęski do klęski”, nie tracą nadziei na poprawę swojej doli, na osiągnięcie zamierzonego celu.

Niestety, niemal wszyscy przegrywają. Jednak to tylko pozorna klęska, tak naprawdę wygrywają: sprawdzając siebie, zdobywają wiedzę o sobie i dowodzą swojej ludzkiej godności.

### Coda

Blaski i cienie wcale nie „bezgrzesznych lat” przedstawia bodaj najciekawsza z Korczakowych powieści — *Kiedy znów będę mały* (1925), niezastulenie usunięta w niepamięć. To bardzo gorzkie, szczere studium dzieciństwa w optyce dorosłego, który wezwany „westchnieniem tęsknoty” ponownie staje się dzieckiem, szukając ucieczki od dręczących go spraw. Świat dzieciństwa nie jest jednak Arkadią. Oba światy, mimo wielu punktów stycznych, na próżno próbują się ze sobą porozumieć. I chociaż tyle zmian wokół, nadal daleko im do siebie...

Lucja Dawid

ON THE YOUNG'S SIDE. ON NOVEL WORKS BY JANUSZ KORCZAK

### Summary

The novel works by Janusz Korczak that undergo in the article a superficial examination, are in most cases covered with the shadow of oblivion. The reader finds there a literary illustration of Korczak's main ideas of the educational system that has not lost its topicality.

Луция Давид

ПО СТОРОНЕ МОЛОДЫХ. О ПОВЕСТЯХ ЯНУША КОРЧАКА

Резюме

Повести Януша Корчака, беглый обзор которых представлен в настоящей статье, в большинстве случаев уже покрыты тенью забвения. Читатель найдет в них литературную иллюстрацию основных идей системы воспитания по Корчаку, которая до сих пор не потеряла своей актуальности.

## II Edukacja językowa

Małgorzata KARWATOWSKA, Beata JAROSZ

### *Słuchowisko*, czyli wykład w skojarzeniach studentów

Istnieją dwa rodzaje wykładowców. Są tacy, kiepscy, którzy wykładając, zdają się mówić do słuchaczy: „Patrzcie, jaki ja jestem mądry!”. I są inni, którzy mówią: „Patrzcie, jakie to proste”.

L. Infeld za: K. Leja, A. Szuwarzyński: *Nauczyciel akademicki — mistrz czy czeladnik*

W przestrzeni edukacyjnej zawsze dochodzi do komunikacji specjalisty z adeptem określonej specjalności. Te dwa podmioty znajdują się w relacji niesymetrycznej, milcząco godząc się na to, że nauczyciel „stoi hierarchicznie wyżej i ma prawo sterowania sytuacją przekazywania wiedzy”<sup>1</sup>. Podobnie jest podczas wykładu, będącego jedną z metod podających, ale także typem zajęć uniwersyteckich, kiedy to — w ujęciu modelowym — nadawcą jest dysponujący określoną wiedzą wykładowca, którego słuchacze uznają za osobę kompetentną, dlatego też dekodują i notują przekazywane przez niego informacje, zakładając, że są one prawdziwe<sup>2</sup>. Wydało się nam interesujące, co słowo „wykład” przywołuje na myśl studentom, którzy — zgodnie z programem wszystkich kierunków studiów — muszą uczestniczyć w tego typu zajęciach w całej edukacji na szczeblu uniwersyteckim. Uprzedzając dalsze ustalenia, pragniemy już na wstępie zaznaczyć, że podejmując sondaż, miałyśmy świadomość, iż niektóre z ustaleń okażą się oczywiste, wszak student nie może, a przynajmniej nie powinien mieć żadnych kłopotów zarówno ze zdefiniowaniem słowa „wykład”<sup>3</sup>, jak

---

<sup>1</sup> J. Labocha: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. Rittel, J. Ożdżyński. Kraków 1997, s. 34.

<sup>2</sup> Por. definicję wykładu zaproponowaną przez Annę Wierzbicką w: *Genry mowy*. W: *Tekst i zdanie*. Red. E. Janus, T. Dobrzyńska. Wrocław 1983, s. 131. Patrz także: M. Karwatowska, B. Jarosz: *Wykład jako obligatoryjny gatunek mowy w dyskursie uniwersyteckim (na przykładzie definicji studenckich)*. [w druku].

<sup>3</sup> Na ten temat wypowiedziałyśmy się w innym miejscu. Por.: *Wykład jako obligatoryjny gatunek mowy...*

i ze wskazaniem wywoływanych przez nie asocjacji. Istotne było jednak dla nas dotarcie do wartościowania tej metody, które — jak zakładaliśmy — powinno się ujawnić w wypowiedziach naszych respondentów. Wybrałyśmy studentów jako grupę badawczą również dlatego, że łączenie ze sobą różnych wyobrażeń zależne jest od posiadanej wiedzy, gdyż „przebiega na poziomie pewnych konkretnych. Możemy kojarzyć jedynie te fakty, informacje, struktury, spostrzeżenia, które znamy, które nasz umysł przechowuje; materiał skojarzeniowy musi być w »nas«<sup>4</sup>, a zatem asocjacje podane przez licealistów czy osoby dorosłe mogłyby być powierzchowne i niezdywersyfikowane. W sumie za pomocą ankiety przebadaliśmy 50 osób. Studenci podali 103 skojarzenia (łącznie 754 wskazania), które uznajemy za swobodne (zwane też wolnymi<sup>5</sup>) uzyskane w sposób ciągły<sup>6</sup>. W zbiorze udzielonych odpowiedzi znalazły się asocjacje bliższe — powtarzalne, regularne, o silnym stopniu społecznego utrwalenia, oraz dalsze — rzadkie, ciekawe, twórcze, rozszerzające obraz pojęcia. Nigdy bowiem „nie zdarza się tak, że w odpowiedzi na słowo-hasło wszystkie reakcje są identyczne, jak też nigdy nie zdarza się [...], że wszystkie reakcje są indywidualne, czyli odmienne od pozostałych”<sup>7</sup>.

Analizę zgromadzonego materiału rozpoczniemy od wyrazu „zajęcia” wskazanego w ankietach przez pięciu studentów, który uznać należy za hiperonim, *genus proximum* interesującego nas słowa-hasła. Ponadto respondenci podali rzeczownik *lecture* (2), będący leksemem anglojęzycznym, semantycznie ekwiwalentnym wobec polskiej formy „wykład”. Wśród wymienianych asocjacji znalazły się także takie określenia, jak: *wypowiedź* (5), *monolog* (7), *przemowa* (4), *mówienie* (3), *przemówienie* (2), *kazanie* (1), *gadanie* (1), *czytanie z kartki* (1), *ktoś mówi*, *reszta słucha* (1). Zapisując przywołane skojarzenia, ankietowani zaakcentowali niedialogowy (*monolog*) i oficjalny (*przemowa*) charakter kontaktu między odbiorcą a nadawcą, który zwraca się do — zwykle zbiorowego — partnera komunikacji (*ktoś mówi*, *reszta słucha*) oralnie (*mówienie*), posługując się przy tym nierzadko źródłami pisanymi (*czytanie z kartki*). Podmiot wypowiadający się podejmuje aktywność werbalną, mając na celu: *przekazanie wiedzy* (6), *przekazywanie/podawanie informacji* (5), *wyjaśnienie nowych pojęć* (2), *rozwiązanie problemu* (2), *wyłożenie materiału* (1) oraz *wprowadzenie nowych wiadomości* (2). Wynotowane skojarzenia dowodzą, że studenci postrze-

<sup>4</sup> A. Nałaskowski: *Edukacja i twórczość — refleksja na przełomie wieków*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Red. K. Kruszewski. Warszawa 2000, s. 100.

<sup>5</sup> Zob. J. Ekel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewska: *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa 1965, s. 134.

<sup>6</sup> Ankietowani mogli bowiem podać wszystkie nasuwające się im na myśl skojarzenia związane z interesującym nas słowem-hasłem. Zob. W. Miodunka: *Podstawy leksykologii i leksykografii*. Warszawa 1989, s. 181.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 183. Por. A. Ciechanowicz: *Swobodne skojarzenia słowne. Przegląd literatury*. „Psychologia Wychowawcza” 1975, nr 4, s. 523.

gają wykład przede wszystkim jako nauczanie podające (*wyłożenie materiału, przekazanie wiedzy*), ale także jako kształcenie przez odkrywanie (*rozwiązywanie problemu*), które najskuteczniej wspomaga doskonalenie krytycznego myślenia i sprawnego posługiwania się posiadaną wiedzą<sup>8</sup>. Respondenci podali również wśród skojarzeń rzeczowniki: *nauka* (6) oraz *wiedza* (8) i określenia typu: *ciąg* (2), *porządek* (2), *następstwo* (1), które nie tylko potwierdzają oczywisty skądinąd fakt, że wykład służy zdobywaniu nowych informacji, ale dowodzą również, że studenci dostrzegają jego cykliczność i uporządkowany tok narracji prowadzącego.

Jeden uczestnik badania wymienił wyraz *gadanie*, co może dowodzić jego lekceważącego stosunku do nauczyciela akademickiego, a więc osoby, której główną funkcją jest kształcenie młodych adeptów nauki m.in. podczas zajęć wykładowych<sup>9</sup>. Być może taką ocenę warunkowały osobiste doświadczenia ankietowanego — niezrozumienie treści przekazywanych przez profesora ze względu na mętność wypowiedzi<sup>10</sup>, brak jej przejrzystości czy uporządkowania<sup>11</sup>, do których nawiązują także inne, wartościujące *in minus* asocjacje: *chaos przekazu wiadomości* (1), *brak jasności* (1) czy *zaciemnianie wiedzy* (1). Tego typu wypowiedzi studentów świadczyć mogą, niestety, o niekompetencji prowadzącego, gdyż nawet wówczas, gdy materiał jest na tyle rozbudowany i wielowątkowy, że nie można go klarownie ustrukturyzować, uporządkować, można przecież sztucznie wprowadzać formuły metatekstowe, sygnalizujące logiczny związek między poszczególnymi zagadnieniami<sup>12</sup>. Niezrozumienie przekazywanych treści może być również „spowodowane różnymi poziomami wiedzy i doświadczenia życiowego, nieumiejętnością lub niemożnością rozumienia przekazu, brakiem uznania autorytetu wykładowcy ze strony studentów, fragmentarycznym odbiorem elementów komunikatu bez dostrzegania

<sup>8</sup> R.I. Arends: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1995, s. 44.

<sup>9</sup> Por. kwalifikatory przypisywane temu wyrazowi w słownikach.

<sup>10</sup> Ciekawe w tym kontekście są spostrzeżenia Pierre’a Bourdieu oraz Jeana Claude’a Passerona, którzy twierdzą, że „nieomyślność mistrza przejawia się w profesorskiej ideologii »marności« studentów, będącej mieszaniną najwyższych wymagań oraz pełnej rozczarowań pobłażliwości, która skłania profesora do traktowania wszystkich niepowodzeń w komunikowaniu, nawet najmniej nieoczekiwanych, jako części składowych stosunku wywołującego już z samej natury zły odbiór najlepszych przekazów przez najgorszych odbiorców”. P. Bourdieu, J.C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przeł. E. Neyman. Warszawa 2006, s. 157.

<sup>11</sup> R.I. Arends: *Uczymy się nauczać...*, s. 257—258.

<sup>12</sup> Efektywności kształcenia systemem wykładowym sprzyja zachowanie odpowiedniego porządku prowadzenia zajęć: „1) nawiązanie do tematu wykładu uprzedniego; 2) podanie — wyłożenie nowego materiału; 3) zebranie wyłożonego materiału (synteza); 4) utrwalenie w formie zalecenia pogłębienia wiadomości przez dodatkową lekturę i praktykę”. K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*. W: *Nauczyciele akademicki w procesie kształcenia pedagogów*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków—Łowicz 1999, s. 221. Por. K. Kruszewski: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa 1993, s. 141.

jego całości”<sup>13</sup>. Wypada dodać również i to, że istotne są nie tylko kompetencje merytoryczne wykładowcy, a więc zakres posiadanej wiedzy i jej aktualność, ale także jego zdolności organizacyjne, sposób komunikacji ze słuchaczami oraz jego cechy osobowości<sup>14</sup>. Ponadto respondenci dokonali ambiwalentnego wartościowania wykładu, który — ich zdaniem — może być: *ciekawym* (3) — *nieciekawym* (1), *nieatrakcyjnym* (1), *nudnym* (4) — *zajmującym* (2), *schematycznym* (3) — *inspirującym* (2).

Ankietowani skojarzyli również wykład z *aneddotami* (3), którymi prowadzący zwykle przeplatają swą wypowiedź, aby zaciekawić i zaktywizować słuchaczy, choć niekiedy ich nadmiar może powodować poważne utrudnienia w selekcji istotnych informacji.

Z kolei reakcją odbiorcy na werbalne działanie nadawcy jest, zgodnie z wypowiedziami respondentów: *sluchanie*<sup>15</sup> (7), niekiedy *bezmyślne* (3) oraz *notowanie/robienie/sporządzanie notatek* (5). Podejmowanie audialnej aktywności presuponuje również skojarzenie wykładu ze *sluchowiskiem* (1). Ankietowani

---

<sup>13</sup> H. Klepacz, E. Żółtowska: *Komunikacja wykładowca — student a efekty kształcenia*. W: *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*. Red. M. Wawrzak-Chodaczek, I. Jagoszewska. Toruń 2011, s. 254.

<sup>14</sup> Na ten temat więcej: ibidem oraz M. Rokitińska: *Dydaktyk idealny*. W: *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*. Red. K. Janowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk. Siedlce 2003, s. 37. Trzeba dodać, że obok kompetencji komunikacyjnych ważne są także umiejętności prakseologiczne, dzięki którym nauczyciel akademicki potrafi: „opracować ogólną strategię pracy ze studentami [...]; rozpoznać wyjściowy stan wiedzy studenta oraz określić czynniki organizujące poznanie nowych wiadomości; zoperacjonalizować ogólne cele kształcenia i zaprogramować treści dydaktyczno-wychowawcze dla ich osiągnięcia; posłużyć się podstawowymi, współczesnymi elementami warsztatu dydaktycznego, w tym metodami, formami organizacyjnymi kształcenia i pracy studentów [...], dobierając je odpowiednio dla realizacji celów i warunków kształcenia i studiowania; uruchomić i podtrzymać pozytywną motywację studentów do rozwoju; opracować i posłużyć się metodami, formami i środkami poznawania, kontroli, analizy i oceny postępów, które czynią studenci na studiach; zinterpretować i ocenić osiągnięcia studentów na tle ich indywidualnych możliwości; ustalić przyczyny niepowodzeń w studiach i zaproponować środki ich likwidacji; rozpoznać typowe formy zaburzeń (nerwica, fobia uczelniana, agresywność, używanie środków odurzających) i skierować studenta po odpowiednią formę pomocy; dokonać oceny skuteczności własnej aktywności dydaktyczno-wychowawczej i zaproponować jej korektę; zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samodoskonalenia zawodowego”. K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*, s. 215. Patrz także: Idem: *O nowy kształt edukacji*. Toruń 1998; K. Duraj-Nowakowa: *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów*. Katowice 1989.

<sup>15</sup> Naszym zdaniem niezwykle istotne staje się rozróżnienie między **sluchaniem** a **slyszaniem**. Słyszenie to proces naturalny, ale bierny, który nie wymaga od nas żadnego wysiłku, dźwięki bowiem docierają do nas nieprzerwanie, słuchanie natomiast to umiejętność świadomego odbierania dźwięków. Słuchanie wymaga od nas postawy aktywnej, zaangażowania, które umożliwia właściwe zrozumienie rozmówcy. Umiejętność słuchania zatem to pierwszy krok do skutecznej komunikacji. Jak słusznie utrzymuje J. Brownell (*Reagowanie na komunikaty*. W: *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Red. J. Stewart. Warszawa 2000, s. 225), dowodem dobrego słuchania jest właściwa reakcja. W przypadku wykładu będzie to zapisanie istotnych treści płynących z komunikatu nauczyciela, a w konsekwencji ich skuteczna parafraza.

wymienili także frazeologizmy: *siedzieć jak na tureckim kazaniu* (1), *siedzieć jak bałwan* (1), *siedzieć jak pień* (1), które dowodzą samokrytycyzmu studentów, przyznających się, po pierwsze — do braku orientacji w zagadnieniach, których dotyczy wykład, a więc tym samym własnej niewiedzy, oraz, po drugie — absolutnej bierności i chyba niechęci do podejmowania jakiegokolwiek aktywności w celu poczynienia kroków zmieniających dotychczasowy *status quo*. Taka sytuacja prowadzi do znużenia i zmęczenia wykładem, stąd prawdopodobnie frazeologizm *siedzieć jak na torturach* (1).

Zanalizowane dotychczas wypowiedzi dotyczące wykładu dowodzą, że jest on dla respondentów nie tylko określoną sytuacją komunikacyjną, ale również czymś, co nie zawsze przynosi satysfakcję.

Wśród wymienianych asocjacji znalazły się rzeczowniki osobowe odnoszące się do prowadzącego wykład: *wykładowca* (10), *profesor* (7), *mentor* (2), *mistrz* (2), *nauczyciel* (2), *osoba wykładająca* (2), *szefto* (1) i *aktor* (1), oraz słuchaczy: *studenci* (6), *sluchacze* (4), *uymcysiak* (1), *studenciak* (1). Popatrzmy na niektóre z przywołanych określeń odnoszących się do wykładowcy. Okazuje się, że obok nazw neutralnych, wskazujących wyłącznie na wykonywaną profesję (*nauczyciel*, *wykładowca*), znajdujemy określenia wartościujące. I tak, rzeczownik *mistrz* dowodzi jednoznacznie, że relacja między studentami a pracownikami naukowymi realizuje się przede wszystkim według modelu: nauczyciel — uczeń, ponieważ ci pierwsi pełnią poniekąd rolę przewodników po świecie wiedzy<sup>16</sup>. Wincenty Okoń, pisząc o ważnej funkcji nauczyciela w życiu młodego człowieka, dowodził, że „nie ma na świecie takiego systemu pedagogicznego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji”<sup>17</sup>. Z kolei słowo *mentor* sugeruje, że wykładający to przekazujący swoją wiedzę i doświadczenie mędrzec, niekwestionowany autorytet i wychowawca, który zawsze „uczy czegoś »obok« i »wyżej« kanonów swojej dyscypliny”<sup>18</sup>. Trzeba w tym miejscu dodać, że „wiadomości nauczyciela, który chce mieć duży auto-

<sup>16</sup> Zob. np. M. Karwatowska: *Autorytety w opiniach młodzieży*. Lublin 2012, szczególnie s. 53—58.

<sup>17</sup> W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1995, s. 369. O ważnej roli, jaką odgrywał nauczyciel w życiu ucznia, napisano już wiele. Patrz chociażby: Z. Włodarski: *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa 1974; D. Barnes: *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa 1988; H. Arendt: *Co to jest autorytet?* W: Eadem: *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa 1994, s. 113—174; J. Zimny: *Współczesny model autorytetu nauczyciela*. Rużomberok 2006; M. Rewera: *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej. Studium porównawcze na podstawie badań uczniów I Liceum Ogólnokształcącego Collegium Gostomianum w Sandomierzu i Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Chobrzeanach*. Stalowa Wola 2008.

<sup>18</sup> T. Sławek: *Antygonia w świecie korporacji*. Katowice 2002, s. 27. Patrz także: M. Woźbalis: *Multimedia i ich wpływ na edukację i uczenie się*. W: *Innowacje i metody*. T. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak. Poznań 2011, s. 237.

rytet u uczniów, muszą znacznie przekraczać ramy podręczników; nauczyciel musi być dobrym specjalistą w swoim przedmiocie<sup>19</sup>. Nauczyciel akademicki buduje natomiast swój autorytet, zajmując się również „działalnością naukową w dziedzinie, którą reprezentuje. Prowadzenie badań naukowych, prezentacje wyników tych badań, publikacje oraz zaznajamianie studentów z pewnymi etapami działalności naukowej buduje niezwykle pozytywny obraz nauczyciela — mistrza, stanowiąc cenny element pedagogiczny w procesie wychowawczym. Zbudowanie autorytetu<sup>20</sup> naukowego wśród studentów nie jest łatwe. Studenci niezwykle surowo oceniają swojego nauczyciela i [...] [potrafią — M.K., B.J.] zdemaskować powierzchowność lub iluzoryczność poczynań, kwalifikując je jako pseudonaukowe<sup>21</sup>. Z kolei bycie równocześnie pracownikiem naukowym i dydaktycznym oraz pełnienie funkcji wzoru osobowego to „wymiar” prawdziwego nauczyciela akademickiego<sup>22</sup>, gdyż „nauczaniu uniwersyteckiemu jest potrzebny »uczony-twórca«, który będzie oddziaływał na słuchaczy, posługując się własnym przykładem<sup>23</sup>. Jeśli natomiast podmiot kształcący adeptów nie jest równocześnie badaczem, wówczas — jak słusznie twierdzi Janusz Goćkowski — mamy do czynienia „nie z uczelnią typu akademickiego, ale ze zwykłą, w której nie tworzy się, a jedynie zaznajamia z wiedzą już utworzoną i ustaloną<sup>24</sup>”.

Rzeczownik *aktor* z kolei można rozumieć dwojako: z jednej strony bowiem wykład ludzako przypomina spektakl, występ jednego aktora na podium przy udziale słuchającego i oglądającego go audytorium — *widowni* (1)<sup>25</sup>; z drugiej zaś aktor to ktoś, kto udaje, a więc jest nieszczerzy, sztuczny. Z kolei neologizm *szefto* to żartobliwe określenie zwierzchnika, kogoś, kto nami rozporządza.

<sup>19</sup> J. Śtefanović: *Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów*. Warszawa 1976, s. 249. Trzeba także dodać, że „w ścisłym bezpośrednim związku z wiedzą kierunkową nauczyciela pozostaje jego wiedza zawodowa, to jest wiedza z pedagogiki, psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej, psychologii wychowania oraz dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania przedmiotu specjalizacji z umiejętnościami praktycznymi włącznie”. T. Marzec: *Autorytet nauczyciela szkoły średniej oraz niektóre jego uwarunkowania*. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 1, s. 37.

<sup>20</sup> „Autorytet” to pojęcie interdyscyplinarne, wokół którego toczą się, szczególnie dzisiaj, burzliwe dyskusje, ale pamiętać należy, że człowiek zawsze poszukiwał wzorów do naśladowania, aby uczynić użytek z ich wiedzy i umiejętności. Janusz Goćkowski (*Autorytet*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. A.Z. Bokszański, Kojder [i in.]. T. 1. Warszawa 1998, s. 48) twierdzi wręcz, że „podmioty miarodajności, czyli autorytety potrzebne są ludziom, aby mogli z nich brać przykład, uzyskiwać od nich porady czy wskazówki, otrzymywać rozstrzygnięcia dotyczące właściwego postępowania. Autorytet jest żywym wzorem kompetencji w sprawach mających znaczenie dla starań o urządzenie się w środowisku społecznym czy zachowanie tożsamości”.

<sup>21</sup> A. Jeremus: *Nowoczesny wizerunek nauczyciela akademickiego*. W: *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia...*, s. 65.

<sup>22</sup> M. Łobocki: *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*. W: *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów...*, s. 35—47.

<sup>23</sup> J. Brzeziński: *Trwale wartości uniwersytetu*. „Forum Oświatowe” 1997, nr 1—2, s. 35.

<sup>24</sup> J. Goćkowski: *Uniwersytet i tradycja w nauce*. Kraków 1999, s. 60.

<sup>25</sup> Por. K. Leja, A. Szuwarzyński: *Nauczyciel akademicki...*, s. 19.



Wśród wskazań dotyczących studentów, obok nazw neutralnych, znalazło się slangowe określenie *studenciak* oraz ciekawy neologizm — *uymcysiak*. Ostatni z przywołanych wyrazów utworzony został od skrótu nazwy uczelni *UMCS* poprzez dołączenie sufiksu *-ak*, często obecnego m.in. w nazwiskach.

Okazjonalnie pojawiały się skojarzenia negatywnie wartościujące typu: *niekompetentny profesor* (2), *osoba mówiąca bzdury* (1), *wykładowca nieznający się na rzeczy* (1), *żyła* (1), *zgreď* (1), które dowodzą, że nauczyciel akademicki postrzegany jest jako:

1. Ktoś, kto nie zawsze posiada odpowiedni zasób informacji, a zatem podejmowany przez niego proces dydaktyczny nie może zakończyć się oczekiwanym powodzeniem (*niekompetentny profesor*, *osoba mówiąca bzdury*, *wykładowca nieznający się na rzeczy*);

2. Osoba nadmiernie wymagająca (*żyła*);

3. Człowiek stary i zręďliwy (*zgreď*).

Wśród zgromadzonych skojarzeń studenckich znalazły się także rzeczowniki: *aula* (10), *uczelnia* (7) oraz *sala* (1), które informują o miejscu odbywania się wykładu. Z kolei określenia typu: *prezentacja* (4), *slajd* (2), *rzutnik* (1), *schemat* (1) oraz *tablica* (1) wskazują rozmaite środki dydaktyczne (np.: przezroczca, ilustracje), których celem jest wzbogacenie przekazu ustnego, podniesienie skuteczności komunikatu i tym samym aktywizacja słuchaczy<sup>26</sup>. Kazimierz Denek zauważa, że wykorzystanie multimedialnych i poglądowych pomocy naukowych w trakcie prowadzenia wykładu jest szczególnie ważne podczas wyjaśniania głównych myśli, ale również „wówczas, gdy umiejętności słuchaczy w zakresie techniki studiowania znajdują się *in statu nascendi*”<sup>27</sup>. Wypada dodać, że wypełniający ankietę studenci, podając wyrazy *prezentacja* czy *tablica*, mogli mieć na myśli — po prostu — przedstawienie i przekazanie wiedzy lub element wystroju pomieszczenia, niekoniecznie używany podczas zajęć. Ponadto respondenci wśród asocjacji zapisali też rzeczownik *katedra* (2) określający ustawiony zwykle na podium stół lub pulpit wykładowcy<sup>28</sup>. Warto wspomnieć, że w polszczyźnie funkcjonuje frazeologizm *mówić jak z katedry* odnoszący się do przemawiania w sposób autorytatywny, pouczający, a zatem również nawiązujący do niemal każdej sytuacji dydaktycznej, której istotą jest wspomniana na początku tekstu nierównorzęďność relacji łączącej nadawcę (nauczyciela) z odbiorcą (uczniem).

Problemów interpretacyjnych, wynikających każdorazowo z braku kontekstu nie nastęrczają natomiast skojarzenia typu: *pogadanka* (4), związane z oma-

<sup>26</sup> Zob.: J. Pólturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997, s. 121; M. Bednarzak-Libera: *O współpracy nauczyciela akademickiego ze studentami w procesie kształcenia*. W: *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia...*, s. 160.

<sup>27</sup> K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*, s. 226.

<sup>28</sup> Por. znaczenie wyrazu „katedra” zob. np. w: *Słownik języka polskiego*. Red. M. Szymczak. T. 1. Warszawa 1999, s. 845.

wianym uprzednio wykorzystaniem wizualnych pomocy naukowych *metody eksponujące* (3), a także *heureza* (2), *dyskusja* (2) i *burza mózgów* (1). Większość z przywołanych określeń została wymieniona przez respondentów z uwagi na postrzeganie wykładu jako jednej z metod nauczania, gdyż wszystkie te wyrazy i wyrażenia odnoszą się do innych metod: podających (*pogadanka*), problemowych (*heureza*, *dyskusja*), *eksponujących*, a także gier dydaktycznych (*burza mózgów*). Co ważne, część ze wskazanych przez ankietowanych sposobów pracy dydaktycznej ma charakter dialogowy, stawia je więc niejako w opozycji do wykładu, którego istotą jest jednak przekaz monologowy.

Ankietowani zapisali ponadto rzeczowniki typu: *nuda* (3), *cisza* (2), *skupienie* (2) oraz *śmiech* (1), które odnoszą się do atmosfery panującej podczas wykładu. Wyraz *nuda* sugeruje, że wykłady wywołują mogą zniechęcenie i nieprzyjemne samopoczucie zapewne z uwagi na monotonię, a także *długotrwałość* (10). Jak zauważa Krzysztof Kruszewski, wszelka jednostajna aktywność — w tym przypadku słuchanie wykładowcy — powoduje znużenie, osłabienie skupienia i w efekcie przeniesienie uwagi na coś innego: „słowa kolegi, [...] widok ptaka za oknem, wyobrażenie nieodległego obiadu”<sup>29</sup>. Z kolei utrzymanie uwagi studentów w trakcie wykładu zależy „od nastawienia do zdobywania wiedzy, wprawy w słuchaniu wykładu, inteligencji ogólnej studenta, zaawansowania w tematyce [...], stosunku emocjonalnego do treści i osoby wykładowcy, aktualnego samopoczucia słuchacza”<sup>30</sup>. Natomiast rzeczownik *śmiech* wskazuje na emocjonalną reakcję odbiorcy na zachowanie, działanie lub słowa wykładowcy. Inny student wymienił wśród skojarzeń wyraz *strach*. Określenie to dowodzi, że kontakt z prowadzącym może wywoływać negatywne odczucia, być może ze względu na perspektywę kończącego zwykle cykl zajęć *egzaminu* (3), mającego na celu kontrolę stopnia opanowania wiedzy z danego zakresu. Lęk ów wynika zwykle z niezrozumienia treści przekazywanych przez wykładowcę, który nierzadko, doskonale orientując się w danej dziedzinie, prowadzi zajęcia w sposób skomplikowany, zbyt naukowy, nieprzystępny dla studenta<sup>31</sup>.

Wśród zgromadzonych odpowiedzi znalazły się również leksemy: *ironizowanie* (2), *wymądrzanie się* (2), *kpina* (1), *upominanie* (1) oraz *uciszanie* (1) świadczące o wzajemnych stosunkach między wykładowcą i słuchaczami: wykładowca nierzadko chełpi się własną wiedzą (*wymądrzanie się*), lekceważy słuchaczy lub drwi z nich (*kpina*, *ironizowanie*). Studenci natomiast przeszkadzają prowadzącemu, co zmusza go do przerywania toku wywodu w celu skarcenia nieposłusznych uczniów (*upominanie*) i wymuszenia na nich zachowania ciszy (*uciszanie*).

Respondenci zapisali także wyrażenia takie, jak: *okienko między ćwiczeniami* (2), *wolny czas* (1) oraz *strata czasu* (1), które dowodzą, że nie uważają

<sup>29</sup> K. Kruszewski: *Sztuka nauczania...*, s. 139.

<sup>30</sup> K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*, s. 228.

<sup>31</sup> Por. A. Jeremus: *Nowoczesny wizerunek nauczyciela akademickiego...*, s. 65.

tego typu zajęć za obowiązkowe, tym bardziej że wykładowca przecież *mówi to samo, co jest w książce* (1), co oznacza, że nie dodaje on żadnych informacji poza już zawartymi w podręczniku, do którego i tak przed egzaminem student musi sięgnąć. Kazimierz Denek zauważa, że „wykłady i podręczniki są konstruowane na podstawie tego samego programu. Mają one wspólną podstawę naukową, toteż ich zasadnicza treść jest zbieżna”<sup>32</sup>. Dodaje jednak, że na zajęciach z wykładowcą studenci powinni otrzymać „najnowsze naświetlenie zagadnień i charakterystykę ostatnich osiągnięć nauki i techniki. [...] Wykład nie może być konkurentem podręcznika” i *vice versa*<sup>33</sup>. Krzysztof Leja i Andrzej Szuwarzyński zaznaczają, że fakt nieobowiązkowości wykładów powoduje, iż jest to najbardziej pożądany typ zajęć, a frekwencja stanowi miarę profesjonalizmu nauczającego<sup>34</sup>. Z przywołanymi sądami można dyskutować. Wykład, choć uważany za przestarzałą formę kształcenia z uwagi na nieaktywizowanie odbiorcy poprzez zastosowanie metod poszukujących, jest atrakcyjny ze względu na ekonomiczność, tj. możliwość przekazania dużej partii materiału w stosunkowo krótkim czasie<sup>35</sup>. Ponadto spora liczba studentów może przybyć na interesujący nas typ zajęć nie ze względu na profesjonalizm wykładowcy, ale na przykład z uwagi na znany im zwyczaj wybiórczego sprawdzania przez niego listy obecności czy chęć uzyskania informacji o szczegółach (zagadnieniach czy terminie) zbliżającego się egzaminu lub po prostu ze względu na sympatię żywioną do prowadzącego.

W zgromadzonym materiale ankietowym odnaleźć można m.in. skojarzenia: osobowe (*studenci, mentor*), przedmiotowe (*katedra, rzutnik*), naukowo-dydaktyczne (*pogadanka, heureza, też obcojęzyczne lecture*), teatralne (*widownia, aktor*), emocjonalne (*strach, śmiech*), frazeologiczne (*siedzieć jak na tureckim kazaniu, siedzieć jak pień*), wartościujące pozytywnie (*mistrz, inspirowujący*) i negatywnie (*nudny, kazanie, niekompetentny profesor, żyła*). Zapisane przez respondentów asocjacje z podanym słowem-hasłem łączą relacje<sup>36</sup>: synonimiczności (*wykład — zajęcia*), hiperonimiczności (*wykład — metoda podająca*), syntagmatyczności<sup>37</sup> (*wykład — nudny*) oraz paradygmatyczności (*wykład — katedra*).

<sup>32</sup> Por. K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*, s. 218.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Zob.: K. Leja, A. Szuwarzyński: *Nauczyciel akademicki...*, s. 22.

<sup>35</sup> Por. np.: J. Pólturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997.

<sup>36</sup> Jak zauważają Piotra Łobacz i Nawoja Mikołajczak-Matyja, „jednym z ciekawszych aspektów analizy skojarzeń swobodnych jest badanie relacji językowych pomiędzy bodźcem a reakcją”, tj. np. bliskości czy podrzędności. Zob.: P. Łobacz, N. Mikołajczak-Matyja: *Definiowanie pojęć przez przeciętnych użytkowników języka i przez leksykografów*. Poznań 1998, s. 21.

<sup>37</sup> Ida Kurcz zwraca uwagę, że łatwość powstawania skojarzeń połączonych ze słowem-hasłem relacją syntagmatyczności warunkowana jest fleksyjnością polszczyzny, która zmusza użytkownika języka „do ciągłego zwracania uwagi na zgodność słów w liczbie, rodzaju, przypadku itd.”. I. Kurcz: *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*. Warszawa 1976, s. 194.

Analiza materiału ankietowego potwierdziła, że respondenci kojarzą wykład przede wszystkim jako określoną sytuację komunikacyjną odbywającą się w określonej przestrzeni. Warto przy tym zaznaczyć, że badani postrzegali wykład raczej jako formę organizacyjną kształcenia w szkole wyższej niż metodę nauczania<sup>38</sup> w ogóle. Studenci doskonale wiedzą, że sytuacja edukacyjna zakłada dysproporcję wiedzy między nauczającym a nauczonym. Ten pierwszy powinien wiedzieć więcej na dany temat niż ten drugi. Tworzy się bowiem wówczas charakterystyczny układ interakcyjny, w którym „funkcja edukacyjna spełniana jest w kontakcie dialogowym między *tym, kto uczy (wie)*, i *tym, kto uczy się (nie wie)*”<sup>39</sup>. Ta — w tym przypadku — monologowa forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza wymaga akceptacji asymetryczności układu ról, ale — co zaskakujące — ankietowani podkreślają, że wykładowca nie zawsze jest osobą kompetentną (np.: *wykładowca nieznający się na rzeczy, osoba mówiąca bzdury*). Pozostaje to w sprzeczności z postulatem Richarda I. Arendsa: nauczyciele akademicy, którzy mają do czynienia z uczniem stojącym na najwyższym szczeblu rozwoju intelektualnego, powinni osiągnąć zawodową dojrzałość, umieć sobie skutecznie radzić w sytuacji dydaktycznej i posługiwać się właściwymi strategiami nauczania<sup>40</sup>.

Ankietowani studenci zwrócili również uwagę na intencjonalność komunikacji podczas wykładu, której istotą jest osiągnięcie nie zawsze obserwowalnych i mierzalnych celów<sup>41</sup> — doprowadzenie do zmiany intelektualnej czy osobowościowej w podmiocie poddawany nauczaniu. Niezwykle ważne jest zatem nie tylko przekazywanie studentowi informacji, poszerzenie jego wiedzy z danej dziedziny, ale także rozbudzenie jego zainteresowań, kreatywności i kształtowanie postawy badacza, naukowca<sup>42</sup>. Zadaniem uniwersytetu jest bowiem „kształcenie osób twórczych, a nie odtwórczych, czyli nie tylko nauczanie, lecz także formowanie osobowości młodego człowieka. Osobowość może się kształtować jedynie poprzez kontakt ucznia z mistrzem. Na nauczycielu akademickim, profesorze spoczywa ogromna odpowiedzialność za kształtowanie w młodym pokoleniu cech dobrych obywateli, odpowiedzialnych pra-

<sup>38</sup> Por. K. Denek: *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich...*

<sup>39</sup> J. Nocoń: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym — tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 20.

<sup>40</sup> R.I. Arends: *Uczymy się nauczać...*, s. 35.

<sup>41</sup> Por. J. Nocoń: *Podręcznik szkolny...*

<sup>42</sup> Wincenty Okoń uważa, że wykład wnosi „pierwiastki szkołarstwa i werbalizmu, bierności i dogmatyzmu, abstrakcyjności i oderwania od praktyki społecznej, [...] nie rozwija wszechstronnie studentów, ich myślenia, wyobraźni, zdolności twórczych, zainteresowań i tendencji samokształceniowych, lecz — co najwyżej — kształci ich uwagę i pamięć”. Z kolei Henryk Smarzyński uważa, że nauczyciele akademicy podczas wykładu kontaktują się ze studentami i dostarczają im przeżyć nie tylko emocjonalnych, ale i moralnych, i estetycznych. W. Okoń: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa 1971; H. Smarzyński: *Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa—Kraków 1985.

owników oraz swobodnego etosu, jakim powinny charakteryzować się osoby wykształcone<sup>43</sup>. Niektórzy badacze twierdzą nawet, że w XXI wieku rola nauczycieli akademickich będzie się stopniowo zmieniać, gdyż — wedle prognoz — „coraz rzadziej będą źródłem informacji, mniej czasu będą przeznaczali na określanie i przekaz treści intelektualnych, a bardziej skoncentrują się na inspiracji i motywowaniu studentów”<sup>44</sup>.

Przeprowadzony przez nas sondaż pozwolił zauważyć, iż młody człowiek — student potrafi być głównie krytyczny w stosunku do nauczyciela akademickiego i prowadzonych przez niego zajęć. Nieliczni tylko respondenci potrafili być krytyczni również wobec siebie (por. użyty przez respondentów frazeologizm: *siedzieć jak bałwan*). Niewiele było wśród określeń wyekscerpowanych z ankiet wyrazów ekspresywnych, być może dlatego, że *sluchowisko* to ten element codzienności studenckiej, który nie wzbudza w nim nadmiernych emocji.

<sup>43</sup> D. Hejwos: *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków 2010, s. 81. Por. J. Brzeziński: *O osobliwościach kształcenia uniwersyteckiego*. W: *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*. Red. W. Ambroziak, K. Przyszczypkowski. Poznań 2004, s. 55.

<sup>44</sup> A. Krajewska: *Wyzwania wobec uniwersytetu w XXI wieku*. W: *Uniwersytet — między tradycją a wyzwaniami współczesności*. Red. A. Ładyżyński, J. Raińczyk. Kraków 2003, s. 77.

Małgorzata Karwatowska, Beata Jarosz

#### A RADIO DRAMA OR A LECTURE AS ASSOCIATED BY STUDENTS

##### Summary

The article characterizes a lecture as a type of university classes. The basis of analysis is free associations concerning a noun, it being a *lecture*, given in a continuous way by Polish philology students. A rich and varied material collected allowed for not only showing lecture as a certain didactic communication situation, but, above all, valuing it and dividing the very associations into, among others, personal, subject, academic-didactic, emotional and even theatrical ones. Probably the fact that the lecture is an element of student every-day life few expressive words appeared.

Малгожата Карватовска, Беата Ярош

#### РАДИОПЕРЕДАЧА, ИЛИ ЛЕКЦИЯ В АССОЦИАЦИЯХ СТУДЕНТОВ

##### Резюме

В статье охарактеризована лекция как вид университетских занятий. Основой для анализа стали свободные ассоциации студентов польской филологии, полученные не-

прерывным путем и касающиеся существительного *лекция*. Собрание богатого и разнообразного материала позволило не только показать лекцию как определенную, дидактическую коммуникативную ситуацию, но прежде всего дало возможность оценить ее и выделить ряд ассоциаций: личных, предметных, научно-дидактических, эмоциональных, а даже театральных. Вероятно, тот факт, что лекция принадлежит к повседневным элементам студенческой жизни, среди ассоциаций отмечено незначительное число экспрессивных слов.

Izabela ZEMAN

## Projekt lekcji jako gatunek dydaktyczny

### Wprowadzenie

Projekty lekcji, rozumiane jako swoiste plany przebiegu zajęć dydaktycznych, stanowią niezwykle istotny element procesu przygotowywania się nauczyciela do pracy. Nie zostały one co prawda dotychczas dostatecznie opisane czy sklasyfikowane, jednak ich analiza pozwala stwierdzić, iż wykazują pewną spójność w zakresie struktury i środków formalnojęzykowych, a także uwikłań komunikacyjnych oraz funkcjonalnych. Można zatem uznać, iż projekt lekcji jest gatunkiem funkcjonującym w określonych sytuacjach dydaktycznych i charakteryzującym się określoną formą. Jednocześnie trzeba podkreślić, że jest to gatunek, który nie został jeszcze w pełni skodyfikowany. Posługując się typologią gatunków ze względu na stopień konwencjonalizacji Aleksandra Wilkonia, należy uznać, że jest to wzorzec skonwencjonalizowany na skutek uzusu i swych właściwości strukturalnych oraz semantyczno-funkcjonalnych<sup>1</sup>.

### Aspekt funkcjonalny wzorca gatunkowego projektu lekcji

Projekt lekcji szkolnej jako pewien typ tekstu dydaktycznego stanowi nieodłączny element szkolnej sytuacji dydaktycznej. Chociaż nie jest on bezpośrednio znany wszystkim uczestnikom danej lekcji, to wpływa zasadniczo na jej przebieg i formę. Autor projektu przewiduje w nim tematykę zajęć, realizowane

---

<sup>1</sup> Aleksander Wilkoń wyróżnia sześć typów gatunków ze względu na stopień skonwencjonalizowania: 1. gatunki skodyfikowane, 2. gatunki utrwalone, 3. gatunki skonwencjonalizowane na skutek uzusu i swych właściwości semantycznych i formalnych, 4. gatunki częściowo skonwencjonalizowane/swobodne, 5. gatunki nieskonwencjonalizowane, 6. gatunki nowe. Zob. A. Wilkoń: *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*. Kraków 2001.

cele, zamierzone efekty czy też metody, jakimi będzie pracował. Najczęściej twórcą tego typu tekstów jest więc sam nauczyciel prowadzący zajęcia. To on, znając uczniów i ich predyspozycje, a także korzystając z programów nauczania, tworzy plan pracy, swojej i uczniowskiej, na konkretne 45 minut zajęć. Zdarza się jednak, i to współcześnie stosunkowo często, że nauczyciele korzystają z gotowych propozycji projektów publikowanych w różnych książkach czy czasopismach<sup>2</sup>. Niezależnie jednak od tego, skąd czerpane są pomysły na realizację lekcji, zawsze coś na kształt projektu zajęć powstaje przed lekcją w umyśle nauczyciela i/lub na piśmie.

Samo tworzenie projektu lekcji, będące ostatnim etapem organizacji i planowania edukacji na poziomie konkretnych zajęć, jest zatem świadectwem przygotowywania się nauczyciela do nauczania. W tym aspekcie projekt pełni przede wszystkim funkcję pomocniczą. Podczas lekcji nauczyciel implicytnie bądź eksplicytnie nawiązuje do projektu i wykorzystuje jego fragmenty. To, co staje się przedmiotem nawiązań pośrednich, a co bezpośrednich, wynika natomiast poniekąd z budowy tego dokumentu.

### Aspekt strukturalny wzorca gatunkowego projektu lekcji

Sposób ukształtowania treści i sama struktura projektu lekcyjnego może przybierać różne formy. Studenci, a następnie absolwenci uczelni, wykorzystują podczas przygotowywania się do pracy lekcyjnej te sugestie oraz tendencje, z którymi zapoznano ich w toku edukacji w szkołach wyższych. O budowie projektu, w szczególności zaś stopniu jego ogólności czy stronie wizualnej, decydują także indywidualne cechy osobowościowe nauczyciela oraz jego doświadczenie zawodowe.

Wydaje się jednak, że pewne komponenty strukturalne projektu są powtarzalne. Na ten fakt zwrócono już zresztą uwagę, na przestrzeni lat pojawiło się bowiem kilka modeli budowy projektów lekcyjnych. Swoje zdanie na ten temat wyrazili m.in.: Stanisław Bortnowski<sup>3</sup>, Anna Zientalska<sup>4</sup> i Maria Nagajowa<sup>5</sup> — zob. tabela 1.

---

<sup>2</sup> Różnego typu propozycje metodyczne publikowane są m.in. w czasopismach: „Wszystko dla Szkoły”, „Język Polski w Liceum”, „Język Polski w Gimnazjum”, „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VI”.

<sup>3</sup> Zob. S. Bortnowski: *O rozsządek przy sprawdzaniu konspektów*. „Polonistyka” 1983, z. 4, s. 319.

<sup>4</sup> Zob. A. Zientalska: *Jak prawidłowo skonstruować konspekt lekcji?* „Wszystko dla Szkoły. Miesięcznik z pokoju nauczycielskiego” 2003, nr 2, s. 2.

<sup>5</sup> Zob. M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa 1995, s. 56.



Tabela 1

**Komponenty projektu lekcji — różne stanowiska**

Lp.	Elementy składowe projektu lekcyjnego — stanowiska badawcze		
	Stanisław Bortnowski	Anna Zientalska	Maria Nagajowa
1.	data lekcji, klasa, prowadzący	informacje wstępne (przedmiot, klasa, data, nauczyciel)	—
2.	temat lekcji	temat lekcji	temat lekcji
3.	hasła z programu nauczania	temat globalny*/hasło z programu	—
4.	cele lekcji (z podziałem na cele: poznawcze, kształceniowe oraz wychowawcze)	cele lekcji z podziałem na cele ogólne i operacyjne	cele lekcji
5.	typ lekcji	—	—
6.	metody nauczania	metody nauczania	metody nauczania
7.	środki dydaktyczne	środki dydaktyczne	pomoce naukowe
8.	—	formy organizacji pracy	—
9.	lektura/literatura	—	—
10.	przebieg lekcji z podziałem na czynności ucznia i czynności nauczyciela	tok/przebieg lekcji	przebieg lekcji z podaniem czasu przeznaczanego na poszczególne etapy pracy
11.	—	praca domowa	—
12.	—	notatka stworzona po lekcji	—

\* Ze względu na fakt, iż termin „temat globalny” ma w lingwistyce odrębne znaczenie, w dalszej części artykułu będę się posługiwała jedynie sformulowaniem „treści kształcenia”.

Przytoczone modele Zientalskiej i Bortnowskiego, mimo że różnią się w kilku punktach, uwzględniają niemalże wszystkie możliwe komponenty strukturalne projektów lekcji<sup>6</sup>. Można zatem uznać je za wzorce na swój sposób komplementarne. Propozycja Nagajowej natomiast reprezentuje wzorzec minimalny, okrojony do tych komponentów, które zdaniem badaczki powinny zostać bezwzględnie ujęte w każdym projekcie lekcji.

Co jednak w rzeczywistości uwzględnia się w projektach zajęć? W celu sprawdzenia, które z wymienionych komponentów strukturalnych projektu lekcji pojawiają się w konkretnych realizacjach, a które istnieją jedynie w założeniach teoretycznych, przeanalizowałam dwadzieścia projektów lekcji języka polskiego autorstwa studentów, dziesięć wybiórczo wybranych tekstów zamieszczonych w czasopiśmie „Wszystko dla Szkoły” oraz dziesięć tekstów opublikowanych na łamach czasopisma „Język Polski w Liceum”.

<sup>6</sup> Zientalska nie wspomina tylko o konieczności określenia typu lekcji i o literaturze. Bortnowski natomiast pomija kwestię zadania domowego oraz form organizacji pracy podczas zajęć. Nie porusza także sprawy notatek tworzonych przez nauczyciela po realizacji samego projektu.

Ograniczenie materiału badawczego do czterdziestu przykładów nie daje zapewne obiektywnego obrazu wzorca tekstowego projektu lekcji. Pozwala jednak na zauważenie pewnych tendencji i wyłonienie tych „składników”, które w konkretyzacjach gatunkowych składają się na większą całość.

Wyniki swoich wstępnych obserwacji oraz procentowy udział poszczególnych komponentów projektu lekcyjnego w badanych realizacjach przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2

**Udział poszczególnych elementów budujących plany, konspekty i scenariusze  
w badanych projektach lekcji**

Element projektu lekcyjnego	Liczba projektów, w których element występuje	Częstotliwość występowania danego elementu (%)
Informacje wstępne	34	85,0
Temat lekcji	40	100,0
Treści kształcenia	11	27,5
Typ lekcji	15	37,5
Cele główne	28	70,0
Cele szczegółowe/operacyjne	36	90,0
Strategie, metody, techniki	30	75,0
Środki dydaktyczne	27	67,5
Formy pracy	20	50,0
Przebieg lekcji	40	100,0
Zadanie domowe	14	35,0
Aneksy i załączniki	18	45,0
Literatura	7	17,5
Notatka	0	0

Już pobieżne przyjrzenie się wynikom obserwacji przedstawionym w tabeli 2 pozwala na wysunięcie kilku ogólnych wniosków. Wszystkie analizowane projekty lekcji zawierały dwa komponenty: tok planowanych zajęć i ich temat. Większość uwzględniała także różnego typu informacje wstępne, cele operacyjne, cel główny, stosowane strategie, metody i techniki, a także wykorzystywane środki dydaktyczne i materiały pomocnicze. W więcej niż 35% projektów pojawiały się ponadto wyodrębnione informacje o formach organizacji pracy i typie planowanej lekcji. Dodatkowo, do niemalże połowy projektów dołączono aneksy bądź załączniki. Czasem pojawiały się ponadto informacje bibliograficzne, zadania domowe oraz informacje o realizowanych treściach z podstawy programowej lub z planu nauczania. W żadnym projekcie nie było natomiast wzmianki

o sporządzonej przez nauczyciela notatce z realizacji projektu, uwzględniającej ocenę przebiegu lekcji i zdobyte przez uczniów umiejętności.

Powyższe obserwacje stanowią pewną bazę. Bliższe spojrzenie na kolejne komponenty strukturalne projektu pozwala na sformułowanie kolejnych, bardziej szczegółowych, spostrzeżeń oraz tez<sup>7</sup>.

### Informacje wstępne

Mianem informacji wstępnych określam wszelkie wzmianki zanotowane w projekcie lekcji, dotyczące: nazwy przedmiotu, etapu nauczania, klasy, w której projekt będzie realizowany, daty przeprowadzenia lekcji, nazwiska nauczyciela prowadzącego czy liczby godzin przeznaczonych na realizację tematu. Tego typu informacje pojawiły się w aż 34 z 40 analizowanych projektów, czyli w 85% przykładów<sup>8</sup>.

Co ciekawe, mimo pewnej powszechności uwzględniania informacji wstępnych w projektach lekcyjnych, w żadnym badanym przykładzie tego typu wiadomości nie zostały jednoznacznie wyodrębnione i nazwane. Każdy z analizowanych projektów uwzględniał ponadto różne, subiektywnie dobrane, informacje o charakterze wprowadzającym. W największej liczbie analizowanych prac, bo aż w 33 projektach, podano imię i nazwisko jego autora. Często uwzględniano także: typ szkoły, do której przeznaczony jest projekt (30<sup>9</sup>), klasę, w której będzie on realizowany (27), przedmiot, którego projekt dotyczy (21) oraz czas konieczny do realizacji zagadnienia (18). Sporadycznie w tym komponencie projektu wpisywano: datę i godzinę prowadzenia zajęć (1), wymogi przestrzenne (1), opis tematyki i uzasadnienie jej wyboru (7) oraz uwagi o sposobach realizacji lekcji (6). Ponadto, w dwóch badanych projektach w informacjach wstępnych zasygnalizowano główne cele lekcji.

<sup>7</sup> W analizie pominę tylko ostatni ze wskazanych elementów lekcji, czyli tak zwaną ewaluację. Wymieniony bowiem przez Zientalską komponent projektu nie dotyczy samego planu realizacji lekcji, ale już refleksji po przeprowadzeniu zajęć. Nie jest on zatem częścią zasadniczą samego projektu.

<sup>8</sup> Informacje wstępne uwzględniono we wszystkich projektach czasopiśmienniczych i w 14 propozycjach studenckich. Prawdopodobnie przyczyną mniejszej częstotliwości występowania informacji wstępnych w projektach studentów jest swoistość sytuacji, w jakiej zostali oni postawieni. Wszyscy bowiem uczestnicy praktyk śródrocznych przygotowywali konspekty umożliwiające przeprowadzenie lekcji w określonym typie szkoły — technikum. Czas na późniejszą realizację projektu zawsze wynosił jedynie czterdzieści pięć minut, a grupa uczniów, z którą student miał prowadzić zajęcia, została odgórnie wyznaczona na wiele tygodni wcześniej. Oczywiście było także to, że projekty lekcji dotyczyły języka polskiego. Można zatem przypuszczać, że część studentów uznała informacje wstępne za zbędne ze względu na ich dostępność i postanowiła ich nie uwzględniać w swoich projektach. Nie zmienia to jednak faktu, iż tego typu wiadomości mają swoje miejsce w planach lekcji i odgrywają tam znaczącą rolę.

<sup>9</sup> W nawiasie podaję liczbę projektów, których dotyczy uwaga.

Chociaż dobór informacji związanych z techniczną stroną planowania i prowadzenia zajęć cechuje duża różnorodność, częstotliwość zamieszczania pewnych informacji w projektach czasopiśmienniczych i studenckich, sugeruje, że decyzja o uwzględnieniu lub nieuwzględnieniu jakiejś informacji może zależeć nie tylko od twórcy projektu, ale także od osób trzecich (np. redaktora czasopisma, opiekuna praktyk) oraz miejsca, gdzie ów projekt ma zostać wykorzystany. Analiza przykładów pokazuje także, że osoby trzecie nie pozostają bez wpływu na sposób zapisu informacji o charakterze wstępnym. O ile bowiem w projektach studenckich i w dużej części tekstów zaczerpniętych z czasopisma „Wszystko dla Szkoły” preferuje się zapis punktowy tego typu treści, o tyle w czasopiśmie „Język Polski w Liceum” zastosowano wyłącznie formę opisową.

#### Temat lekcji

Temat lekcji jest niezbędnym elementem każdego prowadzonego w szkole zajęć, a także ważnym komponentem projektów lekcyjnych. Może on sygnalizować zagadnienia będące przedmiotem zajęć, informować o nadrzędnych treściach czy metodzie, którą uczniowie będą pracować, a także sugerować cele, jakie mają zostać zrealizowane podczas planowanej lekcji. Nadrzędną zatem funkcją tematu jest informowanie o tym, co będzie się działo na zajęciach. Ponadto temat może spełniać także inne funkcje, np. wychowawczą, jeśli niesie ze sobą przesłanie moralne, lub estetyczną, jeśli jego forma jest oryginalna i niepowtarzalna. Małgorzata Latoch-Zielińska podkreśla także, iż istotne jest to, aby temat zachęcał ucznia do pracy, intrygował, zaciekawiał, wprowadzał w niezwykły świat nowych zagadnień<sup>10</sup>.

Analiza 40 projektów lekcji pozwala na wysunięcie tezy, iż nie istnieje jeden, odgórnie przyjęty, sposób ujmowania tematu lekcji. Różnorodność wydaje się zresztą w tym przypadku uzasadniona. Strukturę tematu determinować mogą bowiem bardzo różne czynniki, m.in.: wiek i predyspozycje nauczyciela, specyfika uczniów biorących udział w zajęciach czy też samo zagadnienie będące przedmiotem danej lekcji. Nie bez znaczenia dla kształtu tematu pozostaje też to, jaką funkcję ma on pełnić przede wszystkim.

Bliższe przyjrzenie się propozycjom zaczerpniętym z projektów studenckich oraz nauczycielskich umożliwia wysunięcie bardziej szczegółowych wniosków dotyczących samej formy tematu lekcyjnego. Zróznicowanie widać przede wszystkim na poziomie budowy składniowej tematów. Niektóre analizowane

<sup>10</sup> Szerzej o funkcjach tematu lekcji por. M. Latoch-Zielińska: *Cel i temat lekcji. O sposobach formułowania podstawowych elementów lekcji kształcenia kulturalno-literackiego*. W: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*. Red. B. Myrdzik. Lublin 2000.

projekty mają bowiem postać zwiezłych i zazwyczaj precyzyjnie sformułowanych równoważników zdań (np. *Dialog z tradycją literacką w „Tangu” Sławomira Mrożka*; „*W rzece Heraklita”* Wisławy Szymborskiej na lekcjach języka polskiego i filozofii; *Dwór w Soplicowie jako centrum polskości* czy *Koncertowa lekcja dziejów narodowych w wykonaniu Jankiela*), a inne przybierają formę zdania pojedynczego oznajmującego (np. *Dzisiaj „pogadamy” sobie o stylizacji językowej i jej funkcjach*; *Poznajemy dwa obrazy młodzieży — dawny we fragmentach „Odprawy posłów greckich” J. Kochanowskiego i współczesny w piosenie Elektrycznych Gitar pt. „Dzieci”*; *Uczymy się na błędach*) lub pytającego (np. *Jakim językiem opisywać postawę buntu wobec świata?*). Wyodrębnić należy także grupę tematów mających strukturę bardziej złożoną. Stosunkowo często pojawiają się tutaj tematy dwu-, a nawet trójczłonowe (np. *Naga prawda o człowieku — rozważania o postawie moralnej Zenona Ziembiewicza*; *Czy słowa tworzą rzeczywistość? Elementy teorii aktów mowy — pragmatyngwistyka*; *Człowiek wobec natury w oczach romantycznego poety i malarza — „Stepy Akermańskie” czytane w kontekście obrazu „Wędrowiec nad morzem mgieł”*), niejednokrotnie z czasownikiem operacyjnym w jednej z części sformułowania (np. *Epoka licznych antynomii — poznajemy podstawowe informacje o baroku*; *Burzliwe były jego dzieje i tak wielkie przemiany wewnętrzne — rekonstruujemy tajemniczą biografię Jacka Soplicy* czy też *Język polski w użyciu — rozmawiamy o stylach współczesnej polszczyzny*).

Wśród badanego materiału odnaleźć można także tematy „nieinformacyjne” w postaci sformułowań intrygujących (np. *Pomiędzy mitologią a kosmosem, czyli lekcja o lustrze*) lub enigmatycznych (np. *Skandal w naszym mieście*). Ponadto dwóch nauczycieli zastosowało ciekawą strategię i nie zapisało w projekcie ostatecznej wersji tematu, pozostawiając kwestię jego wyboru lub sformułowania uczniom.

#### Wykaz treści kształcenia

Mianem treści kształcenia określa się zazwyczaj hasła bądź zagadnienia zaczerpnięte z podstawy programowej, programu nauczania czy też podręcznika, powiązane, jak podkreśla Bolesław Niemierko, z czynnościami przewidzianymi do opanowania przez ucznia. Są one uwarunkowane kontekstowo, m.in. celami lekcji, materiałem i wymaganiami stawianymi uczniom na danym etapie nauczania<sup>11</sup>.

Tak szeroko rozumiane treści kształcenia bywają uwzględniane w konkretnych projektach lekcji<sup>12</sup>, jednak forma informowania o nich bywa różna. Bez-

<sup>11</sup> Zob. B. Niemierko: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Red. K. Kruszewski. Warszawa 2004, s. 48.

<sup>12</sup> Ten element struktury projektu lekcji pojawił się w 27,5% badanych propozycji.

pośrednio pod nazwą „treści” bądź „treści kształcenia” informacje tego typu pojawiły się tylko w 3 projektach studenckich. W dwóch przypadkach za treść uznano tytuł konkretnego dzieła literackiego, natomiast w trzecim — zagadnienie językowe. Ponadto, w jednym projekcie studenckim treść kształcenia została wyszczególniona pod nazwą „analizowane teksty”. Tutaj, podobnie jak w omówionych wyżej przykładach, za treść uznano konkretne dzieło literackie. W innym projekcie studenckim treści sformułowane zostały w postaci pojęć i terminów, jakie uczeń ma znać po wyjściu z zajęć.

Nieco inaczej przedstawia się sprawa uwzględniania treści kształcenia w projektach zaczerpniętych z czasopism. W badanych propozycjach metodycznych opublikowanych na łamach czasopisma „Wszystko dla Szkoły” ten komponent projektu lekcji został utożsamiony z tematem. Z tego też względu uznaję, że treści nauczania *sensu stricto* nie zostały w tych propozycjach wyeksplikowane. Tylko w jednym konspekcie pochodzącym z tego czasopisma pojawiły się informacje o pojęciach i terminach, jakie zostaną wprowadzone podczas zajęć. W projektach zaczerpniętych natomiast z czasopisma „Język Polski w Liceum” informacje, które można by uznać za treści kształcenia, pojawiały się jedynie w postaci nagłówków umieszczonych tuż nad projektem lekcji. Nagłówki te informowały o nadrzędnym zagadnieniu lub tekście literackim, któremu poświęcony jest projekt. Także tu odnalazłam liczne przykłady utożsamiania treści kształcenia z tematem lekcji.

#### Typ lekcji

Planowanie lekcji szkolnej wiąże się z koniecznością uzmysłowienia sobie przez nauczyciela, jakiego typu zajęcia pragnie on przeprowadzić. Określenie typu lekcji wpływa bowiem bezpośrednio zarówno na przebieg zajęć, jak i na dobór celów kształcenia. Zagadnienie typu lekcji powiązane jest z tak zwanymi momentami procesu dydaktycznego. Wincenty Okoń wymienia cztery takie momenty: poznawanie nowych faktów i formułowanie pewnych ogólnych tez na ich temat, utrwalanie wiedzy i umiejętności, wykorzystywanie poznanych zagadnień w działaniu, kontrola i ocena osiągnięć<sup>13</sup>.

Momentom procesu dydaktycznego odpowiadają w dydaktyce konkretne typy lekcji. Zasadniczo wyróżnia się lekcje poświęcone: wprowadzeniu oraz opracowaniu nowego materiału, powiązaniu teorii z praktyką (tzw. lekcje ćwiczeniowe), utrwaleniu i powtórzeniu zdobytych wiadomości oraz kontroli i ocenie<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Zob. W. Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1968, s. 207.

<sup>14</sup> Szerzej o poszczególnych typach lekcji pisze zarówno W. Okoń, jak i M. Nagajowa. Zob. W. Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej...*, s. 209—214 oraz M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego...*, s. 242—244.

Tak sformułowane informacje o typie lekcji uwzględnia się czasem w projektach zajęć. Pojawiły się one w 15 analizowanych propozycjach metodycznych, czyli w 37,5% przykładów. Co ciekawe, zabrakło ich zupełnie w propozycjach zaczerpniętych z czasopism. Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, iż tylko w 8 przypadkach podane informacje o typie lekcji nawiązywały do powszechnie znanej, przytoczonej za Okoniem, typologii. W pozostałych 7 przypadkach wskazano raczej na obszary przedmiotu język polski, wymieniając literacki, kulturowy bądź językowy wymiar zajęć.

Analiza komponentu „typ lekcji” w badanych projektach wskazuje zatem, że da się wyróżnić co najmniej dwa możliwe sposoby rozumienia tego terminu: ogólnodydaktyczny i specyficzny — w tym przypadku polonistyczny. W wyniku uzusu w projektach lekcji języka polskiego uaktywnił się przede wszystkim drugi sposób określania typu zajęć. Tutaj wyróżnia się nie tylko lekcje literackie, kulturowe i językowe, a także liczne typy mieszane, np. literacko-kulturowe lub literacko-językowe.

#### Cele lekcji

Określenie celów kształcenia, czyli informacji o zmianach mających dokonać się w uczniu w wyniku procesu nauczania — uczenia się, stanowi niezwykle istotny element procesu przygotowywania się nauczyciela do zajęć. Cele wyznaczają bowiem kierunek pracy nauczyciela i ucznia, organizują przebieg lekcji (funkcja organizacyjna), mobilizują obie strony do pracy (funkcja motywacyjna) i umożliwiają nauczycielowi późniejszą kontrolę osiągnięć uczniów (funkcja kontrolna)<sup>15</sup>.

Samo pojęcie celów kształcenia czy też celów lekcji nie jest jednak jednolite. Zasadniczo dzieli się je na ogólne oraz szczegółowe. Mianem celów ogólnych (głównych) określa się informacje wskazujące na ogólne kierunki zmian w zakresie wiedzy i umiejętności uczniowskich. Ten typ celów formułowany jest zazwyczaj bezosobowo. Cele szczegółowe (operacyjne) natomiast określają konkretnie wyniki, jakie mają zostać osiągnięte przez uczniów. Stanowią one niejako zoperacjonalizowany oraz uszczegółowiony model celów ogólnych lekcji i podawane są zazwyczaj w formie osobowej<sup>16</sup>.

Tak rozumiane cele kształcenia znajdują swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w toku lekcji, a więc w momencie, gdy poprzez zadania dydaktyczne dąży się do ich zrealizowania. Wcześniej jednak, już na etapie

<sup>15</sup> Zob. M. Latoch-Zielińska: *Cel i temat lekcji. O sposobach formułowania podstawowych elementów lekcji...*, s. 40.

<sup>16</sup> Szerszej o celach ogólnych i szczegółowych, a także o procesie operacjonalizacji celów pisał m.in. Bolesław Niemierko. Zob. Idem: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Red. K. Kruszewski. Warszawa 2004, s. 21—27.

planowania zajęć, uwzględnia się je także w projektach dydaktycznych. Przyjrzyjmy się najpierw nieco bliżej celom ogólnym. Ich obecność zaobserwowałam w 28 badanych projektach lekcji, co stanowi 70% analizowanych tekstów. Najczęściej ten komponent sygnalizowany był nagłówkiem typu: „cele ogólne”, „cele główne”, „umiejętności ogólne” bądź samym słowem: „cele”.

Co ciekawe, w części analizowanych przypadków cele ogólne lekcji zostały już w pewnym stopniu zoperacjonalizowane. Autorzy 6 projektów dokonali bowiem upodmiotowienia celów i zapisali je w formie osobowej, np. *Uczeń rozumie zjawisko romantycznej nostalgii na przykładzie wierszy J. Słowackiego oraz C.K. Norwida* czy *Uczeń rozumie zasadę kontekstowej analizy tekstu literackiego*. W zdecydowanej większości projektów zachowana została natomiast tradycyjna — niezoperacjonalizowana, forma celów ogólnych lekcji, np. *zaznajomienie uczniów z odmianami stylizacji językowych* czy  *pogłębianie wiadomości o jednostkach i podsystemach języka*.

Warto zwrócić uwagę także na fakt, iż tylko w jednym scenariuszu lekcyjnym dokonano dodatkowego podziału celów ogólnych na dydaktyczne, wychowawcze oraz kształceniowe<sup>17</sup>. Zdarzały się ponadto cele ogólne nieprecyzyjnie sformułowane lub trudne w interpretacji, typu: *1. kreatywność, 2. koncentracja uwagi i skupienie*.

Odrębny segment projektu lekcji stanowią cele szczegółowe, które — w przeciwieństwie do celów ogólnych — powinny być ukonkretnione, uszczegółowione oraz upodmiotowione. Analiza projektów lekcyjnych pokazuje jednak, że o ile wszystkie cele szczegółowe zostały upodmiotowione, o tyle stopień ich uszczegółowienia i konkretyzacji bywa bardzo różny. Nauczyciele formułują bowiem zarówno cele bardzo szczegółowe (np. „Uczeń charakteryzuje nadawcę i odbiorcę pieśni Kochanowskiego” czy „Uczeń odnajduje i interpretuje w analizowanym sonecie motyw przepaści, uzasadniając jej znaczenie”<sup>18</sup>), jak i bardzo ogólne (np. „Uczeń wie, u kogo szukać pomocy czy uczeń analizuje dzieło”).

Cele operacyjne uwzględniono w 36 projektach, co stanowi 90% badanych propozycji metodycznych. W większości przypadków wymieniano cele bez jasno zaznaczonej hierarchii czy wewnętrznej klasyfikacji, naprzemiennie przytaczając obok siebie cele rozwijające różne umiejętności i sprawdzające rozmaite predyspozycje<sup>19</sup>. W kilkunastu przypadkach jednak cele operacyjne lekcji zostały wewnętrznie „posegregowane”. Wskazać można następujące sposoby ich klasyfikowania:

<sup>17</sup> Taki podział celów w projektach lekcyjnych sugerował m.in. S. Bortnowski. Zob. Idem: *O rozsądek przy sprawdzaniu...*

<sup>18</sup> Sformułowanie celów przytaczam za autorami projektów bez jakichkolwiek zmian.

<sup>19</sup> Żadnej typologii celów nie zastosowano w aż 23 z 40 analizowanych projektów.



1. Wyodrębnienie trzech typów celów: wiedza, umiejętności i postawy<sup>20</sup>:
  - z wtórną klasyfikacją uwzględniającą typ rozwijanej kompetencji — mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie (4 projekty)<sup>21</sup>,
  - z wtórną klasyfikacją ze względu na typ sytuacji, w jakiej kompetencje są zdobywane — sytuacje typowe i nietypowe (1 projekt)<sup>22</sup>.
  - bez zastosowania klasyfikacji wtórnej (3 projekty),

2. Wyodrębnienie celów ze względu na czasownik operacyjny informujący o kształconej kompetencji, np. *zna, potrafi, rozumie* (5 projektów)<sup>23</sup>.

Różnorodność sposobów formułowania i klasyfikacji celów ogólnych i szczegółowych lekcji jako komponentu projektu lekcyjnego sugeruje, że podobnie jak w przypadku omówionych wcześniej komponentów strukturalnych, trudno mówić o istnieniu jednej narzuconej formy komunikowania o celach. Jednocześnie analiza tekstów pozwala na postawienie tezy, że istnieje kilka możliwych sposobów zapisu tego komponentu w projektach lekcji.

#### Strategie, metody, techniki dydaktyczne

W strukturze projektu lekcyjnego odrębne miejsce zajmują także strategie, metody i techniki dydaktyczne. W. Okoń, tworząc koncepcję kształcenia wielostronnego, zaproponował wyodrębnienie czterech strategii nauczania i uczenia się: asocjacyjnej (opartej na przyswajaniu przez uczniów gotowej już wiedzy), poszukującej (wymagającej od uczniów samodzielnego dochodzenia do wiedzy), eksponującej (bazującej na kształceniu przez przeżywanie i wartościowanie) oraz operacyjnej (zakładającej zdobywanie wiedzy i umiejętności w toku wykonywania działań praktycznych)<sup>24</sup>. Każdej z owych strategii podporządkował określony sposób prowadzenia zajęć i konkretny model lekcji. Propozycję

<sup>20</sup> Taką taksonomię planowanych osiągnięć w nauczaniu zagadnień literackich przed laty proponował m.in. Tadeusz Patrzalek. Tutaj znalazła ona swoje odzwierciedlenie nie tylko w projektach typowo literackich, ale także kulturowych i językowych. Zob. T. Patrzalek: *Zarys taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury*. W: *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej*. Cz. 1. Red. M. Inglot. Wrocław 1977, s. 89—124.

<sup>21</sup> Wtórą klasyfikację zastosowano tylko w analizowanych projektach studentów Uniwersytetu Opolskiego.

<sup>22</sup> Taką klasyfikację dodatkową zastosowano w jednym projekcie zaczerpniętym z czasopisma „Wszystko dla Szkoły”. Prawdopodobnie autor wspomnianego projektu lekcyjnego wykorzystał tutaj pierwszą stworzoną w Polsce taksonomię celów kształcenia Bolesława Niemierki. Niemierko wyodrębnił dwa poziomy celów (poziom wiedzy i poziom umiejętności), a następnie na każdym poziomie wprowadził dwie kategorie. Na poziomie wiadomości były to kategorie: zapamiętanie i zrozumienie, zaś na poziomie umiejętności — stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oraz w sytuacjach problemowych.

<sup>23</sup> Klasyfikacja zastosowana w kilku projektach pochodzących z czasopisma „Wszystko dla Szkoły”. Wyodrębniano cele pod nagłówkami: *uczeń wie, zna, rozumie, potrafi, pamięta*.

<sup>24</sup> Szerzej o koncepcji kształcenia wielostronnego i strategiach nauczania-uczenia się w tekstach Okonia, np. W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996.

W. Okonia wykorzystało potem wielu innych metodyków i dydaktyków. Na jej podstawie dokonywano także podziału metod kształcenia.

Metodą nauczania nazywam natomiast, za M. Nagajową, „systematycznie i świadomie stosowany sposób postępowania nauczyciela z uczniem, prowadzący do urzeczywistnienia postawionych celów nauczania”<sup>25</sup>. Dziś dysponujemy niezwykle szerokim wachlarzem bardzo różnorodnych metod kształcenia stosowanych w realiach szkolnych podczas zajęć z różnych przedmiotów. Nie sposób wymienić ich wszystkich; zasadniczo jednak dzieli się te metody na: słowne (wszelkie metody podające i poszukujące), oglądowe (oparte na obserwacji) oraz metody zajęć praktycznych. Często także klasyfikuje się je na te oparte na: słowie, obserwacji, działaniu i przeżywaniu<sup>26</sup>.

Poza pojęciem metody kształcenia w dydaktyce funkcjonują także określenia: „technika nauczania” i „gra dydaktyczna”. Jasne rozgraniczenie tych pojęć jest jednak trudne. Określenie „technika nauczania” odnosi się raczej do pewnych stosowanych doraźnie sposobów urozmaicenia zajęć czy też wpływania na efektywność nauczania w danym momencie. Techniki pełnią zatem funkcję pomocniczą w stosunku do nadrzędnych metod nauczania wykorzystywanych na zajęciach. Bardziej skomplikowana wydaje się natomiast sprawa tak zwanych gier dydaktycznych. W zależności bowiem od koncepcji, gry traktowane są albo jako odrębne metody kształcenia funkcjonujące obok metod oglądowych, słownych i praktycznych<sup>27</sup>, albo jedynie jako sposoby aktywizacji uczniów.

Strategie, metody i techniki dydaktyczne uwzględniono jako komponent projektu lekcji w aż 30 badanych propozycjach. W 11 przypadkach (wszystkie autorstwa studentów) element ten sygnowano tytułem: **Strategie, metody, techniki** lub **Strategie, metody, chwyt**y, natomiast w 19 — (głównie czasopiśmienniczych) używano jedynie tytułu **Metody**. Sam sposób tytułowania czy wyszczególniania zagadnień związanych z metodyczną stroną lekcji wskazuje już na pewną różnorodność, np. w zakresie szczegółowości opisu strategii, metod i technik. Potwierdza to także wnikliwsza analiza przykładów. W projektach czasopiśmienniczych zazwyczaj ograniczano się bowiem tylko do przytoczenia kilku dominujących metod nauczania, gdy tymczasem w propozycjach studenckich uwzględniano także metody czy techniki stosowane dodatkowo.

<sup>25</sup> M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego...*, s. 81.

<sup>26</sup> Szerzej o metodach w różnych pracach metodycznych i dydaktycznych, np. 1) M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego...*, 2) K. Kruszewski: *Metody nauczania*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela...*, s. 186—220, 3) S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?* Warszawa 1991, 4) A. Zabrotowicz: *O metodach ogólnodydaktycznych w nauczaniu języka polskiego (kształcenie literackie)*. W: *Nowoczesność i tradycja...*, s. 83—93, 5) C. Kupisiewicz: *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000, s. 134—156.

<sup>27</sup> O grach dydaktycznych jako czwartym typie metod (po metodach oglądowych, słownych i zajęć praktycznych) pisał m.in. Krzysztof Kruszewski. Zob. Idem: *Gry dydaktyczne*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela...*, s. 221—239.

W 7 projektach studenckich pojawiła się ponadto informacja o wykorzystywanych strategiach nauczania.

Co ciekawe, w ani jednym projekcie nie dokonano wewnętrznego podziału na metody, strategie, techniki i chwytły oraz gry dydaktyczne. Obok siebie wypisywano różne kategorie<sup>28</sup>. Analiza przykładów ukazuje ponadto nie tylko pewien brak precyzji w nazywaniu metod, ale także unaocznia fakt mylnego rozumienia tych kategorii metodycznych. Za metody czy techniki uznano bowiem niejednokrotnie formy organizacji pracy, a nawet typy lekcji.

### Środki dydaktyczne

Środki dydaktyczne to wszelkie materiały lub przedmioty wykorzystywane podczas zajęć jako pomoc edukacyjna. Właściwie dobrane mogą nie tylko urozmaicić lekcję i zmotywować uczniów do pracy, ale też ułatwić proces przyswajania nowych wiadomości i zdobywania umiejętności przez uczniów.

W dydaktyce ogólnej funkcjonuje wiele różnych typologii wspomnianych już środków edukacyjnych<sup>29</sup>. Każda z propozycji dzieli środki dydaktyczne ze względu na inne kryterium różnicujące; żadna jednak nie wydaje się wystarczająca. Na potrzeby analizy projektu lekcji stworzyłam własną typologię pomocy dydaktycznych. Proponuję zatem oddzielenie środków dydaktycznych merytorycznych, a więc tych, których zadaniem jest niesienie pewnej treści edukacyjnej, od środków dydaktycznych technicznych, których zadaniem jest przede wszystkim ułatwienie przekazu owych treści. Za środki dydaktyczne techniczne uznaję tym samym np. komputer, telewizor, odtwarzacz płyt CD, odtwarzacz DVD czy materiały papiernicze, kredki, mazaki, farby, kleje. Środki dydak-

---

<sup>28</sup> Najczęściej w tym punkcie projektu wymieniano: heurystykę (17), pracę z tekstem (16), przykład (10), metodę oglądową (9), metodę zajęć praktycznych (7) oraz burzę mózgow (6). Rzadziej deklarowano wykorzystanie: pracy w grupach (5), analizy porównawczej lub problemowej (3), rozmowy kierowanej (3) lub prezentacji/pokazu (3). Sporadycznie ponadto (w jednym lub dwóch przypadkach) informowano o wykorzystaniu jako metody lub strategii: notatki, żywej rzeźby, metody problemowej, pantomimy, mapy mentalnej, metody indukcyjnej, słuchania muzyki, lekcji zadaniowej, metody pogładowej, dramy, scenki improwizowanej, gry „płaszcz eksperta”, eksperymentu, pracy zespołowej, krzyżówki, swobodnej rozmowy, metody skojarzeniowej, ankiety, inscenizacji, opisu, drzewka decyzyjnego, metody poszukiwania informacji, metody impresyjno-eksponującej i metody tekstu przewodniego.

<sup>29</sup> Czesław Kupisiewicz dzieli materiały pomocnicze na pomoce naukowe, czyli przedmioty wykorzystywane przez nauczyciela w celu realizacji celów lekcji, oraz indywidualne wyposażenie uczniów, czyli np.: przybory do pisania czy podręczniki. Według innej klasyfikacji, szerzej opisywanej m.in. także przez Kupisiewicza, środki dydaktyczne dzieli się na: wzrokowe, słuchowe oraz wzrokowo-słuchowe. Tutaj kryterium różnicującym są zmysły, na które dany środek dydaktyczny oddziałuje. Jeszcze inna typologia sugeruje podział materiałów pomocniczych z uwzględnieniem stopnia ich złożoności na środki dydaktyczne proste i złożone. (Zob. C. Kupisiewicz: *Dydaktyka ogólna...*, s. 178—179).

tyczne merytoryczne proponuję natomiast podzielić na: wzrokowe (np. albumy, reprodukcje dzieł, fragmenty tekstów literackich, mapy, plakaty, fotografie, czasopisma), słuchowe (np. płyty z utworami czy dźwiękami), wzrokowo-słuchowe (np. filmy, prezentacje multimedialne) oraz integracyjne (np. karty pracy przygotowane dla uczniów, ankiety czy też komputerowe programy edukacyjne)<sup>30</sup>.

Wzmiankę o tym, jakie materiały zostaną wykorzystane na zajęciach, odnalazłam w 27 propozycjach metodycznych, a więc w 67,5% badanych prac — w tym w 11 projektach studenckich i 16 konspektach zaczerpniętych z czasopiśm.

Autorzy analizowanych projektów wymieniali bardzo różne materiały pomocnicze. Wśród technicznych środków dydaktycznych pojawiły się m.in. informacje o: notesie (1)<sup>31</sup>, dużych arkuszach papieru (4), długopisach i flamastrach (3), telewizorze (1), komputerze (1) czy odtwarzaczu płyt CD (1). Szczególnie często wymieniano merytoryczne środki dydaktyczne oddziałujące na wzrok, w tym: fragmenty utworów literackich (14), fiszki z tekstami (2), karty z cytataми (1), słowniki (10), encyklopedie (1), podręczniki (3), czasopisma (2), plany pracy (1), reprodukcje malarskie (5), fotografie (4), ilustracje (4), pocztówki (1), mapy (2), plakaty (1), albumy (1) czy przedmioty/okazy (2). Rzadziej planowano wykorzystanie środków słuchowych, np. płyty z muzyką (5) lub kasyety (1) i wzrokowo-słuchowych, np. płyta z filmem (1) lub prezentacja multimedialna (1). Pojawiły się także wzmianki o środkach dydaktycznych wymagających zwrotnej odpowiedzi pisemnej lub werbalnej uczniów, np. karty pracy (11), krzyżówki (1), edukacyjne programy komputerowe (1), ankiety do wypełnienia (1)<sup>32</sup>.

#### Formy organizacji pracy

Przez formę organizacji pracy rozumie się zazwyczaj sposób działania uczniów na zajęciach, wyodrębniony ze względu na liczbę osób pracujących nad danym zagadnieniem. Zasadniczo wydziela się zatem trzy formy pracy: jednostkową (zwaną czasem indywidualną), grupową (określaną czasem jako praca zespołowa) oraz zbiorową. Nagajowa odróżnia jednak pracę jednostkową od pracy indywidualnej oraz pracę grupową od pracy zespołowej<sup>33</sup>. Z pracą jednostkową mamy do czynienia wówczas, gdy wszyscy uczniowie rozwiązują

<sup>30</sup> Mianem środków dydaktycznych integracyjnych określam te materiały merytoryczne, które nie tylko oddziałują na różnego typu zmysły i pobudzają aktywność uczniów, ale i wymagają od nich bezwzględnej zwrotnej odpowiedzi pisemnej lub werbalnej.

<sup>31</sup> W nawiasie podaję liczbę projektów, w których pojawił się dany środek dydaktyczny.

<sup>32</sup> W 4 projektach za środek dydaktyczny uznano literaturę. Zastosowano też zapis bibliograficzny. Uznaję jednak, że literatura stanowi odrębny komponent projektów lekcyjnych.

<sup>33</sup> Zob. M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego...*, s. 64.

ten sam problem. W sytuacji, kiedy uczniowie wykonują samodzielnie różne zadania, ich praca nie jest już jednostkowa, ale indywidualna. Podobnego rozgraniczenia M. Nagajowa dokonała także, definiując pracę grupową oraz zespołową. Tę pierwszą wykonują bowiem, jej zdaniem, uczniowie jednorazowo zobligowani do wspólnego działania. Zespołowo pracują natomiast stałe grupy uczniowskie<sup>34</sup>.

Jednoznacznie rozumiana i interpretowana bywa natomiast trzecia podstawowa forma organizacji pracy, czyli praca zbiorowa uczniów. Tak określa się bowiem wspólną działalność wszystkich uczestników lekcji wykonywaną pod nadzorem nauczyciela lub opiekuna.

Informacje o formach organizacji pracy stosowanych na lekcji znalazły swoje odzwierciedlenie w połowie badanych projektów lekcji z języka polskiego. Najwięcej, bo aż trzynastokrotnie, zadeklarowano, iż uczniowie będą pracować indywidualnie. Ponadto w 11 projektach pojawiła się deklaracja pracy zbiorowej uczniów. Pozostałe formy organizacji pracy uwzględniano już rzadziej. I tak: jednostkową pięciokrotnie, grupową siedmiokrotnie, a zespołową tylko raz.

Analiza deklarowanych w projektach form organizacji pracy pozwala na sformułowanie kilku spostrzeżeń. Przede wszystkim, niezależnie od tego, czy bada się projekt autorstwa studenta, czy też zaczerpnięty z czasopisma, uwagę zwraca fakt, iż autorzy konspektów bardzo często deklarują wykorzystywanie innych form organizacji pracy niż te wynikające z przedstawionego toku lekcji. Zdarzają się zarówno sytuacje nieuwzględniania w projektach rzeczywiście wykorzystywanych na zajęciach sposobów pracy, jak i podawania „na wyrost” form w praktyce niewykorzystywanych. Właściwie zamiennie stosuje się także określenia „grupowa — zespołowa” oraz „indywidualna — jednostkowa”. Niejednokrotnie deklaruje się na przykład przydzielanie uczniom prac zindywidualizowanych, gdy tymczasem wszyscy uczniowie wykonują to samo zadanie.

Sprawa nazewnictwa określonych form pracy pozostaje zatem chyba nieuregulowana. Jak się wydaje, w praktyce nauczyciele stosują jedynie podstawowy podział na prace: jednostkowe, grupowe i zbiorowe bez uwzględniania dodatkowych rozróżnień.

#### Tok lekcji

Tok lekcji opisywany jest w każdym projekcie zajęć pod nazwami: plan lekcji, tok lekcji czy też planowany przebieg zajęć. Sposób przedstawiania tego komponentu projektu lekcyjnego bywa jednak różny. Przede wszystkim autorzy projektów stosują bardzo rozmaite formy zapisu.

<sup>34</sup> Ibidem.

W zasadzie spotkać się można z kilkoma dominującymi formami ujęcia przebiegu lekcji. Wśród nich wymienić należy:

- wielozdaniowy rozbudowany opis (tekst ciągły),
- zapis punktowy, mniej lub bardziej szczegółowy,
- zapis w formie pytań i poleceń nauczycielskich (oraz — ewentualnie — sugerowanych odpowiedzi uczniowskich),
- zapis mieszany (uwzględniający wszystkie wyżej wymienione formy).

Drugim kryterium różnicującym jest hierarchia informacji uwzględnianych w opisie toku lekcji. Poniekąd wynika ona z wybranej formy zapisu; rzadko zdarza się bowiem, aby w zapisie toku lekcji uwzględniano w równej mierze czynności uczniowskie i nauczycielskie, sprawy techniczne, informacje o realizowanych celach czy tzw. ogniwa lekcji. Zazwyczaj szczególnie podkreśla się tylko wybrany typ informacji. Przykładowo w zdecydowanej większości analizowanych projektów stworzonych przez studentów szczególne miejsce zajmują pytania, polecenia i czynności wykonywane przez nauczyciela. Swego rodzaju uprzywilejowanie w konspektach studenckich zadań, wykonywanych na zajęciach przez osobę prowadzącą lekcję, jest zapewne związane z nową dla praktykantów sytuacją. Jako że tworzą oni projekty, na podstawie których sami prowadzą zajęcia, być może, uwzględniając w nich wszelką swoją aktywność, zabezpieczają się przed ewentualnymi niepowodzeniami na samej lekcji. W propozycjach czasopiśmienniczych sytuacja nie jest już tak jednorodna — uwypuklane bywają bowiem różne informacje.

Wymienione czynniki różnicujące zapisy przebiegu lekcji wpływają także na samą objętość tego komponentu projektów lekcyjnych. Z tego punktu widzenia proponuję wydzielić trzy typy projektów: plany, konspekty i scenariusze. Mianem planów określam tutaj te projekty, które cechuje duży poziom uogólnienia w zakresie opisu przebiegu poszczególnych faz lekcji. Najczęściej przyjmują one postać wypunktowania lub wyszczególnienia głównych elementów lekcji z zastosowaniem porządku chronologicznego. Pomija się natomiast niejednokrotnie informacje o czynnościach wykonywanych przez ucznia oraz przez nauczyciela.

Bardziej szczegółowe w opisie samego przebiegu lekcji są te projekty, które określam mianem konspektów. Zazwyczaj konspekty lekcyjne zawierają już nie tylko pewną uporządkowaną chronologicznie informację o przebiegu samej lekcji, ale także wzmianki o czynnościach uczniów i nauczyciela wykonywanych podczas trwania danej jednostki lekcyjnej. Oczywiście forma zapisu tych czynności, o czym już pisałam, bywa rozmaita. W niektórych konspektach lekcyjnych preferuje się zapis w postaci tekstu ciągłego, w innych — zapis punktowy lub tabelaryczny.

Najwyższym poziomem szczegółowości odznaczają się natomiast scenariusze lekcji. Uwzględniają one bowiem nie tylko chronologicznie uporządkowane czynności wykonywane przez określone osoby podczas zajęć, ale także zawierają

gotowe teksty, sformułowania, pytania czy polecenia do przytoczenia przez nauczyciela i (niejednokrotnie) bardzo konkretnie wyznaczone przewidywane odpowiedzi uczniów. Scenariusze, co uwidaczniają analizowane projekty, częściej tworzone są przez osoby dopiero rozpoczynające pracę w zawodzie nauczyciela.

### Zadanie domowe

Uczniowie uczą się nie tylko w szkole, ale także w domu (jeśli zostaną do tego zobligowani). Zadawane prace domowe mają na celu pogłębianie oraz utrwalanie wiedzy i umiejętności zdobytych na zajęciach, a także kształtowanie w uczniach nawyku systematycznej i samodzielnej pracy. Ciekawe zadania domowe mogą ponadto rozwijać pomysłowość i inwencje twórcze osób je wykonujących<sup>35</sup>.

Informacje o zadaniach domowych bywają czasem uwzględniane w projektach lekcji. Zasadniczo o ich obecności decyduje autor propozycji metodycznej. Niepokojące wydaje się jednak to, że w ani jednym badanym projekcie studentkim nie zasygnalizowano nawet zamiaru zadania jakiegokolwiek pracy domowej. Sugerować to może, że w pewnych sytuacjach istnienie lub nieistnienie zadania do realizacji w domu może być uwarunkowane narzuconymi czynnikami zewnętrznymi. W przypadku studentów nauczyciel bądź opiekun praktyk mógł zdecydować o tym, iż tego typu prace nie będą zadawane przez praktykantów.

Wzmianki o zadaniu domowym pojawiły się natomiast w aż czternastu propozycjach metodycznych zaczerpniętych z czasopism, czyli w 70% projektów publikowanych w „Język Polski w Liceum” i w miesięczniku „Wszystko dla Szkoły”.

Treści sygnalizowane w projektach prac domowych bywały bardzo różne, determinował je bowiem przedmiot zajęć. Różna bywała także ich forma. Najczęściej w badanych propozycjach metodycznych pojawiały się prace domowe w postaci: wypracowań, dłuższych wypowiedzi pisemnych na określony temat, prac wymagających samodzielnego poszukiwania informacji i korzystania ze słowników, a także zadań związanych z lekturą. Twórcy projektów formułowali polecenia umożliwiające rozwijanie rozmaitych umiejętności i kształcenie różnych nowych kompetencji.

### Załączniki

Niektóre środki dydaktyczne przeznaczone do wykorzystania na zajęciach są czasem dołączane do projektu lekcyjnego w formie tak zwanych załączni-

<sup>35</sup> Szerzej o pracy domowej ucznia i jej funkcjach pisze m.in. Wincenty Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej...*, s. 230–231.

ków<sup>36</sup>. Różnie skonstruowane aneksy uwzględnione zostały w 45% analizowanych projektów — w 8 projektach studenckich i 8 czasopiśmienniczych. Na podstawie ich analizy wyodrębnić można cztery podstawowe typy załączników: fragmenty tekstów literackich lub użytkowych przeznaczone do analizy uczniowskiej (9)<sup>37</sup>, materiały do uzupełnienia lub wykorzystania przez uczniów (13), materiały pomocnicze dla nauczyciela (6) oraz gotowe pomoce do prezentowania na lekcji (3).

Wyszczególnione typy aneksów nie stanowią oczywiście grup jednolitych i zamkniętych. O ile określenie: „fragmenty tekstów literackich i użytkowych przeznaczonych do analizy” ze względu na swą jednoznaczność nie wymaga żadnych uściśleń, o tyle pozostałe sformułowania sugerować mogą różnorodność przytaczanych materiałów. Tak też jest w rzeczywistości. Mianem materiałów dla uczniów określiłam bowiem co najmniej kilka różnych form załącznikowych, w tym: gotowe karty pracy dla uczniów (najpopularniejsze, bo obecne aż w 6 badanych propozycjach metodycznych), tabele, schematy i grafy do uzupełnienia, krzyżówki, a także mapy, zestawy pytań i poleceń czy wskazówki do pracy w określonej grupie.

Rozgraniczenia form można także dokonać wśród materiałów pomocniczych skierowanych wyłącznie do nauczycieli. W badanych projektach w funkcji takiej wystąpiły: treści zadań do realizacji przez poszczególne grupy, gotowe teksty do odczytania przez nauczyciela (w tym np. treść wykładu), a także przykładowe odpowiedzi uczniowskie. Jednakże te ostatnie w większości badanych projektów umieszczane były zupełnie gdzie indziej, a mianowicie w opisie przebiegu lekcji. W 3 badanych przypadkach ten element przeniesiono jednak poza tok zajęć.

Sporadycznie w funkcji załączników pojawiały się także gotowe do wykorzystania pomoce dydaktyczne. Tutaj wymienić można: prezentację multimedialną (a w zasadzie propozycję wizualizacji konkretnych slajdów), graf czy też schemat.

## Literatura

Pojęcia „literatura” zwykło się używać na określenie bibliografii uwzględniającej i wyodrębniającej dwa typy tekstów: literaturę podmiotu, czyli bezpośrednio analizowane teksty kultury, oraz literaturę przedmiotu opisującą i analizującą interesujące nas teksty. Ze względu jednak na fakt, iż literatura podmiotu stanowi podczas lekcji języka polskiego często materiał czy też treść

<sup>36</sup> W załącznikach umieszczane mogą być jednak tylko materiały pewnego typu — zwykle graficzne lub pisane. Wszelkiego rodzaju środki multimedialne, duże reprodukcje dzieł czy też bardzo obszerne teksty z powodów czysto technicznych nie bywają umieszczane w aneksach.

<sup>37</sup> W nawiasie podaję liczbę projektów, w których pojawił się ten typ załącznika.



kształcenia, w projektach zajęć zazwyczaj bywa ona uwzględniana w komponentach: *środki dydaktyczne* lub *treści*. Za literaturę uznaje się natomiast teksty należące do literatury przedmiotu.

Informacje o pomocnej literaturze przedmiotu zostały wyszczególnione tylko w 7 analizowanych projektach, w tym w 2 przypadkach — w segmencie dotyczącym środków dydaktycznych. Tak niska frekwencja występowania tego elementu świadczyć może o tym, że dla twórców projektów lekcyjnych podawanie pomocnej literatury w planie lekcji stanowi raczej sprawę drugorzędną, a przynajmniej — mniej istotną.

## Zakończenie

Dokonajmy zwięzłego podsumowania spostrzeżeń. Analiza 40 projektów lekcji języka polskiego przeznaczonych do realizacji w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych uwidacznia, iż twórcy planów, konspektów czy scenariuszy zajęć w różny sposób aktualizują wzorzec gatunkowy projektu lekcji. Różnorodność uwzględnianych w projektach komponentów i rozmaity sposób ich konstruowania świadczą o braku jednolitego, przyjętego w środowisku nauczycieli praktyków, a także dydaktyków uniwersyteckich, wzorca gatunkowego projektu lekcyjnego. Mówić należy tutaj raczej o licznych wariantach gatunkowych, uwarunkowanych przede wszystkim indywidualnie. Ponadto, na ostateczny kształt projektu lekcji wpływ mają także i inne czynniki, takie jak na przykład: przedmiot szkolny czy też miejsce publikacji.

Ze względu na szczególnie częste pojawianie się pewnych komponentów w projektach lekcyjnych i jedynie sporadyczne uwzględnianie innych, a także w związku z istotnym znaczeniem dydaktycznym niektórych komponentów strukturalnych projektu, proponuję wyodrębnienie wzorca minimalnego projektu lekcyjnego. Wzorzec taki zawierać mógłby zatem jedynie te elementy składowe planów, konspektów i scenariuszy, które uwzględnia się właściwie zawsze. Sugeruję tym samym, by za obligatoryjnie występujące komponenty wzorca gatunkowego projektu lekcji uznać: temat lekcji, cele kształcenia (ogólne i/lub operacyjne) oraz przebieg/tok zajęć. Pozostałe komponenty, to jest: informacje wstępne, wykaz treści kształcenia, strategie, metody i techniki, środki dydaktyczne, formy organizacji pracy, treść zadania domowego, aneksy czy też literaturę pomocniczą proponuję potraktować jako elementy dodatkowe, wykorzystywane z różną częstotliwością przez twórców projektów lekcji. Sprawa uwzględniania wymienionych w artykule komponentów w konkretnych projektach wydaje się bowiem nadal nieujednolicona.

Izabela Zeman

## THE LESSON PROJECT AS A DIDACTIC GENRE

## Summary

The article was devoted to the characteristic of the lesson project as an individual, though entangled into a series of contexts, didactic genre. The author, using the already-existing works by well-known educators, and her own observations deriving from the analysis of forty student and periodical press projects, discussed the specificity, functionality and structure of this type of texts. On the basis of it, she claimed that a model genre of a lesson project has not been either unified or codified so far. Its various variants function next to one another. However, because of the frequency of appearing certain components in projects, the author suggested differentiating a minimal model of a lesson project that would consist of the lesson topic, general and operational educational aims, as well as the course of the lesson. She also pointed to the additional components of projects used with different frequency by its authors. Among these she enumerated introductory information, the list of educational contents, strategies, methods and techniques, didactic means, forms of work organization, the homework contents, appendices and supplementary literature.

Изабела Земан

## ПРОЕКТ УРОКА КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЖАНР

## Резюме

Статья посвящена характеристике проекта урока как самостоятельного, но вовлеченного в ряд контекстов дидактического жанра. Автор, используя работы известных дидактиков, а также собственные наблюдения, вытекающие из анализа сорока студенческих проектов и проектов, появившихся в периодических изданиях, описывает специфику, функциональность и структуру текстов этого типа. На этом основании автор приходит к выводу о том, что жанровый образец проекта урока не был до сих пор унифицирован и кодифицирован. Это обусловлено сосуществованием его разных вариантов. Однако с точки зрения появления определенных компонентов в проектах автор предлагает выделение образца минимального проекта урока. В его состав входили бы следующие элементы: тема урока, цели обучения (общие и оперативные), а также описание хода занятий. Кроме того, указывается на дополнительные компоненты проекта, используемые их создателями с разной частотностью. К ним относятся: вступительная информация, перечень содержания обучения, стратегии, методы и техники, дидактические меры, формы организации работы, содержание домашнего задания, приложения и дополнительная литература.

Maria WACŁAWEK

## Świat wartości DZIEWCZYNY w opinii uczniów klas gimnazjalnych

Język służy nie tylko informowaniu, ale również przekazywaniu wartości. Elementy aksjologiczne wpisane są (w sposób jawny lub bardziej ukryty) w przekazywane za pomocą *verbum* treści. Są one częścią językowego obrazu świata<sup>1</sup>, wpisują się w krąg badań nad stereotypem<sup>2</sup>.

W artykule skupiam się na rekonstrukcji wybranego elementu językowego obrazu świata wartości. Koncentruję się na analizie odpowiedzi respondentów na jedno spośród kilku pytań ankiety dotyczącej stereotypu DZIEWCZYNY i CHŁOPAKA<sup>3</sup>, która została przeprowadzona w marcu 2010 roku wśród mło-

---

<sup>1</sup> Językowy obraz świata (dalej: JOS) za Jerzym Bartmińskim definiuję jako zawartą w języku różnie werbalizowaną interpretację „rzeczywistości dającą się ująć w postaci sądów o świecie. Mogą to być sądy »utrwalone«, czyli mające oparcie w samej materii języka, a więc w gramatyce, słownictwie, w kliszowanych tekstach (np. przysłowia), ale także presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonani i rytuałów”. (J. Bartmiński: *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: Idem: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009, s. 12).

<sup>2</sup> W językoznawstwie stereotyp określa możliwość odzwierciedlenia w języku wyobrażeń, ocen lub wzorów zachowań. Przy (najczęściej) potocznej interpretacji rzeczywistości stanowi element współtworzący JOS (por. J. Bartmiński, J. Panasiuk: *Stereotypy językowe*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2001, s. 371—396). Używam terminu „stereotyp” w znaczeniu językowo-kulturowym (lingwomentalnym). Por. np.: W. Chlebda: *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*. W: „Język a Kultura”, T. 12: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki: teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Red. J. Anusiewicz, J. Bartmiński. Wrocław 1998, s. 31—41; S.M. Tołstaja: *Stereotyp w „języku kultury”*. W: „Język a Kultura”, T. 12: *Stereotyp...*, s. 99—104; J. Bartmiński: *Czy „językowy” jest tylko stereotyp „formalny”?* (W odpowiedzi Profesor Swietłanie Tołstojowej). W: „Język a Kultura”, T. 12: *Stereotyp...*, s. 105—108.

<sup>3</sup> Na potrzeby artykułu **wersalikami** będę oznaczać te formy językowe, które uznaję za nazywające językowo-kulturowe **stereotypy**, np.: DZIEWCZYNA, CHŁOPAK; **kursywą** zaś elementy językowe **wchodzące w skład** wyróżnionego **stereotypu** (np. *chłopiec, panna*), w tym jego syndromy (np. *materialistka, nihilistka*).

dzieży gimnazjów południowej Polski<sup>4</sup>. Materiał badawczy stanowiły odpowiedzi na pytanie: „Co ceni, a czego nie ceni dziewczyna?”. Pytanie miało charakter otwarty: respondenci, samodzielnie formułując wypowiedzi, zwykle wskazywali kilka cech (wartości)<sup>5</sup>. Pozwoliło to odsłonić fragment systemu aksjologicznego młodego pokolenia, pozwoliło pokazać, czy istnieją w wypowiedziach respondentek i respondentów różnice w profilowaniu<sup>6</sup> stereotypu DZIEWCZYNY<sup>7</sup>, w tym wyznawanych przez „ankietową” dziewczynę wartości<sup>8</sup>. Zgodnie z postulatami Jerzego Bartmińskiego zakładam, że wyłaniający się z analizy fragmentaryczny językowy obraz świata jest potoczną interpretacją rzeczywistości ukazaną z punktu widzenia młodego użytkownika polszczyzny (*homo loquens*)<sup>9</sup>. Za badaczem zakładam też, że **wartości to wszystko to, co „w świetle języka i kultury ludzie przyjmują za cenne”**<sup>10</sup>.

<sup>4</sup> Badanie przeprowadzono w 2010 roku wśród 13—16-latków w trzech szkołach: w Trzebini (woj. małopolskie), w Tychach (woj. śląskie) oraz w Ozimku (woj. opolskie). Ankiety w Ozimku i Tychach zgromadziły mgr M. Kubarek i mgr D. Bojko, za co im serdecznie dziękuję. Otrzymałam 265 wypełnionych kwestionariuszy (Dz: 134, Ch: 131). Artykuł zamieszczony we wcześniejszym tomie tej serii został poświęcony analizie wypowiedzi gimnazjalistów na temat innego ankietowego pytania (M. Wacławek: *Wokół rekonstrukcji stereotypu młodego. Definiowanie CHŁOPCA i CHŁOPAKA przez młodzież gimnazjalną*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, T. 21. Red. H. Synowiec. Katowice 2012, s. 75—92).

<sup>5</sup> Uzyskane wyniki zostały przeliczone na dane procentowe, które zaokrągliłam do dwóch cyfr po przecinku. W cytowanych wypowiedziach młodzieży zachowałam oryginalną pisownię, niejednokrotnie widać w nich nierespektowanie zasad interpunkcji i ortografii.

<sup>6</sup> Na temat profilu i profilowania pisał m.in. J. Bartmiński (zob.: Idem: *O profilowaniu i profilach raz jeszcze*. W: *O definicjach i definiowaniu*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1993, s. 269—275; J. Bartmiński, S. Niebrzegowska: *Profile a podmiotowa interpretacja świata*. W: *Profilowanie w języku i w tekście*. Red. J. Bartmiński, R. Tokarski. Lublin 1998, s. 211—224).

<sup>7</sup> Warto przywołać słownikową definicję leksemu *dziewczyna*: 1) ‘młoda osoba płci żeńskiej, zwłaszcza niezamężna’; 2) z kwalifikatorem potoczności ‘młoda kobieta, z którą wiążą męzczyzną bliskie stosunki’; 3) z kwalifikatorem oznaczającym słownictwo przestępcze ‘ prostytutka’; 4) z kwalifikatorem określającym przestarzałe elementy językowe ‘młoda, zwykle niezamężna służąca’ (*Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. Dubisz. T. 1. Warszawa 2003, s. 769). Definicje te zwracają uwagę na następujące cechy: żeńskość, młodość, bycie niezamężną, kontakt seksualny z płcią przeciwną lub jego brak; ewentualnie podwładność. W artykule używam (stereotypowego) określenia *dziewczyna* w znaczeniu ‘młoda kobieta, ewentualnie sympatia chłopaka’.

<sup>8</sup> Jak zauważa M. Karwatowska „[...] tak naprawdę dopiero badania empiryczne ujawniają rzeczywisty »pejzaż aksjologiczny« (por. Chrzastowska [...]), charakterystyczny dla młodych ludzi, którzy kształtują swoje dorastanie do pełni człowieczeństwa”. (Eadem: *Uczeń w świecie wartości*. Lublin 2010, s. 168).

<sup>9</sup> J. Bartmiński: *O pojęciu językowego obrazu świata*. W: Idem: *Językowe podstawy obrazu świata...*, s. 14. Zob. też: J. Bartmiński: *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*. W: Idem: *Językowy obraz świata*. Lublin 1990, s. 109—127.

<sup>10</sup> J. Bartmiński: *Miejsce wartości w językowym obrazie świata*. W: *Język w kręgu wartości*. Red. J. Bartmiński. Lublin 2003, s. 62.

Na potrzeby artykułu wykorzystuję (zmodyfikowaną, dostosowaną do potrzeb tego tekstu) typologię wartości pozytywnych, jaką przyjął Ryszard Jedliński<sup>11</sup>. Wyróżniam następujące kategorie: **I wartości transcendentne** (*Bóg, świętość, wiara, zbawienie*); **II wartości nietranscendentne**: 1) **wartości poznawcze** (*prawda, wiedza, mądrość, inteligencja*); 2) **wartości estetyczne** (*piękno, wygląd, oryginalność*); 3) **wartości moralne** (*dobro drugiego człowieka, bohaterstwo, godność, honor, uczucia, miłość, odpowiedzialność, dojrzałość, pokora, przyjaźń, skromność, sprawiedliwość, szczerłość, uczciwość, wierność, charakter*); 4) **wartości społeczne** (*demokracja, patriotyzm, praca, praworządność, rodzina, inni ludzie, solidarność, wolność, tolerancja, wyrozumiałość, wrażliwość, troskliwość, opiekuńczość, poczucie bezpieczeństwa*<sup>12</sup>); 5) **wartości vitalne** (*siła, zdrowie, życie, czystość*); 6) **wartości obyczajowe**<sup>13</sup> (*zachowanie zgodne z przyjętymi normami, kulturalność, dobre wychowanie*); 7) **wartości utylitarne** (*zaradność, refleksyjność, spryt, talent, kreatywność*); 8) **wartości prestiżowe** (*kariera, sława, władza, majątek, pieniądze, rzeczy materialne*); 9) **wartości hedonistyczne** (*zadowolenie, poczucie humoru, radość, seks, zabawa, zainteresowania*).

Zaproponowana typologia ma charakter piramidy ułożonej od wartości najwyższych do najniższych. Zakres znaczeniowy kategorii wartości nietranscendentnych jest uzależniony od uznawania bądź nieuznawania przez daną jednostkę wartości transcendentnych. Przyjęty podział jest umowny<sup>14</sup>.

Tabela 1 prezentuje wyniki badań przeprowadzonych wśród badanej młodzieży gimnazjalnej na temat tego, co ceni DZIEWCZYNA<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> Zob. R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*. Kraków 2000, s. 25.

<sup>12</sup> Poczucie bezpieczeństwa należy wliczyć raczej w krąg wartości hedonistycznych („odczuciowych” w terminologii J. Puzyniny. Por. Eadem: *Język wartości*. Warszawa 1992). Jednak późniejsza analiza uzyskanego materiału pokazała, że ta kategoria (cecha) pojawiała się jednostkowo. Ze względu na (m.in. semantyczną) bliskość poczucia bezpieczeństwa z opiekuńczością i troskliwością zdecydowałam włączyć je do (umownych) wartości społecznych.

<sup>13</sup> Wprowadzam tę grupę wartości za J. Puzyniną (por. Eadem: *Język wartości...*). R. Jedliński zrezygnował z osobnego wyróżniania tego typu wartości. Uzyskany przeze mnie materiał badawczy uzasadnia jednak jej włączenie w wykorzystywaną na potrzeby artykułu typologię.

<sup>14</sup> Oznacza to, że dana cecha mogłaby być zaliczona do więcej niż jednej kategorii (np. talent — kategorie wartości poznawcze lub wartości utylitarne); ponadto niektóre wyróżnione podkategorie można włączyć w pole innych, np. jak podkreśla R. Jedliński: „Nie da się wyodrębnić »czystych« wartości społecznych, gdyż wchodzą one w ścisłe związki z wieloma wartościami moralnymi” (R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 25). Pomimo widocznych niedostatków, przyjęta typologia, będąc pewnym rodzajem usystematyzowania, wydaje się funkcjonalna.

<sup>15</sup> Uwzględniono dwa ujęcia: 1) autostereotypowe, tzn. odtwarzające językowy obraz DZIEWCZYNY z punktu widzenia niej samej (rekonstruowany na podstawie wypowiedzi respondentek), 2) heterostereotypowe, tzn. językowy wizerunek DZIEWCZYNY z punktu widzenia chłopaka (obraz odtwarzany na podstawie wypowiedzi respondentów).

Tabela 1

## Stereotyp DZIEWCZYNY. To, co ceni DZIEWCZYNA

Badania ankietowe DZIEWCZYNA ceni	Ujęcie autosterotypowe (Dz)		Ujęcie heterosterotypowe (Ch)	
	%	liczba	%	liczba
Wygląd (swój i chłopaka, w tym: czystość i schludność)	18,56	67	20,00	38
		— <b>wygląd</b> (58) <sup>a)</sup> : <b>wygląd</b> <sup>b)</sup> ; (często) <b>wygląd</b> ; <b>dobry wygląd</b> ; inne: <b>urodę</b> <sup>b)</sup> ; <b>swoje ciało</b> ; <b>siębię</b> (sic!); <b>figurę</b> ; <b>opaleniznę</b> ; — <b>wygląd chłopaka</b> (6): <b>urodę</b> <b>chłopaka</b> ; <b>ubiór</b> <b>chłopaka</b> ; <b>uśmiech</b> <b>chłopaka</b> ; <b>chłopaków</b> <b>w</b> <b>obcistych</b> <b>podkoszulkach</b> ; <b>ładnych</b> <b>chłopaków</b> ; — <b>czystość</b> i <b>schludność</b> (3): <b>higienę</b> ; <b>zdrowie</b> ; <b>porządek</b>		— <b>wygląd</b> (32): <b>wygląd</b> ; <b>urodę</b> ; <b>ciało</b> ; <b>sylwetkę</b> (sic!); <b>figurę</b> ; <b>wzrost</b> ; — <b>wygląd chłopaka</b> (5): <b>budowę</b> ; <b>umięśnienie</b> ; — <b>czystość</b> i <b>schludność</b> (1): <b>schludność</b>
Charakter	7,48	27	7,37	14
		<b>charakter</b> ; <b>charakter z pazurkiem</b> ; <b>osobowość</b>		<b>charakter</b> ; <b>dobry charakter</b> ; <b>spoko</b> <b>charakter</b> ; <b>wnętrze</b>
Inteligencję (i wykształcenie)	4,16	15	4,74	9
		<b>inteligencję</b> ; <b>inteligencje</b> (sic!); <b>inteligencja</b> ; inne: <b>mądrość</b> ; <b>rozum</b> ; <b>wiedza</b> ; <b>jasność umysłu</b> ; <b>wykształcenie</b>		<b>inteligencję</b> ; <b>inteligencje</b> (sic!); <b>inteligentność</b> ; <b>intelekt</b> ; inne: <b>mądrość</b>
Odpowiedzialność i dojrzałość	0,83	3	—	—
		<b>odpowiedzialność</b>		—
Kreatywność	3,05	11	3,16	6
		<b>kreatywność</b> ; <b>pomysłowość</b> ; inne: <b>otwarcie na zdobywanie nowych doświadczeń</b>		<b>własny potencjał</b> ; <b>niebanalność</b> ; <b>lu</b> <b>dzi nieszablonowych</b> ; inne: <b>otwar</b> <b>tość</b>
Szczerość <sup>d)</sup>	11,63	42	8,42	16
		<b>szczerość</b> ; <b>kiedy ktoś jest szczery</b> ; <b>uczciwość</b> ; <b>prawdomówność</b> ; <b>wiarogodność</b>		<b>szczerość</b> ; <b>uczciwość</b>
Wierność	1,94	7	—	—
		<b>wierność</b> ; <b>lojalność</b> ; <b>oddanie</b> ; <b>do</b> <b>trzymane obietnice</b> ; <b>żeby się nie</b> <b>puszczała</b>		—

<p><b>Ludzi</b> (wskazane konkretnej osoby lub grupy osób)</p>	<p>9,70</p>	<p>35</p>	<p>— <b>przyjaciół</b> (22): <i>przyjaciół; dobrych przyjaciół; kolegów; koleżanki</i>; inne: <i>przyjaźń; koleżeńskość; towarzystwo</i>;                  — <b>rodzinę</b> (7): <i>rodzinę; rodzinę</i> (sic!); <i>bliskich</i>;                  — <b>chłopaków</b> (3): <i>chłopaków; mądrość chłopaka; mądre słowa usłyszane od chłopaka</i>;                  — <b>innych</b> (3): <i>innych ludzi, ludzi, którzy są na topie<sup>6)</sup></i></p>	<p>6,32</p>	<p>12</p>	<p>— <b>przyjaciół</b> (10): <i>przyjaciółki; koleżanki; dziewczyny; koleżeństwo; przyjaźnielstwo; towarzysstwo</i>;                  — <b>rodzinę</b> (2): <i>rodzinę</i></p>
<p><b>Kulturalne zachowanie</b></p>	<p>9,42</p>	<p>34</p>	<p><i>kulturalne zachowanie; kulturę osobistą; kulturę; kulturę</i> (sic!); <i>kiedy ktoś jest miły, kulturalny; uprzejmość; wychowanie; dobre wychowanie; zachowanie; zachowanie w towarzystwie; żeby umiała się zachować; manieri; szacunek; ułożenie</i></p>	<p>7,37</p>	<p>14</p>	<p><b>zachowanie</b>; <i>dobre wychowanie; kulture</i> (sic!); <i>serdeczność; uprzejmość; wzajemne szanowanie się</i></p>
<p><b>Opiekunczość i troskliwość</b> (wyzrozumiałość, zaufanie)</p>	<p>7,48</p>	<p>27</p>	<p><b>opiekunczość</b>; <i>troskliwość; troske</i> (sic!); <i>pomoc innym; pomoc; inne: bezpieczeństwo; cierpliwość; zaufanie; wyrozumiałość; tolerancyjność</i></p>	<p>3,68</p>	<p>7</p>	<p><i>troskliwość; zaufanie; poczucie bezpieczeństwa; pomoc; wyrozumiałość; gotowość do poświęceń</i></p>
<p><b>Wrażliwość</b></p>	<p>2,21</p>	<p>8</p>	<p><b>wrażliwość</b>; <i>czułość</i></p>	<p>4,21</p>	<p>8</p>	<p><i>wrażliwość; romantyzm, romantyzność, czułość</i></p>
<p><b>Miłość</b></p>	<p>6,09</p>	<p>22</p>	<p><b>miłość</b>; <i>miłość do drugiej osoby; inne: uczucie; uczucia</i></p>	<p>2,10</p>	<p>4</p>	<p><i>miłość; uczucia</i></p>
<p><b>Poczucie humoru</b></p>	<p>6,65</p>	<p>24</p>	<p><b>poczucie humoru</b>; <i>poczucie humoru</i> (sic!); <i>dobre poczucie humoru; humor; uśmiech; uśmiechanie się; dowcipność; wesołość</i></p>	<p>5,26</p>	<p>10</p>	<p><b>poczucie humoru</b>; <i>dobry humor; dobry dowcip</i></p>

cd. tab. 1

<b>Odwagę</b>	1,66	6	odwagę; odwaga; inne: śmiałość, męstwo	0,53	1	odwaga
<b>Męskość (i siłę)</b>	0,28	1	„męskość”	2,10	4	<b>męskość</b>
<b>Zainteresowania</b>	2,49	9	zainteresowania; pasje; muzykę; twórczość Jonas Brothers; super ambitny hip-hop / disco-polo; rap	2,10	4	sport; gwiazdy; disney channel
<b>Pieniądże i rzeczy materialne</b>	1,94	7	— pieniądze (2); pieniądze; — <b>rzeczy materialne</b> (5): kosmetyki; ubiór; ciuchy	10,53	20	— <b>pieniądze</b> (11): pieniądze; <b>kasę</b> ; kase (sic!); ilość kasy; wypchany pieniędzmi portfel; wysoką płacę oraz najlepsze hotele; — <b>rzeczy materialne</b> (9): ciuchy; <b>ubrania</b> ; torebkę; kosmetyki; <b>samochód</b>
<b>Inne (rzeczy i sprawy)</b>	2,49	9	— <b>pozytywy</b> (2): dobro; prawdę; — <b>aktywność werbalną</b> (3): pogaduszki; plotki; — <b>inne</b> (4): <b>wszystko ceni</b> ; oryginalność; własny styl	4,21	8	— <b>pozytywy</b> (4): <b>pracowitość</b> , <b>umiejętności</b> , <b>punktualność</b> , — <b>używków i seks</b> (2): <b>picie</b> ; <b>sex</b> ; — <b>inne</b> (2): <b>wszystko</b>
<b>Brak odpowiedzi (w tym: nie wiem)</b>	1,94	7	nie wiem	7,90	15	<b>nie wiem</b> , <b>nie jestem dziewczyną</b> ; <b>nie wiem</b> (!) <b>bo</b> (!) <b>nie jestem</b> (!) <b>dziewczyna</b>
<b>Razem</b>	<b>100,0</b>	<b>361</b>		<b>100,0</b>	<b>190</b>	

a) W kolumnie „przykłady” w nawiasie podana jest liczba wszystkich wyekscerpowanych w danej podkategorii wystąpień (dane liczbowe nie zostały przeliczone na dane procentowe).

b) W umieszczonych w tabeli cytowanych wypowiedziach pogrubioną czcionką podane są te przykłady, które frekwencyjnie były częstsze (w przypadku tekstów dziewcząt wskazanie pojawiło się minimum 5 razy, a chłopców — 3 razy).

c) Podawane przykłady pozostawiam w formie (przykładach) nadanej przez respondentów.

d) To rodzaj wartości poznawczej, ale ze względu na jednorazowe wskazanie zakwalifikowałam ją do podkategorii *szczerłość* (wartości moralne).

e) Ta sama respondentka w drugiej części pytania (*czego nie ceni dziewczyna*), odpowiedziała: *ludzi, którzy nie są na topie*.



Wyniki badania, zwłaszcza w kontekście wcześniejszych prac<sup>16</sup>, mogą początkowo dziwić. Przedstawione rezultaty są wymownym sygnałem zmiany czasów, przekształceń mentalności polskiego społeczeństwa, w tym **innego niż tradycyjny systemu wartości**, jaki deklaruje badana młodzież gimnazjalna. Poza tym duże znaczenie w otrzymaniu danych miały przyjęta forma i konwencja całej ankiety<sup>17</sup>.

W żadnej wypowiedzi respondentek i respondentów nie pojawiło się odwołanie do wartości transcendentnych, co pokazuje zachodzące zmiany mentalno-kulturowe — postępującą **laicyzację**<sup>18</sup>. Jadwiga Puzynina podkreśla, że uwraź-

<sup>16</sup> Por. np.: M. Karwatowska: *Uczeń w świecie...*; J. Jaklińska: *Różne oblicza piękna w opinii gimnazjalistów*. „Polonistyka” 2005, nr 9, s. 21—27; R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*; H. Świda-Ziemia: *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa 1999.

<sup>17</sup> Umieszczenie tylko jednego pytania dotyczącego systemu aksjologicznego w szerszym kontekście badania stereotypu płci wśród młodych użytkowników języka polskiego, forma pytania (*co ceni, a czego nie ceni dziewczyna*) — mogły wpłynąć na wyniki badań. W odbiorze respondentek i respondentów ankieta mogła zostać zinterpretowana jako dotycząca tylko stereotypowej relacji CHŁOPAK — DZIEWCZYNA.

<sup>18</sup> Brak wskazań dotyczących wartości transcendentnych może wynikać ze sposobu sformułowania pytania: „Co ceni...?”. Czasownik *cenić* najczęściej ma rekcję: *ktoś ceni coś* (w *kimś*, ewentualnie: *ktoś ceni kogoś*) lub *ktoś sobie coś ceni*; co wskazuje na relacje międzyosobowe lub dotyczące (ogólnych) pojęć czy rzeczy materialnych. Na temat wartości transcendentnych wypowiadamy się zazwyczaj sprowokowani pytaniami typu: „Co jest dla Ciebie w życiu wartością?” albo „Co uważasz za ważne w życiu?”. W badaniach dotyczących wartości (w tym wartości transcendentnych) wykorzystuje się również ankiety z gotowym zestawem odpowiedzi. (Por. np.: R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*; J. Mariański: *Między nadzieją a zwątpieniem*. Lublin 1998; H. Świda-Ziemia: *Wartości egzystencjalne...*; *Młodzież a wartości*. Red. H. Świda. Warszawa 1979). Ankieta z kafeterią z pewnością ułatwia i usprawnia przebieg badania oraz jego późniejszą analizę. Niestety, zawsze jest to pewnego rodzaju zawężenie obszaru badań (a być może również interpretacji).

Bez względu na (mniej lub bardziej trafną) formę użytego w mojej ankiecie pytania — **sygnały procesu zeświecczenia** młodych widoczne były już w latach siedemdziesiątych minionego wieku. Wskazywały na to wyniki analizowanych wartości warszawskiej młodzieży, przeprowadzone przez zespół pod kierunkiem H. Świdy (*Młodzież a wartości...*). Pogłębianie się tego procesu ujawniły kolejne studia przeprowadzone w latach dziewięćdziesiątych (H. Świda-Ziemia: *Wartości egzystencjalne...*). Problem relatywizacji systemu wartości (moralnych, które wiążą się z religijnymi; w tym stopniowego odchodzenia od wartości głoszonych przez Kościół katolicki na rzecz wyznawania jednostkowego zrelatywizowanego systemu wartości) widoczny był w badaniach z lat 1994—1996 przeprowadzonych wśród maturzystów ośmiu miast Polski, m.in.: Warszawy, Gdańska i Radomia (J. Mariański: *Między nadzieją...*).

Moje badania (wykorzystujące odmienną metodologię, przeprowadzone na mniejszej liczebnej grupie i w innych regionach Polski) nie mogą stanowić bezpośredniego źródła porównania ze studiami innych autorów. Mimo to pokazują zachodzące zmiany systemu wartości młodych. Ze studiów R. Jedlińskiego wynika, że „najbardziej akceptowalne ze wszystkich podanych na liście kwestionariusza wartości okazują się: RODZINA, MIŁOŚĆ, BÓG, ZDROWIE, PRZYJAŹŃ I ŻYCIE, które preferuje ponad 50% badanych uczniów we wszystkich środowiskach” (R. Jedliński: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 81). Podobne rezultaty otrzymał

liwienie na wartości ze sfery *sacrum* może nastąpić „poprzez odbudowanie w człowieku wartości poznawczych, moralnych i estetycznych”<sup>19</sup>. Analiza wypowiedzi przyczyni się do odpowiedzi na pytanie, czy (tradycyjne) wartości estetyczne, poznawcze i moralne są wysoko cenione przez obecną młodzież — tu reprezentowaną przez grupę objętą badaniem.

Znaczący jest brak **wartości moralno-społecznych** takich, jak: *bohaterstwo, godność, honor, demokracja, patriotyzm, solidarność czy wolność*<sup>20</sup>. W świetle wyników ankiety hasła ważne dla wcześniejszych pokoleń (w niedalekiej historii — przede wszystkim żywych przed okresem transformacji) *Bóg — Honor — Ojczyzna* czy *Solidarność*, dla generacji urodzonej i wychowywanej po 1989 roku, mogą nie być znane, a przez to znaczące<sup>21</sup>. Podobnie pojedynczo zarejestrowana kategoria *dobro* (zob. tabela 1, podkategoria „inne”, tylko ujęcie autostereotypowe!) — może być sygnałem zmiany systemu wartości, a nawet jego degradacji<sup>22</sup>.

Wygląd to właściwie jedyna podkategoria spośród tych należących do **wartości estetycznych**, jaka została wymieniona przez respondentów obu płci<sup>23</sup>. Kategoria ta warunkowo została zaliczona do wartości estetycznych, w tradycyjnej aksjologii ważne było piękno w sensie natury i sztuki — a nie tylko fizycznej urody. Należy zatem rozpatrywać ją na tle szeroko rozumianych wartości **estetyczno-witalnych**<sup>24</sup>. **Tym, co** zdaniem ankietowanych **dla DZIEWCZYNY najcenniejsze, jest aparycja** (w ujęciach — autostereotypowym: 18,56%, hete-

K. Denek (Idem: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999, s. 80). Wyniki moich badań tego nie potwierdzają.

<sup>19</sup> J. Puzynina: *O przekazywaniu wartości w nauczaniu języka ojczystego*. W: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. Ożdżyński, S. Śniatkowski. Kraków 1999, s. 43.

<sup>20</sup> Tego typu wskazania nie pojawiły się również w przypadku drugiej części ankietowego pytania (*co ceni, a czego nie ceni chłopak/chłopiec?*). Podobnie zabrakło wskazania na temat Boga.

<sup>21</sup> W pewien sposób pokazuje to mentalność Polaków — jeśli mamy wolność i demokrację, nie potrafimy ich docenić. Niski odsetek wskazań *patriotyzmu* jako wartości widoczny był również w badaniach R. Jedlińskiego (Idem: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 88) i K. Denka (Idem: *Aksjologiczne aspekty...*, s. 80).

<sup>22</sup> Jednakże badania m.in. M. Karwatowskiej (por. np.: Eadem: *Autorytety w opiniach młodzieży*. Lublin 2012, s. 39—42) czy U. Kopeć (Eadem: *Językowy obraz wartości w wypowiedziach licealistów (przyjaźń, miłość, nienawiść)*. Rzeszów 2008) nie skłaniają do postawienia tak daleko idącej hipotezy. Nie potwierdza tego także obserwacja różnych inicjatyw podejmowanych przez młodzież z różnych środowisk (m.in. akcji charytatywnych, misji itp.). Świadczy to o tym, że *dobro* nadal jest dla nich wartością ważną (w tym: wartością przeżywaną). Badania za pomocą kwestionariusza mogą być (są) zawodne, gdyż pokazują wartości deklarowane.

<sup>23</sup> Dodatkowo dwie respondentki napisały, że DZIEWCZYNA ceni *oryginalność, własny styl* (por.: tabela 1, ujęcie autostereotypowe, podkategoria „inne”). Te wypowiedzi można zakwalifikować do wartości estetycznych (por. np. kolokacje: *oryginalny wygląd, strój, oryginalna uroda, oryginalna twórczość* itp.).

<sup>24</sup> Wygląd, zwłaszcza w kontekście oceny męskiej aparycji (tężyny fizycznej), należy traktować przede wszystkim w kategoriach wartości witalnych.

rostereotypowym: 20,00% wszystkich przykładów)<sup>25</sup>. Wygląd odgrywa istotną rolę w kształtowaniu własnego „ja” oraz oceniania innych i przez innych. Taki stan rzeczy nie dziwi<sup>26</sup>. Czas adolescencji jest okresem wzmożonego zainteresowania własnym ciałem i jego fizycznością. Poza tym kulturowo (a zatem i stereotypowo) kobiecie — więc również dziewczynie — przypisuje się przywiązywanie dużej wagi do wyglądu zewnętrznego. Ocenia się ją przez pryzmat urody<sup>27</sup>. Badacze (zwłaszcza z kręgu feministycznego) podkreślają, że współczesna kobieta stała się ofiarą piękna. Wygląd zewnętrzny zatem ją definiuje i warunkuje: „Wygląd nie jest po prostu jej cechą, jak w przypadku mężczyzny; ona jest swoim wyglądem. Praktycznie każdy aspekt powierzchowności kobiety mówi o tym, kim ona jest i jak należy ją traktować”<sup>28</sup>.

Zdaniem badanych gimnazjalistów obu płci „ankietowa” dziewczyna wysoko ceni **wybrane wartości moralno-społeczne**. W ich ramach najważniejsza okazała się *szczerłość* (Dz: 11,63%, Ch: 8,42%), istotny jest również (*silny* lub *dobry*) *charakter* (Dz: 7,48%, Ch: 7,37%). Z pewnością ceni różnego rodzaju **relacje międzyludzkie** (Dz: 9,70%, Ch: 6,32%), co zgodne jest z obiegowym sądem mówiącym o kobiecym przywiązaniu do budowania i utrzymywania więzi<sup>29</sup>. Ty-

<sup>25</sup> Należy również wspomnieć o tym, że otrzymane werbalizacje (w mniejszej liczbie przykładów) pokazują także znaczenie aparycji chłopaka (ocenianego także przez pryzmat cielesności; w odpowiedziach uzyskanych na różne pytania tej ankiety pojawiają się obawy chłopców, że dziewczyna nie dostrzeże/nie dostrzeżę prawdziwych zalet młodego mężczyzny, skupia się tylko na wyglądzie zewnętrznym). Dodatkowo jednostkowe egzemplifikacje przywołują — związane z wyglądem, (kulturowo) przypisane kobiecie — przywiązanie do czystości (ciała i otoczenia; stereotypowo chłopakowi odmawia się tej cechy).

<sup>26</sup> Podobny rezultat otrzymałam w tego typu badaniach przeprowadzonych wśród respondentów uczęszczających do szkół średnich (M. Waclawek: *Co ceni „dziewczyna”?* *Rozważania nad językowym obrazem świata wartości młodzieży licealnej*. W: „Annales Insituti Slavici Universitatis Debreceniensis”, T. 39—40. Red. K. Agyagási, Z. Hajnády, L.K. Nagy. Debrecen 2010—2011, s. 83—95).

<sup>27</sup> Mężczyźni natomiast stereotypowo przypisuje się przede wszystkim siłę fizyczną, brak emocjonalności, zdolności matematyczno-przestrzenne itp. Ocenia się go przez pryzmat wiedzy czy działania. Oczywiście, obecnie następuje zacieranie się kategorii typowych dla jednej lub drugiej płci: „Dychotomiczny świat kobiet i mężczyzn, w którym każda płeć ma społecznie wyznaczone miejsce i niezmiennie przeznaczenie, odchodzi w przeszłość. Nie poddaje się bez walki. System ról rodzajowych, w którym ludziom, w zależności od płci biologicznej, przypisane są różne właściwości psychiczne i odmienne zadania nadal określa ramy bytu społecznego, choć — przynajmniej w kulturze zachodniej — dopuszcza wariantywność ról i scenariuszy życiowych” (D. Pankowska: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005, s. 9—10).

<sup>28</sup> E. Kaschack: *Nowa psychologia kobiety*. Gdańsk 2001, s. 77.

<sup>29</sup> Potwierdzają to również badania innych autorów, m.in. L. Dyczewskiego (Idem: *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin 1995), J. Mariańskiego (Idem: *Między nadzieją...*) czy zespołu pod kierownictwem H. Świdry (*Młodość a wartości...*). W tabeli 1 w ramach kategorii „inne” zamieściłam także pojedyncze wypowiedzi respondentek werbalizujące (związane z kontaktem interpersonalnym) przywiązanie dziewczyny do mówienia i rozmowy: [dziewczyna ceni] *pogaduszki, plotki* (wiąże się to z wartościami społecznymi, a także hedonistycznymi).

pową przy tym dla wieku młodzieńczego jest wysoka ocena (a zatem ważność) relacji rówieśniczych, a także kontaktu z sympatią, kosztem relacji z rodziną. Dziewczyna w interpretacji językowej ankietowanych w pewnym stopniu preferuje związane z relacjami międzyludzkimi takie wartości, jak: *opiekuńczość*, *troskliwość*, *wyrozumiałość* i *zaufanie* (Dz: 7,48%, Ch: 3,68%). Wynika to z typowej dla wieku młodzieńczego ogromnej potrzeby akceptacji przez otoczenie i poczucia bezpieczeństwa. Poza tym dziewczynie mniej lub bardziej świadomie (jako młodej kobiecie) można przypisywać stereotypowe cechy takie jak matce<sup>30</sup>.

W opinii ankietowanych niską wartość (zwłaszcza w ujęciu heterostereotypowym) mają wybrane elementy sfery emocjonalnej — *wrażliwość* (Dz: 2,21%, Ch: 4,21%) oraz *miłość* (Dz: 6,09%, Ch: 2,10%). Okazjonalnie wspomniano o *wierności* (*lojalności*, *oddaniu*) — ta wartość pojawiła się tylko w nielicznych wypowiedziach respondentek (Dz: 1,94%, Ch: brak). Wypowiedzi respondentów na temat miłości i wierności stawiają „ankietową” dziewczynę w krytycznym świetle. Oceniając kogoś, zwykle wystawiamy również świadectwo o sobie samym. Wypowiedzi uczniów płci męskiej mogą zatem ujawniać nie tyle (lub nie tylko) instrumentalny stosunek dziewczyny do czegoś lub kogoś, ile przedmiotowe traktowanie jej przez chłopaka.

Z kontaktem międzyludzkim, przywiązaniem do (wybranych) wartości moralno-społecznych, wiążą się również **wartości obyczajowe** (Dz: 9,42%, Ch: 7,37%). Ważna zatem jest umiejętność odpowiedniego zachowania się (*kulturalne zachowanie*, *uprzejmość*, *serdeczność*, *maniery*, *szacunek*), równie istotne jest dbanie o własną reputację. Przypisywanie znaczenia wartościom obyczajowym może być także sygnałem tego, że w opinii ankietowanych dziewczyna taka (rzeczywiście) jest, z drugiej zaś — że taka powinna być. W przypadku drugiej sytuacji oznaczałoby to, że kulturalne zachowanie (w odczuciu piszących) jest rzadkie i należałoby je zmienić.

W odtwarzanym na podstawie wypowiedzi gimnazjalistów językowo-kulturowym wizerunku DZIEWCZYNY widoczne jest preferowanie **wartości hedonistycznych**, dlatego cenione jest *poczucie humoru* (Dz: 6,65%, Ch: 5,26%). Tego typu wypowiedzi są uzasadnione, wynikają nie tylko z funkcjonowania w świecie popkultury — młodość (przynajmniej stereotypowo) to czas zabawy i radości. W ramach jednostkowych wypowiedzi (w tabeli 1 zaklasyfikowanych do podkategorii „inne”) badani wskazali różne odpowiedzi wpisujące się w obszar innych preferowanych wartości hedonistycznych: *zainteresowania* (w tym: *muzyka*, *sport*, *gwiazdy*, *disney channel*) i *picie*. Dodatkowo, w kontekście wartości hedonistycznych jeden z respondentów wspomniał o tym, że dziewczyna lubi *seks*, ujawniając tym samym swój punkt widzenia.

<sup>30</sup> Na temat stereotypu matki pisano wiele. Do sztandarowych tekstów zaliczany jest m.in. artykuł J. Bartmińskiego (Idem: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem na przykładzie stereotypu matki*. W: „Język a Kultura”, T. 12: *Stereotyp...*, s. 63—84).

Zdaniem ankietowanych uczniów i uczennic dla DZIEWCZYNY nie mają dużego znaczenia **wartości poznawcze** (reprezentowane tylko jako jedna podkategoria — *inteligencja* — Dz: 4,16%, Ch: 4,74%) i **użyteczne** (reprezentowane przez podkategorię *kreatywność* — Dz: 3,05%, Ch: 3,16%).

Wyraziste są różnice ujęć auto- i heterostereotypowego, pokazujące odmienny (subiektywny) punkt widzenia w ocenie przywiązania DZIEWCZYNY do **wartości prestiżowych** (*kosmetyków, torebki, ubioru, pieniędzy, samochodu* itp.). Przez respondentki wartości te podawane były niezwykle rzadko, częściej wskazywali je chłopcy (Dz: 1,94%, Ch: 10,53%)<sup>31</sup>. Świadczy to o znacznie niższej ocenie stereotypowej DZIEWCZYNY w opinii płci przeciwnej, niż własnej. Jest zarazem sygnałem wyraźnie postrzeganego przez chłopców syndromu (wiązki cech) *materialistki*.

**Młodzi mężczyźni przedstawili bardziej krytyczny (w tym instrumentalny) stereotypowy obraz DZIEWCZYNY i świata cenionych przez nią (pseudo)wartości, ujawnili swój punkt widzenia.**

Warto dodać, że w wypowiedziach przedstawicieli obu płci mimo woli został **zarysowany również obraz CHŁOPAKA** — a dokładnie **tego, co** zdaniem respondentów i respondentek **DZIEWCZYNA ceni w chłopaku**. Zauważa ona i preferuje wartości estetyczno-witalne związane z jego wyglądem: *urodę, ubiór, uśmiech, chłopaków w obcisłych podkoszulkach, wzrost, budowę, umięśnienie*. Ponadto (tylko w ujęciu autostereotypowym) dostrzega jego cechy tworzące wartości poznawcze: *mądrość chłopaka, mądre słowa usłyszane od chłopaka*, a także odpowiednie zachowanie (obyczaj): *czy chłopak pali, czy nie*. Być może wspomniane przez respondentów obu płci poszanowanie *odpowiedzialności i dojrzałości* (Dz: 0,83%, Ch: brak) czy *odwagi* (Dz: 1,66%, Ch: 0,53%), dotyczy zachowania chłopaka (który — zgodnie ze stereotypem — chce lub powinien chcieć imponować dziewczynie). Zapewne tak samo można wyjaśniać sporadycznie odnotowywaną preferowaną *męskość*<sup>32</sup> i *siłę* (Dz: 0,28%, Ch: 2,10%). Nie są to jednak atrybuty wysoko cenione u młodych mężczyzn<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> W analogicznych badaniach przeprowadzonych przeze mnie w środowisku licealnym (17—19-latkowie), wśród respondentów obu płci odsetek częstotliwości wskazania tej (pseudo)wartości był wyższy. Taki stan rzeczy pokazuje pewną ogólną tendencję — młodsza wiekowo młodzież (13—16-latkowie) ma system wartości bliższy tradycyjnemu, więc — nieco paradoksalne — jest bardziej racjonalna.

<sup>32</sup> Słownik języka polskiego lexsem *męskość* rejestruje w trzech znaczeniach: a) ‘cechy typowe lub uchodzące za typowe dla mężczyzny, np. energia, siła, odwaga’; b) ‘potencja płciowa mężczyzny’ c) (jako eufemizm) ‘narządy płciowe mężczyzny’ (*Uniwersalny słownik języka polskiego*. Red. S. Dubisz. T. 2. Warszawa 2003, s. 621—622). O problemie współczesnego potocznego rozumienia znaczenia tej jednostki leksykalnej wspomina m.in. P. Łozowski (Idem: *Od dziecka do człowieka, czyli „być mężczyzną” w słownikach*. W: *Męskość w kulturze współczesnej*. Red. A. Radomski, B. Truchlińska. Lublin 2008, s. 428—435).

<sup>33</sup> Być może jest to jeden z symptomów zmiany mentalności: innego postrzegania roli mężczyzny. Może zdaniem młodych kobiet tym, co bardziej ceni dziewczyna, jest umiejętność współpracy, partnerstwo, a nie udowadnianie siły i odwagi mężczyzny, który ma bronić damy swojego serca?

Tabela 2

## Stereotyp DZIEWCZYNY. To, czego nie ceni DZIEWCZYNA

Badania ankietowe	Ujęcie autosterotypowe (Dz)		Ujęcie heterosterotypowe (Ch)		
	%	liczba	%	liczba	
DZIEWCZYNA nie ceni				przykłady	
Ordynarnych i grubiańskich zachowań	45,46	90	28,78	40	
				— <b>chamstwa i wulgarności</b> (46): <i>chamstwa; hamstwa</i> (sic!); <i>wulgarności; wulgaryzmu; wulgaryzmów; używanie wulgaryzmów; wulgarnego zachowywania się; przeklinania; inne: chulajstwa</i> (sic!); <i>bezczelności; jak się je wyzywa; pomiatania; arogancji; brutalności;</i> — <b>szpanerstwa i cwaniactwa</b> (20): <i>szpanerstwa; szpanu; jeśli ktoś szpanuje; popisywania się; cwaniactwa; udawania;</i> — <b>braku kultury</b> (13): <i>braku kultury; brak szacunku; tego, kto jest źle wychowany; niedzielnelmeństwa; złych zachowań; złego traktowania;</i> — <b>obgadywania</b> (9): <i>obgadywania; żartów z Ciebie; gadulstwa; skarg na nią;</i> — <b>innych zachowań</b> (2): <i>sarkazmu; cynizmu</i>	— <b>chamstwa i wulgarności</b> (29): <i>chamstwa; hamstwa</i> (sic!); <i>wulgaryzmu; wulgaryzmów; wulgarności; wulgarnych; nieuczciwych; niemitych huliganów; inne: beczelności; agresji; wandalizmu; bijatyki;</i> — <b>szpanerstwa i cwaniactwa</b> (1): <i>popisywania się;</i> — <b>egoizmu i zarozumialstwa</b> (2): <i>rozpuszczonych facetów; narcyzmu;</i> — <b>braku kultury</b> (7): <i>braku szacunku; niegrzeczności; złego wychowania; wygłupów; inne: spóźniania się; innych zachowań</i> (1): <i>zazdrości</i>
<b>Kłamstwa i zdrady</b>	13,63	27	9,35	13	
				<b>kłamstw; kłamania; zdrady; zdradę</b> (sic!)	
<b>Stosowania używek</b>	7,0	14	7,91	11	
				<i>uzależnień; jarania fajek; palenia; pijactwa; ze pale</i> (sic!); <i>picia wódki i palenia; zapachu dymka papierosowego</i>	

(Nieodpowiedniego) wyglądu	10,1	20	— <b>wyglądu</b> (3): <i>wygląd</i> (sic!); <i>urody</i> ; — <b>oceniań na podstawie wyglądu</b> (2): <i>gdy chłopcy zwracają uwagę na wygląd, a nie na charakter</i> ; — <b>brzydoty</b> (5): <i>brzydoty; brzydkich; niezgrabności</i> ; — <b>braku higieny, niechlujstwa</b> (10): <i>niechlujstwa; niechlujnych; brudu</i>	5,04	7	— <b>wyglądu</b> (3): <i>wyglądu; ogólnego</i> (sic!) — <b>brzydoty</b> (2): <i>brzydoty</i> ; — <b>braku higieny, niechlujstwa</b> (2): <i>smrodu</i>
Wartości pozytywne	6,06	12	— <b>inteligencji i nauki</b> (6): <i>inteligencji; stopni w szkole</i> ; — <b>charakteru</b> (1): <i>wnętrze</i> (sic!) <i>człowieka</i> ; — <b>uczucie</b> (1): <i>romantyzmu</i> ; — <b>innych ludzi</b> (1): <i>wiek</i> ; — <b>innych wartości</b> (3): <i>poczucie humoru; swoich wartości; litości</i>	14,39	20	— <b>inteligencji i nauki</b> (8): <i>inteligencji; inteligencja</i> (sic!), inne: <i>wiedzy; szkoły; wiedzy</i> ; — <b>charakteru</b> (3): <i>charakteru</i> ; — <b>uczucie</b> (3): <i>miłości; mojej miłości</i> ; — <b>innych wartości</b> (6): <i>kultury</i> (sic!); <i>zainteresowań; umiejętności; szczerłość</i> (sic!), <i>nie umie docenić tego co</i> (sic!) <i>ma; zaufania</i>
Głupoty	4,55	9	<b>głupoty</b> ; <i>beźmyślności; nie kumatych</i> (!)	5,75	8	<b>głupoty</b> ; <i>nieinteligentnych ludzi; lekko-myślności</i>
Pieniądzy i rzeczy materialnych	3,54	7	<b>pieniędzy</b> ; <i> gier komputerowych; motoryzacji; przepychu</i>	2,16	3	<b>pieniędzy</b> ; <i>wysokich cen</i>
Biedy	—	—	—	2,16	3	<b>biedy</b> ; <b>brak</b> (sic!) <i>kasy</i> ; inne: <i>wydawanej kasy</i> [zapewne na nią — M.W.]
Innych zachowań i rzeczy	2,02	4	<b>śmierci</b> ; <i>sztuczność</i> (sic!)	2,88	4	<b>nieśmiałości</b> ; <i>sportu</i>
Brak odpowiedzi (w tym: nie wiem)	7,58	15	<b>nie wiem</b> ; <i>niewiem</i> (sic!)	21,58	30	<b>nie wiem</b> ; <i>nie jestem dziewczynom</i> (sic!); <b>niewiem</b> (sic!) <i>bo</i> (sic!) <i>nie jestem dziewczyna</i> (sic!); <i>nie jestem dziewczyną</i>
Razem	100,0	198		100,0	139	

W przypadku wypowiedzi chłopców zastanawiająco duży jest odsetek braku odpowiedzi (Dz: 1,94%, Ch: 7,90%). Wydaje się, że można mówić o co najmniej czterech drogach interpretacji tego typu wypowiedzi. Respondenci: nie wiedzą, co może być atrakcyjne dla koleżanek (*nie wiem, nie jestem dziewczyną*), ujawniają tym samym swoją nieporadność, bezsilność; uważają, że wszystko może być dla nich cenne; (odwrotnie do wcześniejszego podpunktu) mają podejście nihilistyczne — ich zdaniem stereotypowa dziewczyna niczego nie ceni; nie wypełnili ankiety do końca (pytanie o wartości było jednym z późniejszych).

Warto zarysowany obraz dziewczęcych wartości skonfrontować z drugą częścią ankietowego pytania: „czego nie ceni dziewczyna?”. Pytanie miało na celu zarysowanie zespołu antywartości<sup>34</sup>. Tabela 2 prezentuje wyniki przeprowadzonych badań.

Respondenci i respondentki, rysując językowo-kulturowy portret DZIEWCZYNY, zasadniczo potwierdzili to, co wskazali w przypadku wartościowań pozytywnych: dziewczyna ceni zachowanie kulturalne, zgodne z przyjętym społecznie zwyczajem (**wartości obyczajowe**), a neguje różne przejawy arogancji. Wysoki wskaźnik procentowy przykładów obrazujących **odrzućcie zachowań grubiańskich i ordynarnych** (dwukrotnie wyższy w ujęciu autostereotypowym — Dz: aż 45,46%, Ch: 28,78%), pozwala przypuszczać, że młodzież, niestety, nader często się z nimi spotyka, są przez nią nieakceptowane (a przy najmniej deklarowane jako nieakceptowalne, zwłaszcza przez respondentki).

DZIEWCZYNA w interpretacji językowej ankietowanych neguje różne formy *kłamstwa, oszustwa*<sup>35</sup>, w tym *zdrady*<sup>36</sup> (Dz: 13,63%, Ch: 9,35%). Pokazuje to jej przywiązanie do szeroko pojętych **wartości moralno-społecznych**, poczucia czystości sumienia, lojalności oraz chęci niekrzywdzenia drugiego człowieka (co również można rozumieć jako przejaw miłości względem bliźniego).

„Ankietowa” dziewczyna zwraca dużą (jeśli nie największą) uwagę na **wygląd** (swoją i innych, w tym chłopaka). Potwierdzają to dane dotyczące tego, czego ona nie ceni (Dz: 10,10%, Ch: 5,04%). Ważne są dla niej **wartości** (umownie przeze mnie określone jako) **estetyczno-witalne**. Nie toleruje nieporządku, nie-

<sup>34</sup> R. Jedliński uważa, że na gruncie polskiego językoznawstwa rzadziej pojawiają się prace na temat wartościowania negatywnego (Idem: *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach...*, s. 24—25). Przyczyny takiego stanu rzeczy tkwią często w pobudkach psychologiczno-wychowawczych oraz częstym braku możliwości przeprowadzenia tego typu badań w szkołach. Inni badacze wyróżniają hierarchie antywartości (np. J. Puzynina: *Jak pracować nad językiem wartości? W: „Język a Kultura”, T. 2: Zagadnienia leksykalne i aksjologiczne*. Red. J. Puzynina, J. Bartmiński. Wrocław 1991, s. 9—23) oraz starają się je badać (por. np.: M. Karwatowska: *Uczeń w świecie...*; Eadem: *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*. Lublin 2001; U. Kopeć: *Językowy obraz wartości...*).

<sup>35</sup> Koresponduje to z wysoką rangą *szczerości* w pierwszej części pytania ankiety.

<sup>36</sup> „Ankietowa” dziewczyna jednak nie wyraża tego wprost, gdyż *wierność* sporadycznie pojawia się wśród wymienianych wartości.



estetycznego wyglądu i *bycia nieładnym (nieładną)*. Buntuje się jednak przeciwko ocenianiu jej przez pryzmat wyglądu: *gdy chłopcy zwracają uwagę na wygląd, a nie na charakter*. Jest przy tym niekonsekwentna, gdyż sama również ocenia chłopaka na podstawie aparycji. Pozytywne jest to, że zdaniem respondentów DZIEWCZYNA **nie aprobuje stosowania używek** (Dz: 7,07%, Ch: 7,91%). To również potwierdza jej **przywiązanie do wartości witalnych**, różnych zachowań i działań służących zdrowiu (brak nałogów, higiena osobista, schludność).

Badania pokazują, że **wartości poznawcze** nie są obecnie zbyt ważne dla DZIEWCZYNY. Ujawnia się to również w przykładach informujących o negacji antywartości typu: *glupota*. Zauważmy, że nieco częściej dziewczęce przywiązanie do sfery *ratio* (dezaprobatę względem *glupoty*) wskazywali chłopcy (Dz: 4,55%, Ch: 6,07%).

Warto zastanowić się nad zarysowanym w wypowiedziach gimnazjalistów **ambiwalentnym stosunkiem do wartości prestiżowych (pieniędzy i rzeczy materialnych)**. Same uczennice wskazywały, że DZIEWCZYNA w minimalnym stopniu ceni wartości materialne (zob. tabela 1; Dz: 1,94%): *kosmetyki, ubiór, pieniądze*; ale — równie rzadko nie ceni: *pieniędzy, przepychu, gier komputerowych* (zob. tabela 2; Dz: 3,53%). W ujęciu autostereotypowym zatem nie funkcjonuje przywiązanie do tego, co związane z konsumpcjonizmem. Inaczej jest w przypadku wizerunku heterostereotypowego — zdaniem chłopców DZIEWCZYNA zdecydowanie preferuje wartości materialne. Potwierdzają to zarówno wypowiedzi dotyczące tego, co ona ceni (zob. tabela 1; Ch: aż 10,53%): *pieniądze, kasę, wypchany portfel, samochód, kosmetyki, ubrania*, jak i tego, czego nie ceni (zob. tabela 2; Ch: 2,16%): *wysokich cen, wydawanej kasy* [zapewne na nią — M.W.], *biedy, brak (!) kasy* [zapewne chłopaka — M.W.]. **DZIEWCZYNA, z punktu widzenia chłopaka, jest kojarzona ze światem materialnym**. Kulturowo oczekuje się, że to on będzie wydawał pieniądze na nią i dla niej (zaproszenia do kina, prezenty, niespodzianki itp.). Pojawia się obawa, że ona nie doceni innych (prawdziwych) wartości chłopaka.

Potwierdzeniem tej tezy są wypowiedzi respondentów obu płci pokazujące, że **DZIEWCZYNA nie szanuje wartości pozytywnych**. Szczególnie mocno pojawia się to w ujęciu heterostereotypowym (Dz: 6,06%, Ch: aż 14,39%!). „Ankietowa” dziewczyna nie ceni m.in.: *inteligencji, wiedzy, stopni w szkole, swoich wartości* (zatem nie ma wartości), *kóltury (!), charakteru, umiejętności, miłości*, słowem: *nie umie docenić tego (!), co ma i co można jej oferować*. Wysoki odsetek tego typu wypowiedzi pokazuje, że zwłaszcza wśród chłopców funkcjonuje syndrom **DZIEWCZYNY nihilistki**, relatywnie traktującej ogólnie przyjęte normy i wartości. Potwierdzenie tego poglądu znajdujemy we wcześniejszym wspomnianym syndromie **materialistki**. Budowanie negatywnego wizerunku rówieśnicy może też być sygnałem niskiej samooceny samego chłopaka i jego braku wiary w siebie, lęku, że nie sprosta wymaganiom (zwłaszcza finansowym) stawianym przez dziewczynę.

Trudno jednoznacznie zinterpretować duży odsetek braku odpowiedzi (Dz: 7,58%, Ch: 21,58%) oraz niepodejmowania nawet prób dialogu, komentowane zdawkowymi: *nie wiem, nie jestem dziewczyną*. Tego typu zachowanie niekoniecznie musi wiązać się z krytyką czy niechęcią lub bezradnością respondentów, może też być niezwerbalizowanym potwierdzeniem pojedynczych wypowiedzi (odnotowanych w ramach kategorii „inne”), informującym o tym, że dziewczyna *wszystko ceni* (por. tabela 1).

Zdają sobie sprawę, że badania ankietowe nie upoważniają mnie do wysuwania wniosków nazbyt uogólniających. Uzyskane wyniki były zdeterminowane m.in. sposobem sformułowania pytania, nie zawsze wystarczającą motywacją do odpowiedzi na nie (czy też podjęcia próby odpowiedzi na nie), środowiskiem i wiekiem badanych (13—16-latków). Należy być również świadomym tego, że ankieta przynosi informacje o wartościach deklarowanych (a nie przeżywanych) i może mieć znaczenie sondażowe<sup>37</sup>. Trzeba zatem poszerzyć ją o analizę (spontanicznych) wypowiedzi ciągłych i obserwację relacji oraz zachowań. By móc w pełni badać zagadnienia związane ze stereotypami, należy przyjąć stanowisko holistyczne, prowadzić studia interdyscyplinarne (z udziałem socjologów, pedagogów, kulturoznawców, lingwistów i dydaktyków).

Jednak mimo wybiórczości i niedostatków wykorzystanej metody badawczej oraz zebranych wypowiedzi, warto zastanowić się nad uzyskanymi wynikami. Subiektywny obraz wartości młodej kobiety w ujęciu chłopców różni się od tego, jaki zarysowały same dziewczęta. Z pewnością w oczach respondentek jest to wizerunek nieco bardziej pozytywny, a chłopców — bardziej krytyczny (uwypuklone są syndromy nihilistki i materialistki), co również jest typowe: zwykle przecież samych siebie cenimy wyżej niż innych<sup>38</sup>. W wypowiedziach gimnazjalistów (zwłaszcza chłopców) widoczne są sygnały pokazujące, że dla młodego pokolenia wartościami (a właściwie pseudowartościami) stają się rzeczy materialne i konsumpcyjny styl życia, przy czym (zgodnie z przekazem, jaki płynie w reklamach): „najważniejsze jest nie tyle samo posiadanie, lecz permanentna konsumpcja, zdobywanie coraz to nowych, prestiżowych rzeczy”<sup>39</sup>. Jest to przejaw górowania postawy *mieć* nad *być*<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> O innych wadach tej metody badawczej (ale również jej plusach) w świetle badań lingwistycznych wspominają m.in. G. Habrajska (Eadem: *Metody ankietowe i analiza tekstów w badaniu językowego obrazu świata*. W: „Język a Kultura”, T. 13: *Językowy obraz świata*. Red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz. Wrocław 2000, s. 73—84) i J. Bartmiński (Idem: *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem...*).

<sup>38</sup> Por. np. J. Bartmiński, J. Panasiuk: *Stereotypy językowe...*

<sup>39</sup> P. Kossowski: *Reklama i dziecko. Pedagogiczny wymiar zjawiska*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997 nr 8, s. 9—12; cyt. za: E. Bobrowska: *Obraz oddziaływania mass mediów na młodzież*. W: *Media a edukacja. II międzynarodowa konferencja*. Red. W. Strykowski. Poznań 1998, s. 270.

<sup>40</sup> Por. K. Ożóg: *Polszczyzna przełomu XX i XIX wieku*. Rzeszów 2007, s. 183—186, 203—218.

Dla DZIEWCZYNY ważny jest wygląd. Przywiązanie do aparycji pokazuje — z jednej strony — ważną w okresie pokwitania konieczność samoakceptacji fizyczności, z drugiej zaś — silnego identyfikowania się z tym, co promowane przez media — atrakcyjności cielesnej. Pozytywne jest to, że w przypadku obu ujęć podkreśla się jej troskę o odpowiednie (zgodne z przyjętą normą) zachowanie, zdrowie oraz szczerłość czy potrzebę nawiązywania i utrzymywania kontaktów międzyludzkich.

Wraz ze zmianą elementów kulturowych, coraz większą medialnością i komercjalizacją, zmienia się mentalność, wyznawane wartości i normy społeczne. Zmienia się również polszczyzna. Wypowiedzi ankietowanych często ujawniają ubóstwo systemu aksjologicznego młodych, częściową dewaluację tradycyjnych wartości, coraz mocniejsze przywiązanie do pseudowartości, a także dewaluację samego języka. Brak w wypowiedziach językowych reprezentacji wartości sakralnych może być znakiem kryzysu wartości poznawczych, moralnych i estetycznych. Niepokojące jest wyraźne preferowanie indywidualnych (zróżnicowanych ze względu na jednostkę) relatywnych systemów wartości<sup>41</sup>.

Ważne jest rozeznanie zarówno w wartościach, jak i pseudowartościach wyznawanych przez młode pokolenie, by móc wskazywać mu i umacniać w nim dobre wzorce. Niezbędne jest postulowane przez J. Puzyninę wychowywanie „ku wartościom”<sup>42</sup> — przekształcanie obrazu wartości wyznawanych przez młodzież, zwiększanie jej samoświadomości poprzez uznanie przez nią tradycyjnych wartości za własne, immanentnie należące do jej światopoglądu. Jednak — jak podkreśla J. Mariański — odwoływanie się tylko to tradycyjnych społecznie uznawanych wartości (które przez młodzież mogą być odbierane jako przestarzałe, niewłaściwe), niestety, „już nie wystarcza”<sup>43</sup>, choćby dlatego, że dominująca współczesna kultura masowa przekazuje je zbyt rzadko i zbyt wybiórczo. Stąd ważny jest **dialog z młodymi** na temat tradycyjnych wartości i tych (nowych) uznawanych przez nich oraz wypracowanie wspólnego (preferowanego przez młodych i akceptowanego przez dorosłych) systemu wartości.

<sup>41</sup> Por.: J. Mariański: *Między nadzieją...*; H. Świda-Ziemba: *Wartości egzystencjalne...*

<sup>42</sup> J. Puzynina: *O języku wartości w szkole*. „Polonistyka” 1996, nr 4, s. 196—201.

<sup>43</sup> J. Mariański: *Między nadzieją...*, s. 15.

Maria Waclawek

THE WORLD OF VALUES OF A GIRL  
FROM THE PERSPECTIVE OF JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Summary

The article is an attempt to reconstruct a linguistic image of the world of values of a GIRL from the point of view of young users (junior high school students) of the Polish language. The basis of the research constituted the analysis of 265 responses to the question: „What does a girl value and what does not she value?”. An auto-stereotypical perspective (outlined on the basis of female student opinions) presents more often positive values than a hetero-stereotypical one (boys' responses). The boys reveal a more critical (including, an instrumental) attitude towards a GIRL and her world of values (they consider her a nihilist and materialist). From the point of view of the students of both sexes, the “questionnaire” girl values good behaviour, appearance, and interpersonal relations (which is also connected with sincerity and sense of humour).

Мария Вацлавек

МИР ЦЕННОСТЕЙ ДЕВУШКИ  
В ГЛАЗАХ УЧЕНИКОВ ПОЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ

Резюме

Статья является попыткой реконструкции языкового образа мира ценностей ДЕВУШКИ (DZIEWCZYNY) с точки зрения молодых носителей польского языка — учеников гимназий, второго этапа среднего образования в Польше. Основой исследований послужил анализ 265 ответов на вопрос „Что ценит, а чего не ценит девушка?”. Автостереотипный подход (очерченный на основании высказываний учениц) чаще представляет положительные ценности, чем гетеростереотипный (высказывания учеников). Юношам свойственно более критическое (в том числе инструментальное) отношение к ДЕВУШКЕ и к миру ее ценностей (они считают ее нигилисткой и материалисткой). С точки зрения респондентов обоих полов „анкетированная” девушка ценит хорошее поведение, внешний вид, взаимоотношения с другими людьми (что связано также с искренностью и чувством безопасности).

Ocena komunikatywności tekstu  
w wybranych podręcznikach do języka polskiego  
(dla klas IV—VI szkoły podstawowej Wydawnictwa Rożak  
i dla klasy I gimnazjum Wydawnictwa Nowa Era)

Wprowadzenie

Teksty zbyt trudne w podręcznikach szkolnych skutecznie zniechęcą uczniów, natomiast zbyt łatwe na pewno nie przyczynią się do rozwoju ich umiejętności w wyrażaniu myśli w mowie i piśmie. Do sformułowania opinii o tym, jaki jest stopień komunikatywności/czytelności/zrozumiałości tekstów w ocenianych podręcznikach zastosowano popularne metody z językoznawstwa statystycznego: wzór C. H. Björnssona ze skalą Bengta Sigurda<sup>1</sup> i tzw. współczynnik mglistości Roberta Gunninga<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Wzór Björnssona ma postać:  $I = L_m \cdot L_o$ ; I oznacza indeks (wskaźnik) komunikatywności (czytelności, zrozumiałości) tekstu.  $L_m$  to średnia liczba wyrazów w zdaniu, czyli przeciętna długość zdania, zarówno pojedynczego, jak i złożonego lub innego wypowiedzenia (od kropki do kropki lub innego znaku interpunkcyjnego), obliczona jest z próby losowej obejmującej 200 wypowiedzeń. Długość zdania jest miernikiem rozbudowy składniowej.  $L_o$  to liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność. Dla polszczyzny za takie wyrazy uznaje się dłuższe niż ośmioliterowe.  $L_o$  oblicza się z próby losowej obejmującej 2000 wyrazów, ale podaje się średnią na każde 100 (por. B. Sigurd: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Przeł. Z. Wawrzyniak. Warszawa 1975, s. 158).

<sup>2</sup> Aby obliczyć współczynnik mglistości, wybieramy tekst liczący przynajmniej 100 słów. Liczymy zdania. Dzielimy liczbę wszystkich słów występujących w tekście (N) przez liczbę zdań (Nz). Otrzymujemy w ten sposób informację o średniej długości zdania (Lz).  $Lz = N/Nz$ . Jest to najprostszy wzór obliczania zawilości składniowej tekstu. Liczymy wyrazy zawierające 4 lub więcej sylab (Nd). Uwzględniany przy tym formy podstawowe wyrazów (rzeczowniki i przymiotniki w mianowniku; czasowniki w bezokoliczniku); nie uwzględniamy nazw własnych, spójników, przyimków. Dzielimy tę liczbę (Nd) przez liczbę słów w tekście (N) i wynik zapisujemy w procentach. Przykładowo: 15 długich słów podzielonych przez 100 słów daje 15% trudnych słów. Żeby obliczyć współczynnik mglistości, do średniej długości zdania dodajemy procent trudnych słów i mnożymy wynik dodawania przez 0,4, czyli:  $(Lz [\text{średnia długość zdania}] + \% \text{ wyrazów trudnych})$  wynik działania w nawiasie pomnożyć przez 0,4. Uzyskany wynik należy interpretować jako **liczbę lat nauki, które są niezbędne, aby zrozumieć dany tekst**. (Por. J. Iluk: *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice 2000).

Za tekst komunikatywny uznaję — zgodnie z definicją słownikową<sup>3</sup> — 1. „taki, który dotyczy komunikacji, czyli porozumiewania się, przekazywania informacji, myśli itp.”, 2. „łatwy do zrozumienia; prosty, czytelny”. Dobry podręcznik ma być z jednej strony drogowskazem dla nauczyciela, z drugiej — środkiem dydaktycznym dla ucznia.

Komponentami czytelności i „mglistości” tekstu podręcznika (mierzonymi z zastosowaniem metod językoznawstwa statystycznego) są:

1. Stopień rozbudowy składniowej zdań (średnia liczba wyrazów w zdaniu, czyli przeciętna długość zdania zarówno pojedynczego, jak i złożonego lub innego wypowiedzenia).

2. Skomplikowanie leksykalne, czyli nasycenie tekstu wyrazami dłuższymi ponad przeciętność, oraz liczba, jakość i sposób wyjaśniania terminów.

**Wskaźniki czytelności** podręczników odpowiadają w pewnej mierze stanowi biernego języka uczniów. Aby podręczniki spełniły swoją rolę, a więc były komunikatywne dla uczniów kolejnych klas, ich wskaźniki — zgodnie z obliczeniem według wzoru C. H. Björnssona — nie powinny zbyt różnić się od przyjętej skali Sigurda (różnice mogą sięgać od 2 do 4 jednostek dla danego poziomu). Podręcznik ze wskaźnikiem odpowiadającym skali spełni funkcję dydaktyczną i dodatkowo będzie świadczył o uwzględnieniu przez autora (autorów) książki dla ucznia zasady stopniowania trudności.

### Skala Sigurda

Próba	Skala Sigurda
Klasa I	18
Klasa II	22
Klasa III	26
Klasa IV	29
Klasa V	31
Klasa VI	33
Klasa I gimnazjum	35
Klasa II gimnazjum	37
Klasa III gimnazjum	39
Klasa I LO	41
Klasa II LO	43
Klasa III LO	45

Przy obliczaniu **współczynnika mglistości Roberta Gunninga** należy odwołać się do podobnych założeń, jakie są wykorzystywane przy ustalaniu czytelności wzorem Björnssona, czyli łatwiejsze w zrozumieniu są krótkie wyrazy

<sup>3</sup> H. Zgółkova: *Komunikatywność; komunikatywny*. W: *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Red. H. Zgółkova. T. 17. Poznań 1998, s. 96—97.

i zdania niż te długie, bardziej rozbudowane. Według R. Gunninga, trudnymi słowami w tekstach angielskich są zawierające więcej niż trzy sylaby, natomiast dla języka polskiego przyjmuje się za wyrazy trudne najmniej czterosylabowe (w ich formie podstawowej, tzn. takiej, która jest obecna w słownikach).

Idealny stopień mglistości tekstu według wskaźnika Gunninga to 7 lub 8. Wyniki powyżej 12 oznaczają, że tekst jest trudny do zrozumienia dla przeciętnych użytkowników języka. Obliczanie wskaźników można wykorzystać do udoskonalenia jakości tekstu, dają one też możliwość oceny przydatności tekstu podręcznika, kierowanego przez autora (częściej: autorów) do konkretnego adresata, którym jest uczeń w określonym wieku.

### Oceniane podręczniki i zeszyty ćwiczeń

I. *Słowa na start* — podręczniki dla klas IV—VI szkoły podstawowej Wydawnictwa Rożak

1. Marlena Derlukiewicz: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Wyd. I. [Straszyn k. Gdańska] 2005.

2. Testy i ćwiczenia zintegrowane z podręcznikami *Słowa na start! 4*:  
— część I: Maciej Szulc, Agnieszka Gorzałczyńska-Mróż, Danuta Chwastniewska, Danuta Rózek: *Podręcznik z ćwiczeniami do nauki o języku*;  
— część II: Maciej Szulc, Agnieszka Gorzałczyńska-Mróż, Danuta Chwastniewska, Danuta Rózek: *Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami*.

3. Testy i ćwiczenia zintegrowane z podręcznikami *Słowa na start! 4*, konsultacje merytoryczne: doradca metodyczny mgr Violetta Rzeszot, konsultant metodyczny mgr Marlena Derlukiewicz, przygotował: Zespół. Pod każdym testem wymienione są nazwiska autorów, por. np. zapowiedź (s. 5): „Testy na czytanie ze zrozumieniem przygotowali doświadczeni nauczyciele języka polskiego” i tu wymienione są tytuły i nazwiska 10 autorek.

4. Marlena Derlukiewicz: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Wyd. I. [Straszyn k. Gdańska] 2006.

5. Zeszyt ucznia zintegrowany z podręcznikiem *Słowa na start! 5*.

6. Marlena Derlukiewicz: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Wyd. I. [Straszyn k. Gdańska] 2006.

7. Testy i ćwiczenia zintegrowane z podręcznikiem *Słowa na start! 6*:  
— część I (brak nazwiska autora) — Zeszyt ucznia „Zastępuje tradycyjny zeszyt przedmiotowy do literatury i nauki o języku”.  
— część II: Anna Wojciechowska: *Podręcznik do nauki o języku z ćwiczeniami dla klasy szóstej szkoły podstawowej*.

W wymienionych egzemplarzach książek z serii *Słowa na start!* jedynie w podręcznikach znajdujemy adnotacje o nazwiskach rzeczoznawców (są nimi nauczyciele, wizytatorzy metodyczni i pracownicy naukowcy wyższych uczelni). Na podstawie ich opinii podręczniki zostały „dopuszczone do użytku szkolnego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania i wpisane do wykazu podręczników przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nauczania języka polskiego na poziomie odpowiedniej klasy szkoły podstawowej”. Są również dane o zgodności z programem nauczania pt. *Słowa na start! IV—VI*. W testach i zeszytach ćwiczeń zintegrowanych z podręcznikami nie ma podobnych informacji.

II. *Słowa na czasie* — podręczniki dla klasy I gimnazjum Wydawnictwa Nowa Era

1. Małgorzata Chmiel, Wilga Herman, Zofia Pomirska, Piotr Doroszewski: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*. Wyd. I. [Warszawa] 2008.

2. Anna Grabarczyk: *Słowa na czasie. Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami dla klasy pierwszej gimnazjum*. Wyd. I. [Warszawa] 2008.

W obu książkach brakuje danych o recenzentach. Jest tylko informacja, że są zgodne z programem nauczania *Słowa na czasie* o numerze dopuszczenia DKOS-5002-11/08. Na I stronie okładki prezentowane są dane o zawartości podręczników, a na IV stronie okładki przedstawione zostały zalety publikacji.

### Wskaźnik komunikatywności

W tabeli 1 przedstawiam średnie wielkości wskaźników komunikatywności siedmiu książek języka polskiego dla klas IV—VI szkoły podstawowej Wydawnictwa Rożak

Tabela 1

**Wskaźnik komunikatywności tekstu poleceń  
i zadań dla uczniów  
w podręcznikach języka polskiego  
dla klas IV—VI szkoły podstawowej  
(*Słowa na start!*)**

Próba	Wskaźnik komunikatywności (I)	Skala Sigurda
Klasa IV (3 książki)	23,7	29
Klasa V (2 książki)	29,4	31
Klasa VI (2 książki)	27,4	33

Dane z tabeli 1 umożliwiają dokonanie porównania średnich wielkości indeksów komunikatywności badanych podręczników ze skalą Sigurda. Jedynie



wynik dla książek przeznaczonych dla klasy V jest zbliżony do skali Sigurda (niższy o 2 jednostki). Na tej podstawie można sądzić, że podręczniki języka polskiego dla klasy V są w pełni dostosowane do możliwości percepcyjnych odbiorców, lecz nie mogą wpływać znacząco na rozwój ich języka. Indeksy komunikatywności książek dla klas IV i VI wskazują, iż mają one wskaźniki odpowiednie raczej dla niższego poziomu — dla klas III—IV szkoły podstawowej.

Ponieważ indeks jest średnią arytmetyczną, interesujące będą wyniki prowadzące do jego uzyskania. W tabeli 2 podaję obliczenia dla kolejno badanych podręczników.

Tabela 2

**Wskaźnik komunikatywności tekstów z podręczników języka polskiego dla klas IV—VI szkoły podstawowej (*Słowa na start!*)**

Próba	$L_m$	+	$L_o$	I
Klasa IV (średnia 23,7; skala 29)				
Podręcznik do kształcenia literackiego	1888 : 200 = 9,44	+	284 : 20 = 14,2	23,64
Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1,	1040 : 200 = 5,2	+	364 : 20 = 18,2	23,40
Podręcznik do nauki o języku, cz. 2	1314 : 200 = 6,57	+	352 : 20 = 17,6	24,17
Klasa V (średnia 29,4; skala 31)				
Podręcznik do kształcenia literackiego	1872 : 200 = 9,36	+	318 : 20 = 15,9	25,26
Podręcznik do nauki o języku	1384 : 200 = 6,92	+	534 : 20 = 26,7	33,62
Klasa VI (średnia 27,4; skala 33)				
Podręcznik do kształcenia literackiego	1936 : 200 = 9,68	+	312 : 20 = 15,6	25,28
Podręcznik do nauki o języku, cz. 2	1342 : 200 = 6,71	+	456 : 20 = 22,8	29,51

Dane z tabeli 2 pokazują stopień podobieństw i różnic między podręcznikami przeznaczonymi dla takich samych etapów nauczania ze względu na wielkość wskaźnika komunikatywności. Badane podręczniki dla klasy IV są do siebie podobne, różnią się bowiem od siebie jedynie o 1 punkt, dla klasy V — różnica jest istotna, o ponad 8 punktów, a dla klasy VI o 4 punkty. Wskaźnik czytelności daje możliwość oceny przydatności podręczników i winien utrzymywać się na podobnym poziomie w danej klasie, tzn. w klasie IV na poziomie około 29, w V — około 31, w VI — około 33 lub nieznacznie powyżej. Uczniowie nie pracuje sam z książką, lecz pod kierunkiem nauczyciela i nie chodzi o to, by autor podręcznika zniżał się do poziomu adresata, wprost przeciwnie — tekst książki ma zmierzać do rozwoju języka i wzbogacania słownika. W tym właśnie celu należy używać nieskomplikowanych konstrukcji syntaktycznych, dostosowanych do możliwości odbiorców, wyjaśniać niezrozumiałe wyrazy i połączenia wyrazowe oraz używać ich w wyrazistych kontekstach.

Tylko jeden podręcznik spełnia ten warunek. Ze względu na wskaźnik komunikatywności **I = 33,62** można wyróżnić *Zeszyt ucznia zintegrowany z podręcznikiem „Słowa na start! 5”* (wydanie I — 2006 rok, brak nazwiska autora), który „Zastępuje tradycyjny zeszyt przedmiotowy do literatury i nauki o języku”.

Niezrozumiała jest niska wartość wskaźników dla podręczników przeznaczonych dla klasy IV i VI, które mają indeks znacznie **poniżej normy**. Przykładowo dla klasy IV wszystkie podręczniki pozostają na podobnym poziomie (**I = 23,64; 23,4; 24,17**), każdy ma indeks o około 5 jednostek niższy od skali Sigurda. Podobnie niski indeks czytelności prezentują książki dla klasy VI (**I = 25,28; 29,51**) w porównaniu z  $I = 33$  według skali Sigurda.

Porównanie indeksów trzech książek do kształcenia literackiego i kulturowego dla kolejnych klas: IV — **I = 23,64**, V — **I = 25,26**, VI — **I = 25,28** pozwala wysnuć wniosek, iż napisane są na podobnym poziomie językowym, właściwym dla odbiorcy z klasy III i IV szkoły podstawowej. Uogólnienie to odnosi się szczególnie do książek dla klas V i VI. Autorka podręczników (Marlena Derlukiewicz), niezależnie od klasy, do której adresuje tekst, zawsze posługuje się stylem językowym właściwym raczej sobie, a nie odbiorcy. Średnia długość zdania mierzona liczbą wyrazów w zadaniach dydaktycznych, czyli poleceniach kierowanych do ucznia w podręcznikach *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego*, dla klasy IV szkoły podstawowej wynosi 9,44, dla klasy V — 9,36, dla klasy VI — 9,68, a więc jest niemal identyczna. Podobna jest również średnia liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność, w podręczniku dla klasy IV takich wyrazów jest 14,2, dla klasy V — 15,9, a dla VI — 15,6. W takiej sytuacji także wysokość indeksów czytelności tekstów w tych trzech podręcznikach jest niemal taka sama, dla klasy IV wynosi **23,64** (o 5 jednostek mniej niż zakładano w skali Sigurda), dla klasy V — **25,26** (o niemal 6 jednostek niżej od skali Sigurda), dla klasy VI — **25,28** (o prawie 8 jednostek wynik niższy od skali Sigurda).

Dane z tabeli 3 dowodzą, w jakim stopniu — ze względu na cechy języka — książki z serii *Słowa na czasie* Wydawnictwa Nowa Era są dostosowane do pełnienia roli podręczników języka polskiego dla klasy I gimnazjum.

Tabela 3

**Wskaźnik komunikatywności podręczników języka polskiego  
dla klasy I gimnazjum (*Słowa na czasie*)**

Próba	$L_m$	+	$L_o$	I
Klasa I (średnia 32,7; skala 35)				
Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego	$2654 : 200 = 13,27$	+	$451 : 20 = 22,55$	35,82
Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami	$2228 : 200 = 11,14$	+	$482 : 20 = 24,1$	35,24

Wskaźnik komunikatywności *Podręcznika do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy pierwszej gimnazjum*, autorstwa M. Chmiel, W. Herman, Z. Pomirskiej, P. Doroszewskiego (Wyd. I. [Warszawa]: Wydawnictwo Nowa Era, 2008), wynosi **35,82**, a więc jest właściwy dla klasy I gimnazjum. Taki tekst może wpływać na rozwijanie języka ucznia.

Podobnie *Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami dla klasy pierwszej gimnazjum*, autorstwa A. Grabarczyk (Wyd. I. [Warszawa]: Wydawnictwo Nowa Era, 2008), z **I = 35,24**, pozostaje na poziomie wymaganym w klasie I gimnazjum. Tekst spełni zapewne przypisaną mu funkcję, będzie czytelny dla ucznia klasy I gimnazjum, wpłynie na rozwój jego języka i jednocześnie będzie pomocny w pracy nauczyciela nad wyrównywaniem poziomu językowego uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum.

Średnia długość zdania mierzona liczbą wyrazów w wypowiedzeniach (z prób losowych liczących po 200 wypowiedzeń) wynosi w serii *Słowa na czasie* 13,27 (w podręczniku do kształcenia literackiego i kulturowego) i 11,14 (w podręczniku do kształcenia językowego z ćwiczeniami). Stan ten może świadczyć o dbałości autorów obu podręczników o stopień rozbudowy składniowej sprzyjający czytelności tekstu. Także liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętną (więcej niż ośmioliterowych): 451 i 482 na każde 2000 badanych, czyli 22,55 i 24,1 na każde 100 wyrazów, nie komplikuje znacząco leksyki tekstu.

Indeks czytelności jest tylko jednym z aspektów — oprócz pedagogicznego, merytorycznego, edytorskiego — który należy uwzględniać w celu doskonalenia tekstu, a także oceny podręcznika kierowanego przez autora (autorów) do konkretnego adresata, którym jest uczeń w określonym wieku.

### Współczynnik mglistości

Istotnym wskaźnikiem stosowanym do oceny czytelności tekstu (obok wskaźnika komunikatywności) jest tak zwany współczynnik mglistości Roberta Gunninga, uznawany przez wielu badaczy za najprostsze narzędzie do analizy jasności tekstu<sup>4</sup>. Obliczenie współczynnika mglistości pozwala odwołać się do założenia, że łatwiejsze do zrozumienia są krótkie wyrazy i zdania niż te długie, bardziej rozbudowane.

Uzyskany wynik należy interpretować jako liczbę lat nauki, które są niezbędne, aby zrozumieć dany tekst. **Idealny stopień mglistości tekstu według wskaźnika Gunninga to 7 lub 8.** Wyniki powyżej 12 oznaczają, że tekst jest niezwykle trudny do zrozumienia dla przeciętnych użytkowników języka.

W tabeli 4 przedstawiam współczynnik mglistości książek z serii *Słowa na start!* oraz dane konieczne do jego obliczenia, czyli Lz (średnią długość zda-

<sup>4</sup> Uwaga! Już nie musimy „na piechotę” obliczać wskaźnika mglistości. Na Kongresie Języka Urzędowego (30 i 31 października 2012 roku) w imieniu wrocławskich polonistów dr Tomasz Piekot, przedstawiając ideę „prostego języka”, poinformował o udostępnieniu „specjalnej aplikacji, która pozwala automatycznie wyliczyć mglistość (FOG) dowolnego tekstu. Dla polonistów z Uniwersytetu Wrocławskiego przygotowali ją fachowcy z miejscowej politechniki. Już teraz aplikację można znaleźć na stronie [www.logios.pl](http://www.logios.pl)”. B. Chaciński: *Giętki, ale prosty*. „Polityka” 2012, nr 44, s. 75.

nia), Nd (wyrazy dłuższe — cztero- i więcejsyłabowe) i Nd/N w procentach, konieczne do obliczenia wskaźnika (wynik dzielenia liczby wyrazów dłuższych przez liczbę ogólną wyrazów).

Tabela 4

**Współczynnik mglistości dla wybranych podręczników z serii *Słowa na start!*  
dla klas IV—VI szkoły podstawowej**

Lp.	Podręcznik	Lz (średnia długość zdania)	Nd (liczba wyrazów długich)	Nd/N (w %)	Wskaźnik mglistości
1.	klasa IV, podręcznik do kształcenia literackiego	9,09	26	0,26	3,74
2.	klasa IV, podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1	10	4	0,04	4,02
3.	klasa IV, podręcznik do nauki o języku, cz. 2	7,14	8	0,08	2,89
4.	klasa V, podręcznik do kształcenia literackiego	10	4	0,04	4,02
5.	klasa V, podręcznik do nauki o języku	6,67	13	0,13	2,72
6.	klasa VI, podręcznik do kształcenia literackiego	8,33	8	0,08	3,36
7.	klasa VI, podręcznik do nauki o języku, cz. 2	8,8	9	0,18	3,6

Z tabeli 4 wynika, że obliczony współczynnik mglistości badanych podręczników z serii *Słowa na start!* dla klas IV—VI szkoły podstawowej nie jest odpowiedni do skali jasności tekstu według wskaźnika Gunninga. Można zatem wysnuć wniosek, że teksty podręczników nie są dostosowane do możliwości percepcyjnych adresatów, tzn. uczniów klas IV—VI. Wszystkie książki mają współczynnik mglistości na poziomie klas III i IV szkoły podstawowej. Język poleceń, zadań i ćwiczeń, a więc język odautorski, a nie tekstów źródłowych, utworów poetyckich i prozatorskich, nie rozwija języka ucznia, nie intensyfikuje jego zdolności w zakresie kształcenia i samokształcenia lingwistycznego.

Opinię tę zweryfikuję, analizując wybrane zdania z podręczników.

W tekście *Podręcznika do kształcenia literackiego i kulturowego* dla klasy IV (s. 160) średnia długość zdania, mierzona liczbą wyrazów w poleceniach kierowanych do ucznia, wynosi 9,09. Nie są to zatem najkrótsze zdania, lecz proste w formie i zrozumiałe dla adresata, np. „Świat baśni zaludniony jest księżniczkami, rycerzami, smokami, wróżkami, skrzatami i czarownicami.” — 11 wyrazów. Liczba słów dłuższych ponad przeciętność w tym podręczniku wynosi średnio 26 na każde 100 wyrazów. Nowe słowa są wyjaśnione w ramce obok poleceń, np. „Wybierz przysłowie, które będzie puentą Twojego opowiadania.” — 7 wyrazów — (s. 181) i definicja „Puenta to zakończenie utworu w skrócie wyrażające jego sens” — 9 wyrazów. W sumie polecenia są sformułowane odpowiednio dla ucznia na etapie początku edukacji w klasie IV szkoły podstawowej (wskaźnik **3,74**).

Współczynnik mglistości w *Podręczniku do kształcenia literackiego i kulturowego* dla klasy V wynosi **4,02**. Średnia liczba wyrazów w zdaniu to 10, czyli nie są one znów zbyt krótkie. Występują też przykłady wypowiedzeń prze-

kraczających średnią bądź krótszych od podanej wartości (por. s. 143: „Wypisz z tekstu nazwy, które Ania i Diana nadały miejscom mijanym w drodze do szkoły.” — 15 wyrazów); („Dlaczego dziewczynki wymyślały nazwy dla różnych miejsc?” — 7 wyrazów). Są to jednakże polecenia bardzo proste. Liczba słów dłuższych ponad przeciętność wynosi średnio zaledwie 4 na każde 100 wyrazów. Uczeń nie jest tym samym motywowany do pogłębienia swojego zasobu leksykalnego.

Stopień jasności tekstu w *Podręczniku do nauki o języku z ćwiczeniami*, cz. 2 dla klasy VI wynosi **3,6**. W badanym tekście na stronie 57 średnia długość zdania wynosi 8,8, czyli zdania nie są znacznie rozbudowane składniowo. Informacje podano w sposób jasny i przejrzysty, lecz nie wnoszą one nowych sformułowań do języka ucznia, np. „Ze względów grzecznościowych nazwy instytucji czy osób, do których kierujemy list oficjalny, piszemy wielką literą.” — 15 wyrazów. Liczba wyrazów dłuższych ponad przeciętność wynosi 9: *grzecznościowy, instytucja (2), kierowany, oficjalny (3), podziękowanie, zaproszenie*.

W tabeli 5 przedstawiam współczynnik mglistości obliczony dla podręczników dla klasy I gimnazjum z serii *Słowa na czasie*.

Tabela 5

**Współczynnik mglistości dla podręczników z serii *Słowa na czasie*  
dla klasy I gimnazjum**

Lp.	Podręcznik	Lz (średnia długość zdania)	Nd (liczba wyrazów długich)	Nd/N (w %)	Wskaźnik mglistości
1.	Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego	16,7	10	0,1	6,72
2.	Podręcznik do kształcenia językowego z ćwiczeniami	14,3	10	0,1	5,76

Dane pozwalają wysnuć wniosek, że podręczniki do języka polskiego z serii *Słowa na czasie* dla klasy I gimnazjum prezentują podobny poziom jasności tekstu dla ucznia wkraczającego w nowy etap swojej edukacji. Jego język w ciągu nauki ma się rozwijać i będzie zapewne możliwe osiągnięcie zamierzonego treningu lingwistycznego zarówno z *Podręcznikiem do kształcenia literackiego i kulturowego* (wskaźnik **6,72**), jak i *Podręcznikiem do kształcenia językowego z ćwiczeniami* (**5,76**).

Współczynnik mglistości dla *Podręcznika do kształcenia literackiego i kulturowego* dla klasy I gimnazjum dorównuje wzorcowemu wynikowi wskaźnika Roberta Gunninga, wynosi **6,72**. Dobór słów w tym podręczniku przekonuje o ich dostosowaniu do możliwości percepcyjnych odbiorców oraz świadczy o tym, że tekst jest napisany językiem przeznaczonym dla ucznia klasy I gimnazjum. Uzyskany wynik jest adekwatny do liczby lat nauki adresata, a więc dzięki temu może wpłynąć na pogłębienie i rozwijanie języka.

Liczba słów dłuższych ponad przeciętność wynosi 10 (*narzekanie, naukowiec, niejednokrotność, nieodłączność, niepowtarzalny, odrobina, pozytywny, teatralny, uświadomienie, wydarzenie*) na każde 100 wyrazów. Średnia długość zdania to 16,7. W tekście znajdują się również zdania o wiele bardziej przekraczające tę średnią (por. s. 174: „I choć nie zawsze jest łatwo cieszyć się zwyczajnym, szarym dniem czy dostrzec pozytywną stronę każdego wydarzenia, to należy uświadomić sobie, że narzekanie w niczym nie pomoże.” — 27 wyrazów). Mimo to tekst jest spójny i zapewne będzie zrozumiały dla ucznia. Charakter zdania pozwala na wysnuć przez adresata pewnego rodzaju przemyśleń na temat, o którym traktuje.

### Wnioski

1. Tekst podręcznika powinien być dostosowany do poziomu językowego i intelektualnego ucznia. W ocenie stopnia przydatności książki dla ucznia warto wykorzystywać obiektywne narzędzia pomiaru z językoznawstwa statystycznego, np. w postaci wskaźnika komunikatywności ze skalą Bengta Sigurda lub tzw. współczynnik mglistości Roberta Gunninga. Obliczenie indeksu czytelności lub mglistości umożliwi autorom doskonalenie jakości tekstu<sup>5</sup>.

2. Podręczniki języka polskiego *Słowa na start!* dla klas IV—VI Wydawnictwa Rożak mają niski indeks komunikatywności według skali Sigurda i niski współczynnik mglistości Gunninga. Obliczenia dowodzą, iż podręczniki te napisane są językiem odpowiednim raczej dla poziomu klas III—IV szkoły podstawowej, a więc nie mogą znacząco wpływać na rozwijanie języka uczniów klas IV—VI.

3. Obydwa badane podręczniki języka polskiego *Słowa na czasie* dla klasy I gimnazjum Wydawnictwa Nowa Era ze względu na prezentowane wskaźniki wypada wyróżnić. Indeks czytelności *Podręcznika do kształcenia literackiego i kulturowego* wynosi **35,82**, a *Podręcznika do kształcenia językowego z ćwiczeniami* **35,24** (skala Sigurda = **35**). Współczynniki mglistości Gunninga wynoszą odpowiednio: **6,72** i **5,76**, a więc zgodnie z liczbą lat nauki ucznia klasy I gimnazjum.

4. Język podręcznika (zarówno poleceń, zadań i ćwiczeń, jak i tekstów źródłowych, utworów poetyckich i prozatorskich) zbyt prosty i oczywisty nie

<sup>5</sup> Autorzy znajdują pomoc w następujących opracowaniach: K. Gąsiorek, D. Krzyżyk, H. Synowiec: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010; także: K. Gąsiorek, A. Hącia, K. Kłosińska, D. Krzyżyk, J. Nocoń, H. Synowiec: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2012 (obowiązujący zgodnie z rozporządzeniem w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (poz. 752), opublikowanym 3 lipca 2012 roku; weszło w życie 18 lipca 2012 roku).

wzbudzi zainteresowania ucznia, do którego jest kierowany, a zbyt trudny może stać się niezrozumiały, dodatkowo — zostanie osłabiona chęć zapoznania się z takim tekstem lub też „doczytania” go do końca.

5. Autorzy podręczników nie mogą zaniżać językowego poziomu tekstów przeznaczonych dla uczniów, powinni jednak tworzyć je w taki sposób, aby wpływały na rozwijanie ich języka, np. tekst podręcznikowy odpowiadający skali Sigurda powinien być zawsze wyższy o 2—4 jednostki.

6. Należy unikać zbyt rozbudowanych struktur składniowych oraz dopowiedzeń i wstawek nawiasowych. Zdania mają mieć przejrzystą strukturę.

7. Styl podręczników kierowanych do uczniów klas IV—VI powinien być w pełni zrozumiały, neutralny, natomiast na poziomie gimnazjum ma to być styl z cechami zbliżonymi do naukowego.

8. Należy dbać o właściwe do wieku odbiorcy nasycenie tekstu leksyką (słownictwem abstrakcyjnym, rzeczownikowymi nazwami czynności, zapożyczeniami) i funkcjonalne stosowanie terminologii.

Krystyna Gąsiorek

#### THE EVALUATION OF TEXT COMMUNICATIVE NATURE IN SELECTED COURSEBOOKS FOR TEACHING POLISH

##### Summary

The subject of the article is the evaluation of the clarity of texts included in coursebooks for teaching Polish to the 4th–6th form students of the primary school and 1st form junior high school students published by two selected publishing houses. The methods of the statistical linguistics were used (C.H. Björnsson’s model with Bengt Sigurd’s scale and Robert Gunning’s so called vagueness factor). By means of them, the author defined the level of the syntactic development of the opinions gained, and lexical complications in a text. In so doing, she examined an average number of words in a sentence, that is an average sentence length, both a simple and complex one, or a different statement as well as text permeation with words longer above mediocrity, as well as the number, quality and ways of explaining the terms. Basing on it, it was possible to formulate conclusions useful for the coursebook authors (e.g. they must not lower the linguistic level of texts for students, though, they should create them in such a way to increase students’ language), publishers and, above all, teachers choosing didactic aids in the form of the appropriate coursebooks.

The message of the article is also a thought that measuring an index of clarity or vagueness will allow each author to work on making the quality of his/her texts better.

Крыстына Гонсёрек

ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНОСТИ ТЕКСТА  
В ИЗБРАННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО ПОЛЬСКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Резюме

В статье подвергается оценке читабельность текстов учебников по польскому языку и литературе для IV—VI классов шестилетней школы и первого класса гимназии — следующего этапа среднего образования в Польше. Используются методы статистического языкознания (образец С. Х. Бьёрнсона со шкалой Бенгта Сигурда и так наз. «индекс Фога» Роберта Ганнинга). С их помощью автор определяет степень синтаксического построения высказываний и устанавливает лексические трудности в тексте. С этой целью было исследовано среднее число слов в предложении, т.е. средняя длина предложения, как простого, так и сложного или другого высказывания, насыщение текста длинными словами, а также число, качество и способ выяснения терминов. На этом основании было сформулированы выводы, востребованные авторами учебников (напр., они не могут понижать языкового уровня текстов, адресованных ученикам, однако должны создавать их таким образом, чтобы влиять на развитие языка), издателями, а прежде всего учителями, выбирающими дидактическую помощь в виде соответствующих учебников.

В статье красной нитью проходит также мысль о том, что расчет индекса читабельности или «индекса Фога» даст возможность каждому автору учебника работать над качеством своих текстов.



**Anna GUZY**

## Głośno i wyraźnie, czyli pierwsza lekcja dobrego mówienia<sup>1</sup>

Zanim przemówisz, obróć siedem razy język w gębie

Galileusz

Podstawa programowa kształcenia ogólnego na II etapie edukacyjnym stawia przed nauczycielem i uczniem wiele wyzwań. Jednym z nich jest opanowanie przez ucznia prawideł poprawnej (wy)mowy. Zgodnie z rozporządzeniem ministerialnym uczeń powinien:

1. Sprawnie czytać głośno teksty.
2. Rozpoznawać znaczenie niewerbalnych środków komunikowania się (gestu, wyrazu twarzy, mimiki, postawy ciała).
3. Świadomie posługiwać się w wypowiedzi ustnej mimiką, gestykulacją, postawą ciała.
4. Czytać głośno i wyraziście.
5. Przekazywać intencje tekstu poprzez właściwe akcentowanie, stosowanie pauz oraz odpowiedniej intonacji.
6. Podejmować próby głosowej interpretacji tekstu<sup>2</sup>.

Realizacja tych zadań podstawy programowej staje się trudna, gdy uczniowie coraz częściej mówią niewyraźnie, niestarannie, cicho i bełkotliwie. Nauczyciele często skupiają się na treści przekazu i konieczności prowadzenia materiału stanowiącego przedmiot lekcji, rzadko zwracając uczniom uwagę na konieczność starannego mówienia. Niestaranna wymowa w szkole przekłada się często na przeniesienie tych zwyczajów do innych sfer życia. Niedbalstwo słychać w rozmowach na korytarzach szkolnych, w autobusie, sklepie, w domu.

---

<sup>1</sup> Tytuł artykułu został zainspirowany książką B. Toczyskiej: *Głośno i wyraźnie. 9 lekcji dobrego mówienia*. Gdańsk 2007.

<sup>2</sup> Opracowano na podstawie: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. T. 2. Dostępne w Internecie: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyk-polski> [http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men\\_tom\\_2.pdf](http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_2.pdf) [data dostępu: 3.01.2013].

Język stanowi nasze główne narzędzie porozumiewania się i jeśli jako nauczyciele z obojętnością będziemy podchodzić do tej kwestii, jakość wymowy naszych uczniów będzie się stale pogarszać<sup>3</sup>. Sami powinniśmy dawać im przykład swoją postawą, dbając nie tylko o treść, ale i jakość foniczną przekazywanych treści. Jak wynika z moich badań, prowadzonych od 2008<sup>4</sup> roku, tylko około 40% pracujących w zawodzie nie ma trudności głosowych, mówi w odpowiednim tempie, bez większych wad artykulacyjnych czy dykcyjnych. Zdecydowana większość ma problem z poprawnym torem oddechowym, dykcją, artykulacją i zachowaniem odpowiedniej postawy ciała.

W niniejszym artykule chciałam zaproponować pierwszą lekcję „dobrego mówienia”, a w jej ramach ćwiczenia, które mogą być wykonywane z uczniami jako rozgrzewka przed recytacją czy na spotkaniach koła teatralnego. Dobrze, aby znajdujące się w załączniku ćwiczenia towarzyszyły uczniom i nauczycielom częściej, tak często, jak to tylko możliwe<sup>5</sup>.

Zachęcam zarówno nauczycieli, jak i uczniów do trenowania swojego głosu, do dbałości o jakość mowy. Dobrym początkiem będzie przestrzeganie kilku prostych zasad proponowanych przez Małgorzatę Strzałkowską:

### ***Reguły dla gaduły***

Dbaj o swój język i mów poprawnie,  
ładnie, wyraźnie oraz dokładnie,  
bo kto nie ćwiczy często języka,  
ten się w mówieniu potem potyka.

Kiedy z tym miewasz jakieś kłopoty  
to się natychmiast bierz do roboty,  
a że nasz język bywa ciekawy,  
czeka cię przy tym mnóstwo zabawy!

---

<sup>3</sup> Problem ten był już poruszony na kartach „Z Teorii i Praktyki i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” kilkakrotnie, por. M. Wołan: *O poprawną wymowę w szkole*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 15. Red. E. Polański, Z. Uryga. Katowice 1999, s. 160—173 oraz M. Wołan: *Realizacja foniczna utworu literackiego*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 16. Red. H. Synowiec. Katowice 2001, s. 140—146.

<sup>4</sup> Od 2008 roku w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej prowadzone są diagnozy problemów emisji głosu nauczycieli oraz przyszłych nauczycieli — studentów kierunków humanistycznych (od 2011 roku badania realizowane są w ramach projektu *Głos w komunikacji werbalnej*). W latach 2008—2012 w diagnozach wzięło udział 420 osób (nauczycieli oraz studentów), natomiast badaniami ankietowymi objęto blisko 300 nauczycieli z terenu województwa śląskiego.

<sup>5</sup> Rozgrzewka głosowa powinna być wykonywana codziennie przez każdego pracującego głosem. Tego typu działania profilaktyczne pozwolą wyeliminować nie tylko część niedomogów głosowych, wzmocnić nasz głos, ale także zapobiec chorobom narządu głosu. Tymczasem rozgrzewki nie wykonuje zdecydowana większość nauczycieli. Z przytoczonych wcześniej badań wynika, że rozgrzewa swój głos 1 na 50 nauczycieli, a to tylko deklaracje...

Wymawiaj słowa bardzo starannie,  
nawet gdy zmywasz lub siedzisz w wannie,  
z wielkim zapalem ruszaj ustami  
i razem ze mną ciesz się słowami!<sup>6</sup>

I tak jak proponuje Małgorzata Strzałkowska, pamiętajmy, że praca nad staranną wymową powinna być nie tylko dla naszych uczniów, ale i dla nas w dużej mierze dobrą zabawą.

### Oddychanie, czyli najtrudniejsze są początki...

Jako trener emisji głosu wiem, że najwięcej czasu zajmuje opanowanie poprawnego toru oddechowego<sup>7</sup>, dlatego też trudno tego wymagać od uczniów na samym początku<sup>8</sup>. Moim zdaniem warto zwrócić im uwagę na to, że oddech jest niezwykle ważny; że to, w którym miejscu pobierzemy powietrze, zmienia sens przekazywanych treści utworu. Zaczynamy rozgrzewkę (trening) od kilku ćwiczeń oddechowych:

1. Zamknij oczy. Skup się na sobie i swoim oddechu. Pobieraj swobodnie powietrze nosem, a wydychaj ustami. Powtórz kilka razy. Za każdym razem, gdy wykonujesz wydech, wyobraź sobie, że wraz z nim stajesz się coraz bardziej spokojny i zrelaksowany. Z każdym oddechem jesteś coraz bardziej rozluźniony<sup>9</sup>.

2. Teraz wyobraź sobie, że są wakacje, że jesteś na łące pełnej pięknych kwiatów. Wyczuwasz swój ulubiony zapach w powietrzu. Chłonisz go całą swoją osobą. Dokonujesz głębokiego wdechu i spokojnie wydychasz powietrze.

3. Kolejno możemy zaproponować oddychanie naprzemienne. Zatkaj prawą dziurkę nosa lewą dłonią i pobierz powietrze, następnie wykonaj wydech nosem (dziurki nie są zatkane przy wydechu). Powtórz to samo, zatykając lewą dziurkę prawą dłonią. Całość ćwiczenia powtórz kilka razy<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> M. Strzałkowska: *Gimnastyka dla języka (i Polaka, i Anglika)*. Poznań 2004, s. 3.

<sup>7</sup> Za poprawny tor oddechowy uznaje się tor tzw. całościowy, zwany też żebrowo-brzusznym czy żebrowo-przeponowo-brzusznym. W tym typie oddychania biorą udział wszystkie mięśnie oddechowe, dlatego też daje najlepsze rezultaty podczas mówienia czy śpiewania. Więcej na ten temat np. B. Tarasiewicz: *Mówię i śpiewam świadomie*. Kraków 2006, s. 49–51.

<sup>8</sup> W kolejnej części *Głośno i wyraźnie, czyli druga lekcja poprawnego mówienia*, planuję skupić się m.in. na ćwiczeniach oddechowych, dlatego w tym artykule zostaną one potraktowane pobieżnie.

<sup>9</sup> Nauczyciel powinien proponowane uczniom ćwiczenia zaprezentować. Szczególnie na początku mogą mieć oni trudność w ich wykonaniu, dla niektórych mogą być wręcz kłopotliwe. Najlepsze efekty przynosi zamykanie oczu, ponieważ pozwala na lepsze wyciszenie się i odprężenie.

<sup>10</sup> Więcej ćwiczeń tego typu znajduje się przykładowo w książce: L. Barańska-Grabara, A. Fredek, B. Kowalik: *Trening oddechowy w emisji głosu*. Katowice 2009 i S. Weller: *Oddech, który leczy*. Gdańsk 2004.

Po wyciszeniu się i wstępnych ćwiczeniach oddechowych warto wykonać kilka innych z wykorzystaniem tekstów. Do tego celu najlepiej wykorzystać wyliczanki, wiersze o regularnej budowie (np. trzynastozgłoskowiec) oraz cykl zdań rozwijających. Atutem tego ćwiczenia jest to, że możemy zaangażować uczniów w proces tworzenia materiału do ćwiczenia.

1. **Wyliczanki.** W ćwiczeniu należy pobrać powietrze, a następnie wypowiadać jak najdłużej (na jednym wydechu) czytany tekst. Ważne jest, aby zachowywać tempo mówienia typowe dla naszej mowy potocznej (bez zbędnego przyspieszania). Przykładem może być wypowiedzianie na jednym wydechu znanego fragmentu, np.: *Jedna wrona bez ogona, druga wrona bez ogona, trzecia wrona bez ogona* itd. Przy wprowadzaniu tego typu ćwiczeń możemy prosić zespół klasowy o stworzenie własnych propozycji wyliczanek, np. *Kasia choinkę ubierała, dużo bombek do tego miała:* <sup>11</sup> *jedna bombka, druga bombka, trzecia bombka, czwarta bombka* itd.

2. **Zdania rozwijające/wiersze rozwijające.** To kolejne ćwiczenie na wydłużenie fazy wydechowej. Czytamy kolejne wersy, przed każdym z nich pobieramy oddech. Również w tym przypadku uczniowie doskonale poradzą sobie ze stworzeniem własnych propozycji, co z pewnością uatrakcyjni ćwiczenie i zmotywuje ich do wyłożonej pracy.

Jerzy Jończyk:

| Czarny kwadrat na białym tle

| Czarny kwadrat okna z wybitą szybą.

| Czarny kwadrat okna z szybą wybitą przez ciemność.

| Czarny kwadrat okna z szybą wybitą przez ciemność nicości.

| Czarny kwadrat okna z szybą wybitą przez ciemność nicości która staje się

| Czarny kwadrat okna z szybą wybitą przez ciemność nicości która staje się  
bytem.

| Czarny kwadrat okna z szybą wybitą przez ciemność nicości która staje się  
bytem, działając<sup>12</sup>.

**Tekst.** Ostatnim etapem są ćwiczenia na tekstach. Jak już wcześniej wspomniałam, najlepiej wykorzystać wiersze o rytmicznej, regularnej budowie. Na początku proponuję wiersz Jana Brzechwy *Szpak*. Wiersz czytamy w następujący sposób: za pierwszym razem pobieramy oddech co dwa wersy, następnie co 3, co 4, co 6, a na końcu staramy się przeczytać całość na jednym wydechu. Może się okazać, że uczniowie nie poradzą sobie z przeczytaniem więcej niż

<sup>11</sup> Za pomocą pionowych kresek oznaczone zostały miejsca, w których należy pobrać powietrze.

<sup>12</sup> „Słoneczne Ciekawostki” 2009, nr 8, s. 9.

6 wersów na jednym wydechu. Należy ich wtedy zachęcić do ćwiczeń nad wydłużeniem fazy wydechowej.

### *Szpak*<sup>13</sup>

Na grabie siedzi szpak  
 I po polsku mówi tak:  
 — Stoi w lesie stary grab,  
 Pod tym grabem leży drab,  
 Leży drab, a kilka os  
 Gryzie draba prosto w nos.  
 Rozgniewany wstaje drab,  
 Patrzy wkoło, widzi — grab.  
 A na grabie siedzi szpak  
 I po polsku mówi tak:  
 — Stoi w lesie...

Po ćwiczeniach oddechowych proponujemy uczniom rozgrzewkę aparatu mowy. Zaczynamy ją od tzw. gimnastyki buzi i języka<sup>14</sup>.

„Gimnastyka” aparatu mowy<sup>15</sup>. Nauka czyni mistrza

### **Ćwiczenia żuchwy**

1. Swobodnie ziewaj bez wydawania głosu. Żuchwa opada luźno bez niepotrzebnych napięć.

2. Naśladuj ruchy żucia, możesz wyobrazić sobie, że masz w ustach gumę, która staje się coraz większa. Musisz zatem coraz szerzej otwierać buzię, następnie guma się zmniejsza, aż robi się całkiem mała.

3. Obniżamy żuchwę, starając się nie otwierać ust<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> J. Brzechwa: *Szpak*. W: <http://www.wiersze.annet.pl/w,,8800> [data dostępu: 3.01.2013].

<sup>14</sup> Prezentuję wybrane ćwiczenia. Opracowane są na podstawie: M. Walczak-Deleżyńska: *Aby język gietki. Wybór ćwiczeń artykulacyjnych od J. Tennera do B. Toczyńskiej*. Wrocław 2001, s. 211. W literaturze przedmiotu dostępnych jest kilkaset ćwiczeń z tego zakresu. Tak szeroki wybór umożliwia nam proponowanie uczniom różnorodnych ćwiczeń, które będą wykonywali chętnie. Taka gimnastyka to dla nich doskonała zabawa. Chętni mogą na lekcję przynieść małe lusterka i ćwiczyć przy ich użyciu. Polecamy wtedy uczniom obserwowanie w lusterkach swoich postępów.

<sup>15</sup> Więcej ćwiczeń na: [www.easyvoice.pl](http://www.easyvoice.pl), <http://www.programyzdrowotne.pl/programypowrotudopracy/glos/Programnaukiemisjaglosu/Default.aspx>, <http://emisjaglosudlanauczycieli.pl/artyyuly/5.html> (wybrane portale zajmujące się zagadnieniami emisji głosu).

<sup>16</sup> Jest to również ćwiczenie na tzw. obniżenie krtani proponowane przez Ireneusza Łukaszewskiego, por. Idem: *Zbiorowa emisja głosu*. Warszawa 1977.

4. Opuszczaj żuchwę i unos ją do góry, jakbyś przegryzał jabłko. „Przegryź” je trzema ruchami<sup>17</sup>.

### Ćwiczenia krtani

- Otwórz usta jak do wymowy samogłoski *a*. Wyciągnij rękę i otwartą dłonią przesuwaj do ust porcję powietrza, aż dotkniesz ust. Ćwiczenie to rozluźnia mięśnie krtani, pomaga pozbyć się napięć w okolicy gardła.
- Tzw. *a szeptane*. Jest to ćwiczenie zaczerpnięte z technik Alexandra. Pobierz powietrze, wyobraź sobie, że chcesz wypowiedzieć głoskę *a*, ułóż narządy artykulacyjne jak do *a*, natomiast na wydechu wypuszczaj tylko powietrze. Usłyszysz szept z delikatnym dźwiękiem *a*. Powinieneś odczuwać odprężenie w gardle i krtani.

### Ćwiczenia języka

- Usta otwarte. Licz czubkiem języka zęby górne najpierw od zewnętrznej, następnie od wewnętrznej strony.
- Wysuwamy i cofamy język przez zwarte zęby. Przeciskając język między zębami, masujemy go.
- Rozchyl lekko usta, językiem rób kółka po wewnętrznej stronie warg. Powtórz ćwiczenie 10 razy w prawo oraz 10 razy w lewo.
- Wymawiaj energicznie *tktktktktk... tktktktktktk... tktktktktktktktktktk...*

### Ćwiczenia podniebienia miękkiego

- Udawaj ziewanie, swobodnie przy nisko opuszczonej żuchwie: wdech przez nos, wydech ustami przy szeroko otwartej jamie ustnej.
- Wymawiaj połączenia głosek: *ga ge gi go gu, ka ke ki ko ku, ha he hi ho hu*.
- Postaraj się dotknąć językiem przestrzeni za górną wargą, górnych zębów, podniebienia twardego oraz jak najdalej do podniebienia miękkiego. Powtórz kilka razy.

### Ćwiczenia warg<sup>18</sup>

- Nadymaj policzki.
- Zmieniaj kształt warg — układaj je jak do artykulacji samogłoski *u*, a następnie *i*. Pamiętaj, że nie masz głosek wymawiać, tylko zmieniać kształt warg.
- Naśladuj parskanie konia.
- Włóż pomiędzy nos i górną wargę ołówek lub kredkę. Staraj się przytrzymać je za pomocą siły mięśni górnej wargi.

Kolejno podczas ćwiczeń poprawnej wymowy (czy podczas rozgrzewki przed recytacją) wykonujemy ćwiczenia artykulacyjne, a na samym końcu dykcyjne.

<sup>17</sup> Ćwiczenie za: M. Walczak-Deleżyńska: *Aby język...*, s. 68.

<sup>18</sup> Każde z ćwiczeń należy wykonywać starannie i powoli. Warto je kilkakrotnie powtórzyć.

## Przykładowe ćwiczenia artykulacyjno-dykcyjne

- Wymawiaj opozycyjne pary samogłosek, najpierw wolno, następnie w coraz szybszym tempie:

**ai ai ai ia ia ia**

**au au au ua ua ua**

**ui ui ui iu iu iu**

- Wymawiaj poszczególne sekwencje samogłosek na jednym wydechu.

**a e y i o u**

**a o u e y i**

**a i u e o y**

**a y o i u e**

- W następujących wyrazach czytaj same samogłoski, np. kolega, gatunko-  
wy, wyleniała, łata, tatulo, lokata, kita. Zbrodnia to niesłychana pani zabiła  
pana.

- Wymawiaj starannie poniższe sylaby, na początku wolno, następnie coraz szybciej, stopniowo zwiększając tempo swojej wypowiedzi:

ssa ssza sfa sch sśa czcza czća ćća ssza szcza fsza chcza śsza

sse ssze sfe sche sśe czcze czće ćće ssze szcze fszy chcze śsze

- Wymawiaj starannie poniższe wyrazy zawierające *trz* w opozycji do głoski *cz*, np.

*Trzysta — czysta, Trzysta złotych. Czysta wódka.*

*Trzask — czas. Trzask ognia. Czas mrozów.*

*Rozpatrz — rozpacz. Popatrz-zobacz. Popatrz na mnie. Zobacz mnie.*

*Wietrzna — wieczna. Wietrzna pogoda. Wieczna niepogoda.*

*Patrz trzysta czystych trzewików.*

*Czy trzy, czy trzydzieści trzy, czy trzysta trzydzieści trzy*<sup>19</sup>.

- Proszę odczytać zdania-lamańce:

*Wietrzył cietrzew wieprzy szereg oraz otomanę, która miała trzy z nóg czterech powyłamywane.*

*Tracz tarł tarcicę tak, takt w takt, jak takt w takt tarcicę tartak tarł.*

*W czasie suszy szosa sucha. Suchą szosą Sasza szedł.*

*Zmystyfikowanie i odmitologizowanie niezidentyfikowanych obiektów latających.*

*Szły pchły koło wody, pchła pchłę pchła do wody i ta pchła płakała, że ją tamta pchła popchała.*

*Ależ alabastrowa Ala alarmuje altem alpejskiego albatrosa.*

<sup>19</sup> Na podstawie: M. Walczak-Deleżyńska: *Aby język giętki...*, s. 211—214 i inne.

Przed recytacją konkretnego tekstu warto zachęcić uczniów nie tylko do rozgrzewki, ale też do przygotowania się do radzenia sobie z trudnościami artykulacyjnymi w każdym tekście. Wyobraźmy sobie, że uczeń chce poćwiczyć artykulację następującego zdania<sup>20</sup>:

*TATO POD DOBRĄ DATĄ KOŁDRĘ DRZE*<sup>21</sup>. Powinien kolejno wypisać z tekstu występujące w nim zbitki spółgłoskowe oraz ewentualne dwuznaki, czyli w naszym przypadku: BR, ŁDR, DRZ, a następnie wypisujemy je w rzędzie poziomym w otoczeniu samogłoskowym (najlepiej od a poprzez o, e, i, u, y), czyli

ABRA	OBRO	EBRE	IBRI	UBRU	YBRY
AŁDRA	OŁDRO	EŁDRE	IŁDRI	UŁDRU	YŁDRY
ADRZA	ODRZO	EDRZE	IDRZI	UDRZU	YDRZY

Następnie tworzymy ciąg lustrzany, czyli zamiast BR, ŁDR, DRZ mamy RB, RDL, ZRD w tym samym otoczeniu samogłoskowym, czyli:

ARBA	ORBO	ERBE	IRBI	URBU	YRBY
ARDŁA	ORDŁO	ERDŁE	IRDŁI	URDŁU	YRDŁY
AZRDA	OZRDO	EZRDE	IZRDI	UZRDU	YZRDI

Ćwiczyć możemy na wiele sposobów: czytać ciągi krótkie oraz oba pionowo lub poziomo. Zaleca się czytanie każdego zestawu 3 razy: zachowując tempo mówienia wolniejsze, niżeli jest to dla nas typowe, następnie mówienie z taką szybkością, jaka jest dla nas typowa, a na samym końcu nieznaczne przyspieszenie tempa.

Możemy dowolnie modyfikować ciągi, poszerzać je, np. zastąpić głoski dźwięczne bezdźwięcznymi i odwrotnie, czyli oprócz ćwiczeń ciągów klasycznych i lustrzanych, mogą powstać przykładowo: PR, ŁTR, TSZ oraz lustrzany RP, TRŁ i ZST.

Zawarte w artykule propozycje ćwiczeń, proponowane uczniom regularnie, mogą sprawić, że ci będą zwracali większą uwagę na staranniejszą wymowę, nie tylko na lekcji polskiego, w szkole czy podczas recytacji, ale w każdej sytuacji komunikacyjnej.

Niejednokrotnie ćwiczenia motoryki aparatu artykulacyjnego oraz artykulacyjno-dykcyjne dostarczają im wielu pozytywnych emocji, stanowią nie tylko doskonałą rozgrzewkę, np. przed recytacją, czy pomoc w „odstresowaniu się”, ale mogą na stałe zagościć na lekcjach języka polskiego.

Zdaję sobie sprawę, że większość problemów została jedynie zasygnalizowana i wymagałaby szerszego omówienia. W celu pogłębienia niektórych za-

<sup>20</sup> Nieco inną wersję tego ćwiczenia prezentuje Bogumiła Toczyska, por. Eadem: *Lamańce z dedykacją*. Gdańsk 2009, s. 123.

<sup>21</sup> Można zaznajomić uczniów ze znaczeniem związku frazeologicznego: ‘być pod dobrą datą’ (być podpiętym, pijanym, por. *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Red. A. Kłosińska, E. Sobol, A. Stankiewicz. Warszawa 2005, s. 29).



gadnień niezbędna będzie analiza pozycji bibliograficznych podanych w przypisach. Zachęcam również samych nauczycieli do wykonywania proponowanych ćwiczeń, aby mogli swoją postawą dawać uczniom przykład wzorcowej wymowy.

## ZAŁĄCZNIK

**Ćwiczenia artykulacyjne**

- Wymawiaj opozycyjne pary samogłosek, najpierw wolno, następnie w coraz szybszym tempie:

ai ai ai ia ia ia  
 au au au ua ua ua  
 ui ui ui iu iu iu

- Wymawiaj starannie poniższe sylaby, na początku wolno, następnie coraz szybciej.

**ssa ssza sfa scha ssa**  
**czcza czća ćća ssza**  
**szcza fsza chcza śsza**

- Odczytaj starannie zdania-łamańce

Tracz tarł tarcicę tak, takt w takt, jak takt w takt tarcicę tartak tarł.

W czasie suszy szosa sucha. Suchą szosą Sasza szedł.

Zmystyfikowanie i odmitologizowanie niezidentyfikowanych obiektów latających.

Szły pchły koło wody, pchła pchłę pchła do wody i ta pchła płakała, że ją tamta pchła popchała.

Ależ alabastrowa Ala alarmuje altem alpejskiego albatrosa.

**ABC przed recytacją\***

\* *ABC przed recytacją* można powielić dwustronnie i wykorzystywać zarówno podczas rozgrzewki głosowej, jak i jako ćwiczenie przed recytacją.

**Ćwiczenia oddechowe**● **Wąchanie kwiatka.**

Wyobraź sobie, że trzymasz w ręce kwiatek. Wąchaj głęboko kwiatek (nabierając głęboko powietrza za jednym razem) i wydychaj powietrze ustami. Powtórz kilka razy. Następnie wąchaj kwiatek (podczas jednego wdechu) za pomocą kilku mniejszych wdechów i wydychaj powietrze ustami. Powtórz kilka razy.

● **Baloniki z policzków.**

Zrób baloniki z policzków (nadymaj je), a następnie obstukuj je palcami w taki sposób, aby nie uszło z nich powietrze. Powtórz kilka razy.

● **Wypowiadanie f.**

Nabierz powietrza i wypowiadaj wielokrotnie, szybko i dynamicznie głoskę f.

● **Wypowiadanie s.**

Nabierz powietrza i wypowiadaj wielokrotnie, szybko i dynamicznie głoskę s.

● **Wdychanie powietrza.**

Ćwiczenie polega na wielokrotnym wdychaniu powietrza nosem (podczas jednego wdechu), a następnie na powolnym wydechu również przez nos.

● **Oddychanie przy zatkanym nosie.**

Palcami zatykamy nos (kciukiem i palcem wskazującym). Wykonujemy głębokie wdechy przez usta oraz powolne wydechy przez usta.

**Ćwiczenia żuchwy**

● Naśladuj ruchy żucia; możesz wyobrazić sobie, że masz w ustach gumę, która staje się coraz większa. Musisz zatem coraz szerzej otwierać buzię, następnie guma się zmniejsza, aż robi się całkiem mała.

● Naśladuj bezgłośnie wymawianie sylab: „pa”, „ba”, „da”; starając się, aby żuchwa swobodnie i lekko opadała.

**Ćwiczenia języka**

● Usta otwarte. Licz czubkiem języka zęby górne najpierw od zewnętrznej, następnie od wewnętrznej strony.

● Wysuwamy i cofamy język przez zwarte zęby. Przeciskając język między zębami, masujemy go.

**Ćwiczenia warg**

● Niejadek. Postaraj się wargi schować do wewnątrz, tak jak robią niejadki!

● Naśladuj „puszczanie buziaczków” starając się to robić w miarę cicho!

● Lekko przygryź wargi zębami.

**Ćwiczenia podniebienia miękkiego**

● Udawaj ziewanie, swobodnie przy nisko opuszczonej żuchwie: wdech przez nos, wydech ustami przy szeroko otwartej jamie ustnej.

● Wymawiaj połączenia głosek: ga ge gi go gu, ka ke ki ko ku, ha he hi ho.

---

Anna Guzy

LOUDLY AND CLEARLY OR THE FIRST LESSON OF GOOD SPEAKING

Summary

The article presents the main group of exercises to be helpful when shaping correct speaking habits. In the beginning, the breathing exercises (including those lengthening the breath phase), the exercises devoted to the motorics of the articulation apparatus (a mandible, tongue, soft palate and lips), and, in final, selected articulation-enunciation exercises were contrasted. The appendices include the exercises prior to recitation, called ABC, that could be used by the teacher during a lesson connected with text presentation.

Анна Гузы

ГРОМКО И ВЫРАЗИТЕЛЬНО, ИЛИ ПЕРВЫЙ УРОК ХОРОШЕГО ПРОИЗНОШЕНИЯ

Резюме

В статье представлены основные группы упражнений, которые помогают в формировании навыков правильной речи. Вначале даны дыхательные упражнения (в том числе на продление фазиса выдоха), моторики артикуляционного аппарата (нижней челюсти, языка, мягкого нёба и губ), а в конце собраны упражнения по совершенствованию артикуляции и произношения. Кроме того, прилагаются упражнения, озаглавленные *ABC перед декламацией*, которые могут использоваться учителем во время урока, связанного с представлением текста.

Danuta KRZYŻYK

## Co o zespole Aspergera powinni wiedzieć nauczyciele poloniści

Nauczyciele stają obecnie w obliczu coraz większych wyzwań. Oczekuje się od nich nie tylko przekazywania wiedzy przedmiotowej, opieki nad uczniami i wychowywania ich, ale również dbania o wszechstronny indywidualny rozwój wychowanków, wychodzenia naprzeciw ich potrzebom edukacyjnym (i zwykłym, i specyficznym), udzielania im pomocy oraz wspierania w pokonywaniu trudności wynikających z ich dysfunkcji. Nauczyciel nie tylko musi mieć wiedzę merytoryczną z nauczanej dziedziny i być dobrym dydaktykiem, ale także powinien być dobrym pedagogiem i psychologiem, mieć przynajmniej podstawową wiedzę na temat chorób, niepełnosprawności i utrudnień rozwojowych dzieci i młodzieży. Wymagania te wynikają m.in. z faktu, że dzisiaj w niemal każdej klasie razem ze zdrowymi rówieśnikami uczą się dzieci z zaburzeniami edukacyjnymi i przewlekłe chore, a więc dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>1</sup>. Nauczyciele coraz lepiej pracują z uczniami z dysleksją rozwojową, ADHD, dostrzegają ich indywidualne potrzeby, sięgają po właściwe metody. Jednak nie wszystkie zaburzenia rozwojowe są pedagogom tak dobrze znane. Brak wiedzy lub wiedza niepełna o danej dysfunkcji, nieadekwatna do potrzeb, przekłada się na różne trudności, których doświadczają i nauczyciele, i uczniowie w procesie nauczania — uczenia się.

Coraz częściej diagnozowany jest zespół Aspergera<sup>2</sup>. W ostatnim dziesięcioleciu liczba dzieci oraz pacjentów dorosłych z zespołem Aspergera wzrosła prawie dziesięciokrotnie. Pochodzą oni z różnych środowisk narodowościowych, społecznych i kulturowych. Wielu z nich przejawia wybitne talenty w naukach ścisłych, takich jak matematyka, informatyka bądź fizyka. Wielu z nich pięk-

---

<sup>1</sup> G. Jagielska: *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*. Warszawa 2010, s. 4.

<sup>2</sup> Zespołowi Aspergera poświęciłam również artykuł: *Problemy w komunikacji dzieci z zespołem Aspergera*. W: *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Red. A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska [w druku].

nie rysuje lub maluje. Każda z tych osób jest inna. Łączy je jednak ten sam rodzaj deficytów<sup>3</sup>, z których wiele ujawniło się już we wczesnym dzieciństwie<sup>4</sup>. Dzieci z zespołem Aspergera są najczęściej uczniami ogólnodostępnych szkół. Choć uczą się zazwyczaj dobrze, na różnych przedmiotach doświadczają pewnych trudności edukacyjnych. Nauczyciel, który ma pod swoją opieką ucznia z zespołem Aspergera, nie tylko musi go wspierać w procesie dydaktycznym i dostosowywać metody oraz formy pracy do jego potrzeb, ale również musi zatroszczyć się o jego rozwój społeczny, pomagać we wchodzeniu w relacje z rówieśnikami, przeciwdziałać wtórnym zaburzeniom emocjonalnym poprzez ochronę wychowanka przed odrzuceniem czy przemocą ze strony kolegów<sup>5</sup>.

Niepełna wiedza nauczycieli na temat zespołu Aspergera wynika m.in. z faktu, że przed rokiem 1980, jak pisze Agnieszka Rynkiewicz, na świecie nie istniała taka diagnoza jak zespół Aspergera, nie posługiwano się też terminem wysokofunkcjonującego autyzmu<sup>6</sup>. Mimo że doktor Hans Asperger, wiedeński pediatra, pierwsze przypadki zespołu Aspergera opisał już w 1944 roku, to zaburzenie oficjalnie zostało uwzględnione przez Światową Organizację Zdrowia dopiero w 1992 roku, a przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w 1994 roku<sup>7</sup>. Niewiele wcześniej zdefiniowano kryteria diagnostyczne zespołu Aspergera<sup>8</sup>.

Zespół Aspergera jest to zaburzenie rozwoju mieszczące się w spektrum autyzmu, zaliczane do całościowych zaburzeń rozwojowych. Wspólną cechą autyzmu i zespołu Aspergera są szczególnie zaburzenia funkcjonowania społecznego, nieudolność w kontaktach międzyludzkich. Zespół Aspergera łączy objawy w trzech zasadniczych dla rozwoju człowieka sferach: socjalizacji — funkcjonowania społecznego (osobie z zespołem Aspergera brak motywacji do wcho-

<sup>3</sup> Dziecko z zespołem Aspergera cechuje m.in.: „rozwój poznawczy w granicach normy, w zasadzie prawidłowy rozwój mowy, zamiłowanie do zachowania rutyny i rytuałów, ograniczone zainteresowania i aktywność, często występująca niezgrabność ruchowa, zaburzony rozwój umiejętności społecznych”. G. Jagielska: *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu...*, s. 12.

<sup>4</sup> Pierwsze zaburzenia można zaobserwować już u bardzo małych dzieci (0—3. rok życia). Są to m.in.: brak dzielenia wspólnego pola uwagi, brak lub nieadekwatna reakcja na imię, brak proszenia o coś, brak wskazywania palcem, częste napady złości, nadwrażliwość na bodźce, niezdarność ruchowa, silny opór przeciwko zmianom, sztywność i dziwaczność zachowania, nieumiejętność uczestniczenia w zabawach społecznych i symbolicznych. Por. także: A. Rynkiewicz: *Zespół Aspergera. Inny mózg. Inny umysł*. Gdańsk 2009, s. 13.

<sup>5</sup> G. Jagielska: *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu...*, s. 17.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>7</sup> Por. E. Pisula: *Dziecko z zespołem Aspergera*. W: *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*. Red. B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski. Kraków 2008, s. 375. Nazwa „zespół Asprgera” została po raz pierwszy użyta w 1981 roku przez Lornę Wing. Por. A. Budzińska, M. Wójcik: *Zespół Aspergera*. Gdańsk 2010, s. 5.

<sup>8</sup> J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska: *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa 2009, s. 51.

dzenia w interakcje społeczne, przejawia ona opór i negatywizm w relacjach społecznych, wykazuje niechęć do zaakceptowania zmian, nie odczuwa empatii, ma kłopoty ze zrozumieniem zasad życia społecznego), wyobraźni i zachowań poznawczych (bardzo szczególne, sztywne, zainteresowania; nadwyzwyczajna pamięć sytuacji i wydarzeń) i komunikacji (zaburzenia dotyczą komunikacji dwustronnej, komunikacji słownej i pozasłownej). Jednak w porównaniu do pacjentów z autyzmem u osób z zespołem Aspergera objawy częściej mają słabsze nasilenie i są mniej liczne<sup>9</sup>. Mimo sygnalizowanej łagodności objawów zespół Aspergera jest poważnym zaburzeniem rozwoju, które w znaczący sposób może zaważyć na życiu dziecka, a nieprawidłowe podejście czy to rodziców, czy to pedagogów może doprowadzić do pojawiania się nowych, towarzyszących zaburzeniu, problemów emocjonalnych, takich jak: depresja, zaburzenia lękowe, fobie. Na ważną rolę nauczyciela w kontaktach z uczniem z zespołem Aspergera zwracał uwagę już w 1944 roku Hans Asperger. Pisał on: „Te dzieci [z zespołem Aspergera — D.K.] często wykazują zadziwiającą wrażliwość na osobowość nauczyciela. Mogą być nauczone, ale jedynie przez tych, którzy okażą im prawdziwe zrozumienie i uczucie; przez ludzi, którzy okażą im życzliwość i co ważne — poczucie humoru. Istotna, emocjonalna postawa nauczyciela wpływa, w sposób niezamierzony i bezwiedny, na usposobienie i zachowanie dziecka”<sup>10</sup>.

Jednym z ważniejszych kryteriów rozpoznania zespołu Aspergera jest prawidłowy klinicznie rozwój mowy<sup>11</sup>. Ta sfera rozwija się często dobrze lub bardzo dobrze, dziecko zaczyna mówić dość szybko i robi to poprawnie. Bywa, że poziom rozwoju języka dziecka z zespołem Aspergera jest wyższy niż rówieśników, zwłaszcza jeśli chodzi o zasób leksykalny z dziedziny, która osobę z zespołem Aspergera szczególnie interesuje. Mimo że kryteria diagnostyczne wskazują na prawidłowy rozwój mowy, dziecko z zespołem Aspergera doświadcza wielu trudności językowych i komunikacyjnych. Ujawniają się one we wszystkich sferach życia ucznia, ale w sposób szczególny na lekcjach języka polskiego. U osób z zespołem Aspergera zaburzenia związane z komunikacją obejmują zarówno komunikację werbalną, jak i pozawerbalną. Szczególną uwagę poloniści powinni zwrócić na zaburzenia odnoszące się do:

1. Pragmatyki, czyli używania języka w kontekście społecznym (dziecko z zespołem Aspergera, w przeciwieństwie do dziecka autystycznego, nie jest zamknięte w swoim świecie, chce się komunikować, ale nie wie, jak to zrobić<sup>12</sup>).

<sup>9</sup> *Autyzm i zespół Aspergera*. Red. U. Frith. Warszawa 2005, s. 23, 28—29.

<sup>10</sup> G. Jagielska: *Dziecko z autyzmem i zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu...*, s. 17.

<sup>11</sup> Oznacza to, że pierwsze słowa pojawiają się przed 2., a zdania przed 3. rokiem życia. Jednak według różnych badań u niemal 50% dzieci z zespołem Aspergera występują pewne opóźnienia lub nieprawidłowości w tym zakresie. Zdarza się na przykład, że pierwsze wypowiedzi nie są pojedynczymi słowami, ale sformułowaniami zawierającymi kilka wyrazów lub nawet całe zdania.

<sup>12</sup> C. Grand: *Autyzm i zespół Aspergera*. Przeł. A. Bilik. Warszawa 2012, s. 19.

2. Semantyki, czyli rozpoznawania znaczeń i odcieni znaczeniowych słów i połączeń wyrazowych (uczeń z zespołem Aspergera posługuje się starannym i bogatym językiem, zna wiele słów, ale doświadcza licznych trudności w rozumieniu wypowiedzi).

3. Prozodii, czyli tonu, akcentu, intonacji i modulacji mowy<sup>13</sup>.

Deficyty pragmatyczne przejawiają się trudnościami w dopasowaniu formy wypowiedzi do kontekstu społecznego, uwzględnianiu perspektywy rozmówcy i jego potrzeb. Dzieci nie rozumieją na przykład, że do dorosłych powinny się zwracać inaczej niż do rówieśników, że rozmowa polega na wielokrotnej zmianie ról między mówiącym i słuchającym, na słuchaniu rozmówcy i odpowiadaniu mu, na nawiązywaniu do wypowiedzi partnera i komentowaniu jego słów, a nie tylko na opowiadaniu o własnych zainteresowaniach. Duże kłopoty sprawia im przestrzeganie zasad etykiety językowej — nie potrafią budować tzw. atmosfery grzeczności<sup>14</sup>, na którą składa się m.in. wymiana pozdrowień, powitań, przeproszeń i innych formuł językowych<sup>15</sup>, przestrzeganie zasad uprzejmości językowej, zachowywanie taktu. Nie radzą sobie w sytuacji wymagającej drugiej części pary wypowiedzi przyległych (dopełniających się). Przykładami takich par są: pytanie — odpowiedź, powitanie — powitanie, pożegnanie — pożegnanie, prośba — jej spełnienie lub odmowa spełnienia, zaproszenie — przyjęcie lub odrzucenie zaproszenia, polecenie — wykonanie lub odmowa wykonania itp.

Warto podkreślić, że osoby z zespołem Aspergera mają kłopoty ze stosowaniem zarówno językowych środków grzeczności, jak i środków parajęzykowych (odpowiedniego tempa, intonacji, barwy głosu) oraz niejęzykowych (gestu, mimiki, kontaktu wzrokowego, proksemiki, np. mogą niespodziewanie odejść od rozmówcy w trakcie jego wypowiedzi). Nie dostrzegają związku między gestem a słowem, gestem a emocjami. Z czyichś gestów, mimiki, postawy ciała nie potrafią odczytać informacji o aktualnym stanie emocjonalnym rozmówcy, nie odczytują również informacji o nastawieniu interpersonalnym partnera. Dzieci mają trudności z inicjowaniem, podtrzymywaniem i kończeniem konwersacji oraz z wypowiadaniem się. W zakłopotanie wprawiają je rozmowy przez telefon. Brak prawidłowo wykształconych wzorców dialogowych nie pozwala osobom z zespołem Aspergera skutecznie przewidywać, kiedy należy zacząć włas-

<sup>13</sup> J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska: *Autyzm i zespół Aspergera...*, s. 54.

<sup>14</sup> Na takie zachowania bez wątplenia ma wpływ tzw. ślepotą społeczną — brak rozumienia niepisanych zasad współżycia społecznego, nieumiejętność brania pod uwagę emocjonalnej i poznawczej, perspektywy innych osób, mniejsza umiejętność lub brak intuicyjnego reagowania podczas interakcji społecznych i reagowania automatycznego. Osoby z zespołem Aspergera mają też problemy z rozumieniem, na czym polegają rozmaite relacje społeczne, np. przyjaźń, relacja uczeń — nauczyciel. Por. E. Piśula: *Dziecko z zespołem Aspergera...*, s. 380.

<sup>15</sup> A. Skudrzyk: *Normy grzecznościowych zachowań językowych (etykieta językowa, savoir-vivre, bon ton, dobre wychowanie, grzeczność językowa)*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. Achtełik, J. Tambor. Katowice 2007, s. 106—107.

ną wypowiedź, kto ma się pierwszy odezwać, w jaki sposób. Trudno też im jest zaplanować własną wypowiedź w taki sposób, aby wykazywała ona wyraźny związek z poprzednią. Nie sprawdzają się też w roli aktywnych słuchaczy (nie tylko w trakcie rozmów telefonicznych), nie sięgają po różne niezwerbalizowane zachowania głosowe typu: *mhm, mmm, no*.

Nierzadko dzieci rozpoczynają rozmowę dziwnym stwierdzeniem, niegrzecznym, nieodpowiednim komentarzem, zaskakującym gestem czy zachowaniem. Ograniczone są w ich wypadku wypowiedzi spontaniczne. Nierzadko nie potrafią inicjować i podtrzymywać rozmowy. Ponadto wiele z nich nie potrafi tworzyć wypowiedzi spójnych, nawiązywać podczas rozmowy do opinii wcześniej wygłoszonych przez współrozmówców i odczytywać społecznego kontekstu konwersacji<sup>16</sup>. Dodatkowo nie mają one umiejętności przyjmowania perspektywy współrozmówców, nie potrafią określić, czy rozmówca jest zainteresowany tematem, czy ma wystarczającą wiedzę, czy też należy mu udzielić dodatkowych informacji.

Szczególne, sztywne zainteresowania osób z zespołem Aspergera przejawiają się najczęściej fascynacją pewnymi tematami, czemu towarzyszy posiadanie bardzo szczegółowej, rozległej wiedzy z danej dziedziny. Co ważne, zainteresowania te nie służą nawiązaniu relacji z otoczeniem. Są wprawdzie bardzo często poruszane w rozmowach, ale osoba z zespołem Aspergera nie dzieli się swoimi przemyśleniami z rozmówcą, nie oczekuje informacji zwrotnej, nie jest zainteresowana wiedzą kogoś innego na dany temat. Dominującą formą wypowiedzi jest monolog, który nie jest przerywany nawet wtedy, gdy druga osoba wyraźnie sygnalizuje, że chciałaby np. zmienić temat rozmowy bądź wypowiedzieć swoje zdanie. Osoba z zespołem Aspergera ma dodatkowo problemy z nadążaniem za sensem i tokiem rozmowy, nie potrafi rozpoznać, kiedy należy zabrać głos, a kiedy przerwać swoją wypowiedź. Trudności w rozumieniu społecznych zasad rządzących rozmową mogą prowadzić do obsesyjnej potrzeby mówienia prawdy<sup>17</sup> lub też do zadawania pytań, którym towarzyszy oczekiwanie konkretnej odpowiedzi — dziecko z zespołem Aspergera sprawdza, czy druga osoba zna właściwą odpowiedź<sup>18</sup>. W konsekwencji uniemożliwia to rozmowę służącą wymianie myśli, uczuć, intencji, a także sprawia, że dzieci z zespołem Aspergera rzadziej poszerzają swoje słownictwo i zdobywają nowe wzorce wypowiedzi dzięki rozmowom z rodziną i bliskimi, częściej natomiast w trakcie oglądania programów telewizyjnych, filmów, czytania fachowej literatury.

<sup>16</sup> A. Budzińska, M. Wójcik: *Zespół Aspergera...*, s. 31—32.

<sup>17</sup> Dziecko z zespołem Aspergera jest szczere do bólu, mówi to, co w danej chwili myśli. Nie rozumie, dlaczego ludzie kłamią. Samo uczy się kłamać, ale zazwyczaj robi to nieudolnie, jego kłamstwa łatwo wychodzą na jaw. Bardzo dokładnie przestrzega wszelkich zasad i pilnuje, by inni to robili.

<sup>18</sup> A. Budzińska, M. Wójcik: *Zespół Aspergera...*, s. 33, także: A. Rynkiewicz: *Zespół Aspergera...*, s. 50.



Należy zwrócić uwagę również na kłopoty osób z zespołem Aspergera z opisywaniem zdarzeń. Bardzo często nie potrafią one stworzyć spójnego opowiadania (także na podstawie historyjek obrazkowych) i zaakcentować jego najważniejszych elementów. W ich pracach brakuje klarownego, jednoznacznego początku, uporządkowanego wyszczególnienia informacji kluczowych (niekiedy brak ich w ogóle, są za to informacje poboczne bądź te niezwiązane z tematem), wystarczającej liczby szczegółów. Wynika to z faktu, że uczniowie z zespołem Aspergera mają trudności z percepcją całościową<sup>19</sup>. Zdarza się także, że ich wypowiedzi zawierają zbyt dużo dygresji, brak im też logicznego uporządkowania, właściwej hierarchizacji elementów, bywa, że są rozwlekłe i monotonne. Te problemy ujawniają się przede wszystkim w wypadku chłopców. Z kolei niektóre dziewczęta z zespołem Aspergera uwielbiają pisać, wykazują przy tym spory talent pisarski. Z reguły robią to z dużym kunsztem, ujawniając niezły warsztat polonistyczny. Jak same niekiedy zauważają, potrafią lepiej pisać niż mówić<sup>20</sup>.

Zarówno chłopcom, jak i dziewczętom z zespołem Aspergera bardzo wiele kłopotów sprawia dostrzeganie cudzych uczuć i stanów emocjonalnych, odpowiednio na nie reagowanie, a także nazywanie ich. Nierzadko też z trudem przychodzi im mówienie o swoich uczuciach, emocjach, o swoim emocjonalnym nastawieniu do innych. Zazwyczaj nie nazywają stanów pozytywnych — radości, zadowolenia, poczucia szczęścia, sympatii do kogoś, lepiej werbalizują stany negatywne — niezadowolenie, wściekłość, gniew.

Słownik dzieci z zespołem Aspergera jest zazwyczaj duży. Znajdują się w nim jednak słowa typowo książkowe, erudycyjne, charakterystyczne dla języka dorosłych; także słownictwo bardzo specjalistyczne, zazwyczaj związane ze szczególnymi zainteresowaniami<sup>21</sup>. Osoby z zespołem Aspergera posługują się odmianą oficjalną języka nawet w momentach, gdy wskazane jest użycie kolokwializmu czy wręcz elementów slangu młodzieżowego. Mimo bogatego zasobu leksykalnego dzieci z zespołem Aspergera często sprawiają wrażenie osób, które używają słów nie do końca świadomie, przypadkowo. Mają poważne kłopoty z odróżnianiem znaczeń słów wieloznacznych (wręcz nie akceptują wieloznaczności — jednemu słowu przypisują jedno, zawsze to samo znaczenie), z rozumieniem (tak czytaniem, jak i słuchaniem) kontekstowym, z rozu-

<sup>19</sup> C. Grand: *Autyzm i zespół Aspergera...*, s. 32.

<sup>20</sup> A. Rynkiewicz: *Zespół Aspergera...*, s. 28.

<sup>21</sup> Por. „14 stycznia spotkali się w Piotrkowie Trybunalskim miłośnicy psów border collie. Przyjechało ponad 50 osób z całej Polski. Wszyscy mogli zaprezentować umiejętności swoich psów na torze agility i podzielić się swoimi doświadczeniami; Owczarki szkockie collie długowłose to psy piękne i mądre. Zalicza się je do grupy psów pasterskich; Amik jest nawet reproduktorem — mówi pani Martyna — pokrył już jedną sukę; Psy są prezentowane na ringówce (czyli specjalnej wystawowej smyczy); Każdy handler chce, aby jego pies wypadł jak najlepiej”. (A., dziewczynka, lat 11).

mieniem żartów, przerośniętych metafor, związków frazeologicznych, przysłów, utartych powiedzeń, konwencjonalnych struktur (te ostatnie, charakterystyczne na przykład w relacjach międzyludzkich, są przenoszone do wypowiedzi o zwierzętach<sup>22</sup>), z odczytywaniem sarkazmu bądź ironii. Prowadzi to m.in. do dosłownego rozumienia wszelkich wypowiedzi, kłopotów z interpretacją utworów literackich, tworzenia tylko wypowiedzi, w których respektowana jest zasada prawdopodobieństwa. Nie widzą potrzeby stosowania eufemizmów<sup>23</sup>. Często więc są postrzegane jako osoby niegrzeczne bądź nietaktowne.

W wypowiedziach dzieci z zespołem Aspergera pojawiają się zarówno echolalie natychmiastowe (powtarzanie wypowiedzi innych osób, pytań zaraz po ich usłyszeniu), jak i echolalie odroczone (powtarzanie fragmentów rozmów, filmów, reklam, piosenek usłyszanych wcześniej). Ich cechą charakterystyczną jest też nieustanne zadawanie pytań, nawet wówczas, gdy znają na nie odpowiedzi<sup>24</sup>.

Częstym zjawiskiem wśród dzieci z zespołem Aspergera jest skłonność do tworzenia neologizmów, por. *biustaniczek* (biustonosz), *kwiatonik* (wazonik), *zaśnić* (zaspać), *odsprzątywać* (bałaganić), które ich zdaniem lepiej opisują jakiś obiekt lub zdarzenie niż słowo powszechnie używane — nowe słowo powstaje na zasadzie skojarzeń, najczęściej bezpośrednio odnosi się do pierwszoplanowej cechy nazywanego desygnatu<sup>25</sup>. Takie działania dzieci z zespołem Aspergera wiążą się z nadmiernym perfekcjonizmem języka. Przejawia się on również w bardzo dokładnym, poprawnym gramatycznie budowaniu zdań<sup>26</sup>, zwracaniu się do kolegów po imieniu i nazwisku, bardzo ścisłym reagowaniu na polecenia<sup>27</sup>.

Również nadmiernie pedantyczna i precyzyjna, nieadekwatna do wieku i poziomu rozwoju jest artykulacja osób z zespołem Aspergera. Ich wypowiedzi charakteryzują się dziwnym, nietypowym rytmem (mowa arytmiczna z zaburzoną strukturą frazowania, z zaburzonym wyrazowym ciągiem wypowiedzi — osoby z zespołem Aspergera bardzo często wypowiadają zdania tak, jak zostały one zapisane), nienaturalną modulacją i tonem głosu (dziecko nie

<sup>22</sup> Por. wypowiedź 11-letniej dziewczynki z zespołem Aspergera: „Ze smutkiem zawiadamiamy, że zmarł nasz wierny przyjaciel, syberian husky, Luxer. Lubił pływać, biegać i bawić się. Będzie go nam brakować. Cześć jego duszy i pamięci”.

<sup>23</sup> Osoby z zespołem Aspergera powiedzą komuś wprost: „Ale brzydko dzisiaj wyglądasz”. Nie przyjdzie im do głowy, by wyrazić to delikatniej: „Nie najlepiej dzisiaj wyglądasz”.

<sup>24</sup> A. Budzińska, M. Wójcik: *Zespół Aspergera...*, s. 31.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>26</sup> Por. „Najważniejsze jest jednak, żeby okazywać psu miłość, wtedy to każdy pies, także york, stanie się przyjacielem na wiele lat; Na olsztyńskiej dogomaniu były też pokazy agility i — co ciekawe — taniec z psem, który wygrała 32-letnia Honorata Wilczak i jej border collie, Morus”.

<sup>27</sup> Dziecko poproszone o podniesienie książki, która upadła pod ławkę, może wejść pod ławkę, chwycić książkę i pod ławkę pozostać, gdyż nikt mu nie powiedział, że ma spod ławki wyjść.

oddaje głosem różnych stanów emocjonalnych lub słabo odzwierciedla w głosie przeżywane emocje: radość, smutek, zadowolenie<sup>28</sup>, jednocześnie ton wydaje się wyniosły, pretensjonalny, mentorski — mamy wrażenie, że dziecko „wymądrza się”) i niezwykłym akcentowaniem (bywa, że dziecko odtwarza akcent osoby, która pierwsza wypowiedziała dane słowo czy frazę)<sup>29</sup>.

Mowa dzieci z zespołem Aspergera bywa zbyt głośna lub — rzadziej — zbyt cicha, zbyt szybka, gdy dzieci wypowiadają się na swój ulubiony temat, lub zbyt wolna, gdy muszą odpowiadać na złożone pytania, mówić o swoich bądź cudzych emocjach lub komentować wypowiedzi innych.

Zespół Aspergera nie jest, jak można byłoby sądzić, zaburzeniem naszych czasów. Osoby z zespołem Aspergera żyją wśród nas od zawsze. Wiele z nich, a szczególnie te o wysokim ilorazie inteligencji, po prostu nauczyło się żyć z zespołem Aspergera, nauczyło się kompensować swoje braki bądź ukrywać je przed otoczeniem. Niektórym talent, rozległa wiedza w danej dziedzinie ułatwiają adaptację i integrację społeczną. Inni, ze swoimi pasjami i zahamowaniami, nie potrafią się odnaleźć w otaczającej ich rzeczywistości. Nauczyciel, by skutecznie wspierać ucznia z zespołem Aspergera, musi mieć o swoim wychowanku odpowiednią wiedzę, budowaną nie tylko poprzez odpowiednią lekturę, ale przede wszystkim na podstawie własnych obserwacji, analizy zachowań ucznia, jego wypowiedzi, prac. Ważne są też informacje uzyskane od rodziców bądź opiekunów prawnych dziecka, także wnikliwa lektura orzeczenia lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Nauczyciel polonista, pracujący z uczniem z zespołem Aspergera, powinien dużo uwagi poświęcić na wspieranie rozwoju umiejętności komunikacji i rozumienia języka, powinien tak organizować działania edukacyjne, by doskonalić jego sprawność językową. Sprawność językowa polega na „umiejętności wysławiania się poprawnego, zrozumiałego, odpowiadającego tematowi i sposobowi jego traktowania, pozycji autora, nastawieniu odbiorcy i okolicznościom wypowiedzania się. O sprawności językowej autora świadczy więc nie tylko poprawność językowa i zrozumienie jego wypowiedzi, ale także to, czy użyte w niej środki językowe dostosowane są do tego, o czym się mówi, jak się autor odnosi do przedmiotów wypowiedzi, w jakim charakterze występuje autor, czego oczekują odbiorcy, kim są i w co wierzą oraz w jakiej sytuacji dochodzi do danej wypowiedzi”<sup>30</sup>. „Sprawnie” oznacza więc najlepiej w danych warunkach, w danej sytuacji, w stosunku do danego adresata naszej wypowiedzi. Można, i tak dzieje się często w wypadku uczniów z zespołem Aspergera, nie popełnić żadnego błędu językowego, wypowiadać się zgodnie z normą współ-

<sup>28</sup> Wyrazisty jest często jedynie gniew, złość, w takich sytuacjach uczeń może podnosić głos, krzyczeć (nawet w relacji z nauczycielem), bywa, że rzucać przedmiotami bądź odwracać się do rozmówcy tyłem.

<sup>29</sup> A. Budzińska, M. Wójcik: *Zespół Aspergera...*, s. 29.

<sup>30</sup> *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Red. S. Urbańczyk. Wrocław 1979, s. 329.

czesnej polszczyzny, a jednak mówić niesprawnie, np. zbyt oficjalnie bądź zbyt kolokwialnie, nieodpowiednio do danej sytuacji. A zatem mówić sprawnie jest trudniej, niż mówić poprawnie. Stosunkowo łatwo można się bowiem nauczyć podstawowych reguł użycia wyrazów, połączeń wyrazowych, związków frazeologicznych. Trudniej jest zachować poprawność stylistyczną. Kompetencja językowa bowiem nie jest postrzegana jako pamięciowe opanowanie słownictwa, lecz jako zestaw pewnych umiejętności. Do kompetencji językowej wchodzi więc: „znanie znaczeń słów, poprawne ich użycie w kontekście, prawidłowa ich odmiana, prawidłowe łączenie słów w wyrazy, świadomość niejednoznaczności i odcieni znaczeniowych słów oraz ich nacechowania stylistycznego”<sup>31</sup>.

Powinien m.in. systematycznie przeprowadzać ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Zaplanowane ćwiczenia należy koniecznie łączyć z improwizowanymi scenkami, dyskusją, rozmową, sprowokowaną przez udział dziecka w różnego typu sytuacjach, kontakt (czytanie, słuchanie, oglądanie) z różnymi tekstami kultury, z otaczającą je rzeczywistością. W pracy z dziećmi młodszymi mogą to być przede wszystkim rozmowy związane z obserwacją środowiska i zachowań ludzi, na temat obrazków, historyjek obrazkowych, krótkich tekstów literackich, prostych w wymowie filmów animowanych, dokumentalnych bądź fabularnych. Uczniowie starsi mogą także prowadzić rozmowy i budować samodzielne wypowiedzi na temat utworów literackich, filmów, audycji.

Jakość i ilość ćwiczeń będzie zależęć od wielu czynników: od konkretnych trudności ucznia i jego stopnia rozwoju językowego, od tematu zajęć, od funkcji, jaką ćwiczenia te mają spełnić itd.

Szczególnie ważne są ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne. Służą one opanowaniu przez ucznia umiejętności poprawnego i świadomego posługiwania się jednostkami języka (słowami, związkami frazeologicznymi). Dzięki ćwiczeniom słownikowo-frazeologicznym uczeń może wzbogacić swój zasób leksykalny czynny i bierny<sup>32</sup>, zaktywizować słownictwo bierne, udoskonalić swój styl wypowiedzi<sup>33</sup>. Sprzyjają one kształceniu sprawności w operowaniu wyrazem, zwiększaniu płynności słownej i skojarzeniowej. Ułatwiają także rozumienie tekstów zredagowanych w różnych odmianach stylistycznych. Wpływają na poznanie przez ucznia nowych sfer życia, które do tej pory pomijał, na przykład ze względu na swoje wąskie zainteresowania. Stosować można ćwi-

<sup>31</sup> A. Seretny, E. Lipińska: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005, s. 77.

<sup>32</sup> Do tego typu należą ćwiczenia polegające na: nazywaniu rzeczy, czynności, cech, osób, zjawisk; grupowaniu wyrazów wokół określonego tematu; łączeniu wyrazów w związki wyrazowe, kształceniu umiejętności posługiwania się wybranymi związkami frazeologicznymi; uściślaniu i określaniu znaczenia wyrazów; wyjaśnianiu mechanizmów błędów leksykalnych. Por. M. Nagajowa: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa 1985, s. 40—87.

<sup>33</sup> Powinny to być ćwiczenia polegające na: dobieraniu wyrazów/związków bliskoznacznych i zastępczych, dobieraniu wyrazu najtrafniejszego, doborze odpowiedniego słownictwa wyrażającego stosunek mówiącego do wypowiedzianych treści, wyrazy oceniające. Por. *ibidem*, s. 87—100.

czenia polegające na odszukiwaniu synonimów bądź antonimów podanego wyrazu lub frazeologizmu, wyborze spośród przedstawionych wyrazów/związków najtrafniejszego, najlepiej oddającego treść, charakter, styl, nastrój, wreszcie na zastępowaniu powtarzających się wyrazów bądź uczniowskich neologizmów<sup>34</sup>. Systematyczne wykonywanie ćwiczeń pozwala również zapobiegać błędom i zwalczać je. Tego typu ćwiczenia powinny zostać wykorzystane wtedy, gdy polonista dostrzegł w wypowiedziach ucznia konkretne błędy czy maniere językowe. Konieczne jest łączenie wspomnianych ćwiczeń z ćwiczeniami w korzystaniu ze słowników<sup>35</sup> (w wypadku uczniów z zespołem Aspergera przede wszystkim ze słowników synonimów, antonimów, frazeologicznych, także ze słownika języka polskiego) oraz z ćwiczeniami w redagowaniu różnych form wypowiedzi, w tym różnych form w zależności od nakreślonej sytuacji komunikacyjnej. Warto zachęcać ucznia do tworzenia własnych słowniczków, np. tematycznych. Młodsze dzieci mogą tworzyć słowniczkowe obrazkowe. Trzeba bowiem pamiętać, że osoby z zespołem Aspergera cechuje myślenie obrazami<sup>36</sup>. Można też proponować im zabawy z wyrazami i związkami frazeologicznymi, np. zachęcać do gry w kalambury czy proponować udział w grach typu „SłowoStworzy” lub „Gilotyna”.

Oprócz ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych należy wprowadzać ćwiczenia kompozycyjne<sup>37</sup>, uczące umiejętności budowania dłuższych spójnych wypowiedzi, uporządkowanych treściowo i graficznie oraz ćwiczenia redakcyjne, kształcące bądź doskonalące technikę pisarską. By zainteresować nimi ucznia, zwłaszcza na początku, można wykorzystywać w nich materiały tematycznie związane z zainteresowaniami dziecka. Równie ważne są ćwiczenia ortofoniczne, doskonalące poprawną wymowę (przede wszystkim ćwiczenia artykulacyjne<sup>38</sup> i ćwiczenia dykcyjne<sup>39</sup>) oraz ćwiczenia w czytaniu (zwłaszcza te doskonalące rozumienie czytanych treści, w tym rozumienie szczegółowe.)

Nasza wiedza na temat zaburzeń z kręgu autyzmu — w tym zespołu Aspergera — jest wciąż niepełna, wciąż się zmienia. Na szereg pytań ciągle nie ma jasnych i satysfakcjonujących odpowiedzi. Nie ma też pełnego opracowania dotyczącego pracy z uczniem z zespołem Aspergera na lekcji. Na obecnym etapie

<sup>34</sup> Ibidem, s. 40.

<sup>35</sup> Uczeń powinien mieć także możliwość korzystania ze słownika wyrazów bliskoznacznych na każdej lekcji.

<sup>36</sup> C. Grand: *Autyzm i zespół Aspergera...*, s. 27—33.

<sup>37</sup> Por. M. Nagajowa: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej...*, s. 154—178.

<sup>38</sup> Celem ćwiczeń artykulacyjnych jest wykształcenie wyraźnej i czystej wymowy, a także wyeliminowanie błędów, które powstają w wyniku zbyt szybkiego tempa mówienia i niedbałej artykulacji głosek.

<sup>39</sup> Celem ćwiczeń jest wykształcenie umiejętności mówienia wyrazistego i sugestywnego, poprawnego, słyszalnego i stosownego do treści. W ich ramach pracuje się nad intonacją, barwą dźwiękową głosu, akcentem zdaniowym, umiejętnością stosowania pauz logicznych i psychologicznych w wypowiedzi.

kluczem do zrozumienia dzieci z zespołem Aspergera może być szczegółowa analiza poszczególnych przypadków, uważna obserwacja uczniów i rozpoznawanie w ten sposób ich potrzeb edukacyjnych oraz rozwojowych. Mądry i dobry nauczyciel podchodzi do ucznia z zespołem Aspergera indywidualnie (a nie poprzez rozpatrywanie podobnych przypadków), jego problemy stara się rozwiązać natychmiast, widzi je nie tylko ze swojej perspektywy, ale przede wszystkim z perspektywy samego ucznia, także z perspektywy grupy rówieśniczej, zakłada otwartą, a nie zamkniętą strategię dydaktyczno-wychowawczą<sup>40</sup>. By jak najlepiej pomóc dziecku, współpracuje z jego rodzicami, innymi nauczycielami (w tym z pedagogiem szkolnym), z zespołem klasowym.

---

<sup>40</sup> H. Olechnowicz, R. Wiktorowicz: *Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego*. Warszawa 2013, s. 19.

Danuta Krzyżyk

#### WHAT POLISH TEACHERS SHOULD KNOW ABOUT THE ASPERGER SYNDROME

##### Summary

The author raises the issue of educational troubles, paying special attention to Polish language difficulties, children with the Asperger syndrome suffer from. She presents basic information on the disorder, putting an emphasis on discussing problems with communication and disorders in language development. She also indicates how a Polish teacher should work with the Asperger syndrome student.

Данута Кшижик

#### ЧТО О СИНДРОМЕ АСПЕРГЕРА ДОЛЖНЫ ЗНАТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛИ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

##### Резюме

Автор поднимает вопрос образовательных проблем детей с синдромом Аспергера, обращая особенное внимание на связанные с этим трудности в области их обучения польскому языку и литературе. Представлена основная информация о нарушении развития, причем наиболее подробно рассмотрены проблемы общения и расстройств в развитии языка. Подсказывается, каким образом учитель-полонист должен работать с учеником с синдромом Аспергера.

# Recenzje

Aneta LEWIŃSKA

„Ojców mowę znać należy”

*Język elementarzy polskich wydawanych na Pomorzu Gdańskim  
w latach 1840—1920 jako narzędzie kształcenia i wychowania*

Pelplin 2012

W ostatnich latach językoznawcy i dydaktycy języka interesowali się warstwą językową współczesnych podręczników szkolnych w aspekcie ich funkcji, dialogiczności i komunikatywności (czytelności) tekstu. Dawne zaś podręczniki, a zwłaszcza elementarze, stanowiły przedmiot badań pedagogów i bibliologów. Z zadowoleniem odnotować więc trzeba i polecić uwadze czytelników obszerną monografię Anety Lewińskiej pt. „Ojców mowę znać należy”. *Język elementarzy polskich wydawanych na Pomorzu Gdańskim w latach 1840—1920 jako narzędzie kształcenia i wychowania*. Autorka ocala w niej od zapomnienia książki przeznaczone do domowego nauczania dzieci na wsiach pomorskich w czasach zaboru pruskiego, kiedy wzmożona antypolska polityka zaborcy groziła wynarodowieniem. Elementarze poddała analizie i refleksji językowo-kulturowej oraz dydaktycznej, korzystając z metodologii lingwistycznych. Podporządkowała bowiem badania — jak zapowiada tytuł monografii — wykazaniu różnych funkcji, jakie pełni język (i tekst) w elementarzach wydawanych w specyficznej sytuacji politycznej, narodowościowej i społecznej w badanym okresie na Pomorzu Gdańskim.

Założenia, cele badawcze oraz koncepcja rozprawy znajdują odzwierciedlenie w przejrzystej, spójnej kompozycji książki. We wstępie nakreślone zostały cele badań i wysunięte problemy badawcze, omówiony zamysł kompozycyjny, struktura i zawartość poszczególnych rozdziałów. Zasadniczą część publikacji tworzą cztery obszerne rozdziały (ze starannie sproblematyzowanymi i wyodrębnionymi podrozdziałami), zwieńczone syntetycznym zakończeniem.

Rozdział I stanowi podbudowę historyczną i teoretyczną monografii. Autorka przedstawiła w nim ówczesne uwarunkowania stanu szkolnictwa elementarnego, procesy stopniowego eliminowania języka polskiego (jako wykładowego) ze szkół oraz formy przeciwstawiania się germanizacji: strajki szkolne, petycje do władz, ruch wydawniczy (m.in. polskie czasopisma), działalność oświatową, m.in. prowadzenie nauczania domowego, w którym ważną rolę odgrywały ele-

mentarze do nauki domowej języka polskiego. Opisała funkcje elementarzy — jako gatunku dydaktycznego oraz przedstawiła ich typologię.

Struktura i dobór treści w elementarzach były ograniczane przez pruskich cenzorów. Badaczka ustaliła, że dominowały w nich — uznawane już w drugiej połowie XIX wieku za archaiczne — metody syntetyczne czytania: sylabizowanie oraz sylabizowanie i głoskowanie, rzadziej stosowano nowoczesną metodę sylabową. Autorka dokonała najpierw ogólnego przeglądu elementarzy, uwzględniając ich strony tytułowe, sformułowania tytułów, informacje o odbiorcy lub kręgu odbiorców (por. elementarz **polski**); nieujawnianie autora na kartach tytułowych (spowodowane względami politycznymi). Ponadto zwróciła uwagę na katechizm, który był nieodłączną częścią każdego elementarza, oraz na materiały służące upogładowieniu i motywujące dziecko do nauki: ilustracje, tablice do nauki czytania, zestawy słów, zbiory wypowiedzeń, dobór tekstów (czytanek). Stały się one przedmiotem jej analizy w kolejnych rozdziałach.

Przy wyborze do szczegółowej analizy ośmiu elementarzy kierowała się przyjętą cezurą czasową, ograniczeniem do terenu regencji gdańskiej i kwi-dzyńskiej oraz ich wysokim nakładem poświadczającym rolę, jaką odegrały w edukacji. Jednak przede wszystkim brała pod uwagę kryterium językowe, które pozwoliło wyodrębnić: elementarze uczące czytania i pisania tylko języka polskiego, elementarze uczące czytania polszczyzny i jednego obcego języka (tj. niemieckiego w zaborze pruskim), elementarze języka polskiego przeznaczone dla dzieci niemieckich lub uczących się w szkołach niemieckich. Uzyskała w ten sposób zróżnicowaną bazę materiałową. Każdy z elementarzy został przez nią szczegółowo i przejrzyście (w tabeli) opisany ze wskazaniem ośrodka wydawniczego, liczby wydań, wysokości nakładu.

Podziwiać należy skrupulatność w przekazywaniu danych bibliograficznych — także o miejscu przechowywania egzemplarzy (wskazania sygnatury książki w konkretnej bibliotece krajowej). Z książki Anety Lewińskiej dowiadujemy się sporo o autorach podręczników, kolejnych wydaniach pod zmienionymi tytułami, zawartości i układzie treści, „tradycyjnym” lub nowatorskim charakterze książki (ze względu na metodę, teorię dydaktyczną, do której autor się odwołuje), o różnicach w szacie graficznej kolejnych wydań. Ta część monografii jest interesująca nie tylko dla polonistów, ale i dla bibliologów oraz pedagogów.

Dokładna charakterystyka poszczególnych elementarzy, ich struktury i zawartości treściowej oraz przyjętej metody czytania i doboru materiałów ćwiczeniowych otwiera przestrzeń dla podjęcia problematyki językowej w kolejnych rozdziałach monografii. Przez pryzmat języka (słownictwa, modeli gramatycznych, różnych gatunków tekstów) autorka odkrywa kształcącą i wychowawczą funkcję elementarzy. W rozdziale II rozpatruje rolę języka w kształtowaniu kompetencji komunikacyjno-kulturowej dziecka polskiego w sytuacji grożą-



cego mu wynarodowienia, podkreśla starania inteligencji na Pomorzu w drugiej połowie XIX wieku i początkach wieku XX o przygotowaniu najniższych warstw do udziału w życiu społecznym przez rozwijanie ich umiejętności językowych. Dostrzega w tym wpływ ideałów pozytywistycznych i wskazuje różne działania, np. organizowanie nauczania domowego, podnoszenie poziomu wiedzy psychologicznej i dydaktycznej guwernerów i rodziców oraz rozwijanie ich poczucia językowego. W ówczesnych zaleceniach pedagogów odkrywa nowatorstwo myśli dotyczących wychowania językowego, dla których znajduje potwierdzenie w wynikach późniejszych badań psycholingwistów i językoznawców.

W toku analizy materiału autorka dowodzi, że twórcy elementarzy uwzględniali etapy rozwoju umysłowego i językowego oraz doświadczenia społeczne wychowanków, a porządkując słownictwo w tablicach do nauki czytania, kierowali się — oprócz kryterium fonologicznego i graficznego — także kryterium semantycznym. Umieszczali bowiem w bliskim sąsiedztwie wyrazy z określonych grup znaczeniowych. A. Lewińska poddała analizie statystycznej ogromny materiał leksykalny, wyekscerpowany z jednego wydania każdego z ośmiu elementarzy (liczbę jednostek leksykalnych i ich użycie). Na tej podstawie stworzyła siatkę pól leksykalno-semantycznych, obejmującą życie rodzinne, życie w środowisku przyrodniczym i społecznym, życie ludzi w kraju i na świecie, rozwój fizyczny i psychiczny człowieka. Przyjęła trafne rozstrzygnięcia arbitralne w przypisaniu niektórych wyrazów do określonych pól, kierując się pojęciowym porządkiem świata z perspektywy dziecka wiejskiego — ucznia szkoły elementarnej. Przekonujące wnioski, które wyprowadziła z analizy frekwencyjnej, dotyczą prawidłowości w obserwowanych proporcjach między poszczególnymi polami semantycznymi w każdym z elementarzy i w całym badanym zbiorze, dotyczą też stopnia rozbudowania pola leksykalno-semantycznego *życie w środowisku społecznym*, w którym autorka wydzieliła jeszcze kilka subpól. Wyrazy z pola *życie rodzinne* — choć w założeniu dydaktyka powinny dominować we wczesnym etapie kształcenia — zajmują w materiale dopiero czwartą co do wielkości grupę leksykalną. Nieliczne są leksemy w polu semantycznym *życie szkolne*, co autorka uzasadnia sposobem postrzegania szkoły w zaborze pruskim jako instytucji obcej dziecku wiejskiemu oraz brakiem kontaktu tego dziecka ze szkolnymi realiami (dlatego tylko nieliczne z nich zostały nazwane w elementarzach przeznaczonych do nauki domowej). A. Lewińska z uwagą przyjrzała się również nielicznej grupie wyrazów odnoszących się do historii Polski i tradycji wojskowej, istotnych dla budowania poczucia tożsamości narodowej, o silnych konotacjach patriotycznych, które uszły uwagi pruskiej cenzury.

Nie pominęła w toku analizy materiału słownikowego relacji między wyrazami w polu leksykalno-semantycznym — przeważały tam hiponimy (np. w zbiorze nazw roślin, zwierząt, narzędzi). W świetle współczesnych badań psycholingwistów (np. Eleanor Rosch) uznała wybór słownictwa przez auto-

rów ówczesnych podręczników za uzasadniony. Ich doświadczenia nauczycielskie i obserwacje mowy dzieci odzwierciedlały się w preferowanych treściach i związanej z tymi treściami leksyce.

Wielu dydaktycznych spostrzeżeń dostarcza podrozdział *Frazemy i teksty kliszowane jako instrument uczenia się języka*, podbudowany teoretycznie (odniesienia do publikacji W. Chlebdy, A.M. Lewickiego, A. Pajdzińskiej i J. Bartmińskiego) i opracowany z uwzględnieniem formalnego, kognitywnego i pragmatycznego aspektu analiz. Autorka odnotowała nieliczne w elementarzach frazeologizmy oraz liczne miniteksty kliszowane — związane z sytuacjami mówienia formuły powitalne i pożegnalne, teksty powinszowań, przysłowia, zagadki i pieśni. Omówiła sposoby wprowadzania frazeologizmów przez autorów elementarzy — tak, by ułatwiały zapamiętywanie i rozumienie sensu — w kontekstach sytuacyjnych, opisach zachowań i okoliczności, czasem — w kontekście utworów literackich. Pokazała różne funkcje tekstów w elementarzach, a więc: wychowawczą funkcję przysłów, użytkową — wzorców powinszowań, ludyczną — rymowanek, poznawczą i estetyczną — zagadek ludowych. Teksty folkloru interesowały ją jako łącznik między kulturą mówioną a pisaną w elementarzach. Z potrzeby wprowadzenia dzieci wiejskich na Pomorzu w świat polskiej kultury wynikało uwzględnienie w podręcznikach tekstów pieśni związanych z rokiem liturgicznym. Jej uwagę przyciągały też teksty modlitw, które zajmowały najważniejsze miejsce w elementarzach. Rozpatrywała je w kontekście funkcji poznawczej i formacyjnej oraz komunikacyjnej — wyposażenia dziecka w formuły językowe umożliwiające udział w życiu religijnym.

Monografia dostarcza ponadto informacji o funkcjonowaniu w elementarzach modeli gramatycznych — słowotwórczych, fleksyjnych i składniowych, a więc konstrukcji istotnych w kształceniu kompetencji językowej dziecka, które w toku nauki czytania były bezwiednie przyswajane. Autorka opisała i oceniła modele gramatyczne z punktu widzenia przydatności w przyswajaniu języka oraz z dydaktycznego punktu widzenia na tle teorii językoznawczych w XIX-wiecznych podręcznikach, a także na tle współczesnych lingwistycznych badań nad neologizmami dziecięcymi oraz słownictwem współczesnych elementarzy. Poczyła również spostrzeżenia ważne dla historyków języka, np. zweryfikowała swoim materiałem ustalenia Z. Klemensiewicza i I. Bajerowej, dotyczące XIX-wiecznych konstrukcji składniowych.

W kolejnym rozdziale monografii sprofilowała analizę w stronę opisu językowego obrazu świata w elementarzach, uzasadniając to celami dydaktyczno-wychowawczymi książek do nauczania domowego oraz rolę, jaką one odgrywały w specyficznej sytuacji dzieci polskich, podlegających obowiązkowej nauce w szkole pruskiej: służyły nie tylko likwidacji analfabetyzmu na wsi, poszerzały wiedzę o świecie, ale były przede wszystkim skutecznym sposobem przeciwstawiania się germanizacji i pielęgnowania polskości.

Korzystając z narzędzi analizy lingwistyki kulturowej, autorka wyodrębniła kilka obszarów rzeczywistości (realnej i transcendentnej), odzwierciedlonej językowo w podręcznikach: od najbliższego otoczenia dziecka (wsi i jej realiów) przez otoczenie dalsze (miasto), Polskę (dawną i współczesną małym odbiorcom elementarzy), po świat odległy i egzotyczny, wszechświat (Ziemię, niebo, żywyoty, zjawiska meteorologiczne) oraz rzeczywistość transcendentną — Boga, aniołów, Kościół/kościół. W opisie łączyła wiedzę kulturowo-obyczajową ze sposobem jej „ujęzykowania” w tekstach. Ta część monografii cechuje się bogactwem treści z dziedziny kultury materialnej i duchowej oraz towarzyszącymi jej refleksjami, m.in. o modelu rodziny i rodzinnych tradycjach, kulinariach, wzorcach wychowawczych — utrwalonych w elementarzach, a także o realiach rolniczych, florze i faunie oraz stereotypach kulturowych.

Autorka wykazała, że wybór komponentów składających się na opis obrazu świata realnego w elementarzach zależał nie tylko od intencji poznawczych i upodobań autorów, lecz także od ówczesnych tendencji ideowych i cenzury obcej władzy, zaś wybór treści religijnych podlegał kryterium tradycji kościelnej.

Aneta Lewińska dokładnie przeanalizowała zakres wiedzy katechetycznej w dawnych elementarzach, formy przystępnego wprowadzania dzieci w świat pojęć religijnych, wskazała nowatorskie metody i środki dydaktyczne w nauczaniu religii, m.in. opowieści, których bohaterem jest dziecko, rymowanki, teksty poetyckie, sprzyjające budowaniu relacji Bóg — człowiek. Ten podrozdział monografii — chociaż dotyczy tekstów dawnych — może stanowić przesłanie dla autorów współczesnych podręczników do religii dla klas I—III.

Trafną syntezę rozdziału *Słowo jako narzędzie kształtowania wiedzy o świecie* stanowią ustalenia elementarzowych centrów wiedzy oraz różnych perspektyw opisu świata w analizowanym korpusie tekstów. Dominuje tam potoczna perspektywa opisu, przejawiająca się w definicjach (np. zwierząt, roślin) — w uwzględnianiu cech percepcyjnych, charakterystyki środowiskowej i cech funkcjonalnych (użytkowych). Znamienne dla potocznej perspektywy opisu jest operowanie w elementarzach stereotypami. Ze swoistością gatunkową elementarzy i zakresem wprowadzanych treści poznawczych związane są takie perspektywy opisu, jak: naukowa, kulturowa, religijna i dydaktyczna. Perspektywę naukową autorka powiązała z występującymi w elementarzach popularnonaukowymi definicjami pojęć, porządkowaniem i klasyfikowaniem wiedzy. Perspektywa kulturowa natomiast uzewnętrznia się w przywoływaniu motywów biblijnych oraz charakteryzowaniu postaci i miejsc stanowiących symbole kulturowe. Autorka ustaliła, które z nich najczęściej występują oraz w jakich kontekstach się pojawiają. Perspektywa religijna opisu rzeczywistości realizuje się w przybliżaniu dzieciom prawd wiary i transcendentnego wymiaru ludzkiego istnienia. Perspektywę dydaktyczną A. Lewińska powiązała ze sposobem zrozumiałego, dostosowanego do intelektualnych możliwości dzieci

wyjaśniania zjawisk, z odpowiednimi egzemplifikacjami treści w elementarzach.

Wychowawcze funkcje dawnych pomorskich elementarzy autorka wykazała na tle XIX-wiecznej dydaktyki i ideałów pozytywistycznych, znajdujących przejaw także w innych tekstach dla dzieci i w publicystyce tamtego okresu. Te funkcje słusznie zintegrowała z problematyką aksjologiczną, przyznając — za J. Puzyniną — że wychowanie polega na ukazywaniu wychowankom wartości i pobudzaniu ich do akceptacji tychże wartości w odpowiedniej hierarchii. Autorka odtworzyła wpisany w elementarze system aksjologiczny, w skład którego wchodzi takie wartości, jak: nauka, praca, grzeczność, patriotyzm, zdrowie i miłosierdzie. Każdą z nich dokładnie omówiła, wychodząc od definicji słownikowej, a następnie odkrywając zakodowane w elementarzowych tekstach różne aspekty danej wartości. Wśród omawianych wartości autorka wyeksponowała patriotyzm i związaną z nim walkę o język polski, pielęgnowanie tego języka oraz popularyzowanie w podręcznikach wydarzeń z historii Polski. Zwróciła uwagę na różne rozumienie przez autorów pojęcia patriotyzmu, będące odzwierciedleniem tendencji charakterystycznych dla czasów, w których elementarze powstawały, na sentencje i maksymy wyrażające stosunek użytkowników do języka ojczystego, apele do uczniów, by poznawali ten język oraz zachętę do jego nauki, m.in. przez formy zabawy.

Ustalenia hierarchii wartości są istotne zarówno dla pedagogów, jak i polonistów — pozwalają poznać, jak przez język (i teksty) kształtowano świat wartości dziecka. Wartości te w elementarzach wzajemnie się uzupełniają i układają w sieć zależności (podobnie jak w ówczesnych pozapodręcznikowych tekstach dla dzieci); reprezentują kilka kategorii (poznawcze, społeczne, moralne, witalne), których centrum stanowi dobro drugiego człowieka. Zasób leksykalnych środków wartościujących służył autorom elementarzy do kształtowania pojęć i rozwijania słownictwa wartościującego oraz przyczyniał się do kształcenia sprawności językowej dzieci. Badaczka wskazała też na sposoby wyjaśniania w elementarzach znaczeń wyrazów wartościujących.

W zakończeniu publikacji autorka syntetycznie ujęła rezultaty swoich badań. Ich rzetelne udokumentowanie znajdziemy w aneksie (m.in. dane bibliograficzne o elementarzach, zestawienia statystyczne słownictwa, egzemplifikacje wybranego pola leksykalno-semantycznego). W bibliografii uwzględnione zostały — także najnowsze — publikacje z wielu dziedzin wiedzy.

Monografia Anety Lewińskiej z pewnością zainteresuje szeroki krąg odbiorców, m.in. dydaktyków języka, pedagogów, historyków języka. Wzbogaca bowiem obszar badań nad dawną regionalną (pomorską) polszczyzną, a zarazem inspiruje do przeprowadzenia prac badawczych nad językiem dawnych podręczników w innych regionach funkcjonujących w podobnej jak na Pomorzu sytuacji politycznej w okresie zaborów (np. na Śląsku). Autorka, korzystając z narzędzi i teorii lingwistyki kulturowej, wykazała, jak przez pryzmat języka

ujawniają się funkcje tekstu dydaktycznego. Dlatego lektura książki przyniesie korzyść również nauczycielom polonistom i pedagogom wczesnoszkolnym oraz katechetom, skłaniając ich do refleksji nad rolą języka w kształceniu i wychowaniu dawniej i dziś.

*Helena Synowiec*

Agnieszka RYPEL

*Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego  
na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918—2010*  
Bydgoszcz 2012

Podręczniki do nauczania języka polskiego wielokrotnie już były przedmiotem analizy. Zajmowano się ich funkcjonalnością, badano integracyjność śród- i międzyprzedmiotową, szatę graficzną, zawartość merytoryczną i poprawność językową. Monografia Agnieszki Rypel wnosi jednak świeże spojrzenie na ten rodzaj tekstu, a szczególnie na zagadnienie relacji między nadawcą a docelowym odbiorcą podręcznika. Autorka, ujmując podręcznik w szerokich ramach dyskursu (precyzyjniej: dyskursu edukacyjnego), decyduje się bowiem na analizę jednego z jego rozmaitych aspektów — mieszczącego się w wymiarze poznawczym tekstów (autorka nazywa go wymiarem ideologicznym), a odnoszonego do „społecznie akceptowanych systemów aksjologicznych”, ułatwiających porządkowanie obrazu świata i określających „punkt wyjścia sądów wartościujących różne zjawiska rzeczywistości” (s. 9). Celem swych badań czyni zaś wyłonienie różnorodnych sposobów wywierania wpływu ideologicznego na młodego odbiorcę w ramach dyskursu. Podręcznik do języka polskiego staje się — jako jeden z typowych gatunków tego dyskursu — materiałem analitycznym do opracowania tak postawionego problemu. Inne aspekty (językowy, komunikacyjny, integracyjny) funkcjonowania tego gatunku w dyskursie dydaktycznym zostały już w znacznej mierze opisane (jak choćby w ważnym i wyczerpującym opracowaniu J. Nocoń czy w tomie zbiorowym pod redakcją H. Synowiec), przebadano też przesłania ideologiczne podręczników związane z tożsamością płciową (np. w monografii M. Karwatowskiej, J. Szpyry-Kozłowskiej). Aspekty tożsamości kolektywnej (narodowej, społecznej, regionalnej, międzykulturowej) nie były dotąd przedmiotem pogłębionej analizy, co decyduje o oryginalności opracowania i o jego wartości.

W centrum zainteresowania badaczki znalazły się teksty zamieszczone w podręcznikach do nauczania języka polskiego, reprezentujące okres 1918—2010. Autorka uznała bowiem, że język polski (dodam: jako język ojczysty) służy najintensywniej do upowszechniania uznanych przez grupę dominującą

wartości kulturowych i idei społeczno-politycznych, do wpływania na postawę i wartości młodego pokolenia. Jak wynika z zakresu czasowego podręczników objętych badaniem, Agnieszka Rypel zdecydowała się na diagnozę porównawczą, diachroniczną: wybrane tytuły reprezentują okresy, w których w sposób znaczący zmieniały się konteksty społeczno-polityczne i historyczne (1918—2010). Samo zestawienie analizowanych podręczników zostało ograniczone do przeznaczonych dla etapów kształcenia objętych powszechnym obowiązkiem szkolnym, a więc, biorąc pod uwagę ujęcie diachroniczne, badaczka uwzględniła tylko te, które były skierowane do odbiorców w wieku od 9 do 15 lat. Skoncentrowała się też na tych książkach, które zawierają teksty literackie i teksty kultury (ze względu na ich nasycenie toposami wykorzystywanymi do konstruowania tożsamości narodowej i społecznej oraz wybranych ideologii). W sumie autorka odwołała się do 78 różnego typu podręczników, 50 z nich poddała szczegółowej analizie, a 28 przywoływała, by przybliżyć kontekst omawianych zagadnień. Materiał to imponujący i zróżnicowany historycznie. Co godne podkreślenia — przeanalizowany w swej wielopłaszczyznowej, złożonej strukturze, jako że A. Rypel przebadala nie tylko tekst główny podręczników (w swej wielogatunkowej reprezentacji), ale też metatekstowe i metadydaktyczne parateksty, periteksty, a także przekazy ikoniczne (umieszczone zarówno w tekście głównym, jak i w paratekstach).

Recenzowana monografia jest opracowaniem dość obszernym: obejmuje siedem rozdziałów, umieszczonych w dwóch częściach. Wywód badaczki podzielony jest bowiem na uzasadnienie teoretyczno-erudycyjne oraz część analityczną, dotyczącą podręczników języka polskiego, a obie części stapiają się w jednorodną całość. Wywód teoretyczny dotyczy rozważań skupionych wokół problematyki dyskursu oraz sposobów jego interpretowania. A. Rypel precyzuje w nim stosowane w dalszych rozważaniach pojęcia. W tym miejscu można jednak z autorką dyskutować, czy rzeczywiście wybrany przez nią termin „dyskurs edukacyjny” (w trakcie analizy nazywany sformalizowanym dyskursem edukacyjnym) najbardziej odpowiada zakresem badanemu przedmiotowi. Wydaje się, że dyskurs edukacyjny ma zbyt szerokie ramy. W sekwencji zdarzeń w nauczaniu instytucjonalnym (w szkole) zakłada się *a priori* — zwłaszcza w tekstach skończonych, jakimi są podręczniki, przeformatowanie wiedzy z zakresu określonej dyscypliny naukowej tak, by stała się ona przystępna dla odbiorcy niedorośłego. Przeformatowanie to ma zasadniczo charakter dydaktyczny. Nawiązuje do kategorii (dydaktyzmu), która w każdym tekście dla niedorośłego podmiotu nauczania jest czymś naturalnym: odpowiednio zastosowana nie zakłada zmiany postawy odbiorcy, ale partycypuje w serii jego zmian naturalnych — w dorastaniu i wyrastaniu oraz poszerzaniu wiedzy. Opowiadałabym się więc w tym przypadku za nazwaniem typu badanego dyskursu dyskursem dydaktycznym (jak to uczyniła w swym opracowaniu J. Nocoń). Takie założenie nie zmuszałoby badaczki do konieczności zawężania zakresu dyskursu edukacyjnego do

formalnego (a przecież dyskurs formalny obejmuje różne inne formy edukacji instytucjonalnej, także dorosłych — ze znacznym uszczupleniem kategorii dydaktyzmu, zakładającym odbiorcę jedynie „mniej uczonego”).

W części teoretycznej autorka zarysowuje także szeroko konteksty dyskursu edukacyjnego, wpływające na kształt i zróżnicowanie gatunkowe, a odnoszące się do jego ram społecznych i kulturowych, wreszcie — przedstawia szczegółowo metodologię badań wraz z niezbędnym instrumentarium pojęciowym (stosowanym później przy eksploracji materiału, a jednocześnie bardzo pomocnym w percepcji opracowania). Staje się nią krytyczna analiza dyskursu — przede wszystkim w jej dyskursywno-historycznej odmianie. Jest ona szczególnie cenna, gdy bada się niejawną powiązanie między dyskursem i społeczeństwem — dodatkowo wzbogacona analizą retoryczną.

Założenia teoretyczne i metodologiczne przekładają się na część analityczną. Autorka, zakładając w monografii ujęcie interdyscyplinarne — uwzględnia zróżnicowane informacje kontekstowe, łączy teorie i procedury badawcze, dzięki czemu obserwujemy badane teksty podręczników z wielu stron. Autorka włącza w swe badania kontekst społeczny, polityczny i historyczny. Analizuje ramy poszczególnych kontekstów sytuacyjnych (poza językowe zmienne społeczne — w tym pedagogiczne i instytucjonalne), międzytekstowe i międzydyskursywne związki między tekstami, gatunkami i dyskursami, wreszcie — bezpośredni kontekst językowy i tekstowy składników analizowanych podręczników (tekstu głównego, paratekstów (jak biogramy i przypisy), peritekstów (tytułów, mott, wstępów i zakończeń, nazwisk autorów i notek o nich), a także wybranych przekazów ikonicznych.

W rozdziałach analitycznych autorka, używając kategorii retorycznych jako narzędzi, precyzyjnie wskazuje w obserwowanych okresach historycznych na wykorzystywanie strategii dyskursywnych służących profilowaniu znaczeń przedstawianych w tekstach podręczników — pod kątem nakłaniania do przyjęcia przez młode pokolenie określonego kształtu tożsamości zbiorowej. Najistotniejszymi środkami użytymi perswazyjnie okazały się: zróżnicowane toposy — uniwersalne, aktualne, kulturowe i dyspozycyjne, które w funkcji reprezentacyjnej, integrującej, mobilizującej i delimitacyjnej „przyczyniają się do generowania emocji łączących grupę [...], ukazywania hierarchicznych zależności między wartościami konstytuującymi grupę oraz do narzucania członkom tej grupy określonych zachowań” (s. 303). Są nimi także tropy i figury retoryczne (metafory, hiperbole, emfazy, paradoks, paronomazje), oddziałujące na emocje odbiorcy i wzmacniające przekaz. Do istotnych środków funkcjonalnie perswazyjnych należy też użycie gatunków, które w swej strukturze pragmatycznej oddziałują na odbiorców dyrektywnie. Tej funkcji służy również wprowadzanie leksyki aktualizującej uniwersalne wątki, motywy i toposy przez jej powiązanie z konkretną ideologią czy eksplicytnie wyrażanie i eksponowanie idei oraz też zawartych w tekstach. Autorka wskazuje także na perswazyjne wykorzystanie



nacechowanej ideologicznie konceptualizacji pojęć przy zastosowaniu definicji (opisowo-wyliczających, normatywnych i strukturalnych) czy na wzmacnianie za pomocą przekazu ikoniznego komunikatu na poziomie idei, jak też na „pomijanie (tonowanie) problematyki niewygodnej” (s. 304), wreszcie — na przekazywanie przesłań ideologicznych na poziomie niejawnym za pomocą toposów kulturowych.

W lingwistycznej analizie topiki wykorzystywanej do promowania ideologii władzy w okresie międzywojennym i w PRL niezbędne wydaje się jednak dodatkowe wyjaśnienie (w rozdziale V pt. *Toposy kształtujące nacechowaną ideologicznie zbiorową tożsamość narodową i społeczną*): przy słusznym założeniu, że wprowadzenie do tekstów odpowiednich zwrotów adresatywnych może służyć kształtowaniu języka władzy — doprecyzowania w przypisie wymagałoby przyporządkowanie rzeczownika *pan/pani* do kategorii zaimka, zwłaszcza kiedy nie przynależy on do form adresatywnych (s. 233—234)<sup>1</sup>. Rzeczownik ten można uznać w formach adresatywnych za substytut zaimka 2 os. lub formę (homonimiczną) zaimkową zastępującą zaimek dystansu 2 os.<sup>2</sup>, jednak i taka kategoryzacja wymagałaby objaśnienia w odwołaniu.

Wyjątkowy sens poznawczy mają w monografii obszernie fragmenty w części analitycznej, które nie odnoszą się do perswazyjności tekstu głównego w podręcznikach, ale do takich komponentów tekstu, w których nakłanianie do przyjęcia określonych postaw jest funkcją naddaną, a które odbiorcy najtrudniej rozszyfrować i odrzucić. Myślę tu o badaniu paratekstów czy peritekstów, np. o precyzyjnej analizie dotyczącej perswazyjności przypisów rzeczowych i słownikowych (w rozdziale IV) czy toposów związanych z symbolami narodowymi (w rozdziale V), o analizie dotyczącej ideologicznej perswazyjności peritekstów (cały rozdział VI) czy też części poświęconej wywieraniu wpływu na młodych odbiorców za pośrednictwem ukrytego programu podręczników (rozdział VII). Przy ostatnim zagadnieniu (program ukryty) nie przeceniałabym jednak w każdym punkcie obserwacji tekstów metody KAD, gdyż niezależnie od faktu, że wzmocniona analiza retoryczną stwarza precyzyjne mechanizmy opisu, nie rozstrzyga ostatecznie o pewnej przypadkowości czy nieświadomym doborze materiałów do badanych podręczników (myślę tu zwłaszcza o podręcznikach najnowszych, pisanych często w zbyt krótkim czasie, w których selekcja tekstów czy materiału ikoniznego, wybór konkretnych przykładów, może wynikać z ich lepszej dostępności). Być może, pewnym rozwiązaniem byłoby dalsze rozbudowanie w opisie kontekstu dyskursywnego (a konkretnie problemu

<sup>1</sup> Zastosowanie takiego przyporządkowania gramatycznego, kiedy rzeczownik nie wchodzi do zwrotu adresatywnego, należy uznać za błędne.

<sup>2</sup> Por. K. Pisarkowa: *Jak się tytułujemy i zwracamy do drugich*. „Język Polski” 1979, nr 1, s. 5—17; G. Stone: *W sprawie charakterystyki gramatycznej wyrazów pan, pani, państwo*. „Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej” 1981, nr 20, s. 39—43; M. Łaziński: *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*. Warszawa 2006.

autorstwa, gdyż podczas tworzenia podręczników nieraz mamy do czynienia z wieloma „ścieżkami” autorskimi, np. autor doboru tekstów i samych tekstów ma niewielki wpływ na ich ostateczny układ w strukturze podręcznika, czy w tzw. typografii, może też mieć niewielki lub niepełny wpływ na materiał ilustracyjny — w takim przypadku może dojść do rozbieżności między budowaną — przez wielu autorów — i ostateczną perswazyjnością). Wątpliwości te świadczą jednak o istotności przeprowadzonych przez Agnieszkę Rypel badań, jak też o potrzebie ich kontynuowania.

Rozważania teoretyczne i prezentacja badań, a także wnioski wyciągnięte na ich podstawie wyczerpująco odpowiadają na postawione na początku monografii pytanie o sposób, w jaki podręczniki w różnych warstwach tekstowych — w całej swej złożoności strukturalnej, spełniają rolę narzędzi nacechowanej ideologicznie socjalizacji i enkulturacji młodego pokolenia — jak to czyniły w przeszłości i jak tę funkcję wypełniają dzisiaj. To celna diagnoza w ujęciu diachronicznym, przyporządkowująca liczne środki perswazji strategiom służącym do przyjmowania określonego kształtu tożsamości zbiorowej przez uczniów.

Publikacja jest cenna także ze względu na możliwość wyzyskania badań w odniesieniu do współczesnych podręczników języka polskiego. Autorka ukazuje bowiem również obecne tendencje w sposobie kształtowania tożsamości narodowej i grupowej młodych ludzi. Wyraźnie określa trudne „miejsca do uzupełnienia”, przemyślenia i rozwiązania, co pozwala zastanowić się nad perspektywami wykorzystania zastosowanych w badaniach metod opisu i analizy w dydaktyce polonistycznej, a samo opracowanie czyni interesującym dla językoznawców, dydaktyków języka i literatury oraz nauczycieli polonistów.

*Bernadeta Niesporek-Szamburska*

*Maria Pilch (1912—1990)*  
*W setną rocznicę urodzin beskidzkiej pisarki*  
Red. Renata Czyż  
Wiśła 2012

Książka pod redakcją Renaty Czyż jest wartościową publikacją i mimo niewielkiej objętości — bogatą w różnorodne treści, przygotowaną według reguł popularnonaukowej czy wręcz naukowej pracy zbiorowej dla przynajmniej kilku grup adresatów. Jej celem jest przybliżenie osoby Marii Pilch i jej dzieła.

Skromna okładka nawiązuje plastycznie i typograficznie do pracy zawodowej i pisarskiej bohaterki tomu; przypomina bowiem okładkę szkolnego dziennika z charakterystyczną nalepką, na której umieszczono tytuł publikacji. Na okładce wyróżnia się kilka słów odręcznego pisma: *Pilch Maria, wych.* [wychowawca lub wychowawczyni — E.O.] *kl. 7 a.*

Na publikację składa się pięć tekstów, które autorzy przedstawili jako referaty na konferencji w Wiśle 9 lutego 2012 roku, a także bibliografia prac Marii Pilch, cztery wiersze Jana Sztaudyngera, noty o autorach, indeks nazwisk oraz zestaw kilkunastu fotografii.

Danuta Szczypka, historyk i pedagog z Wisły, przybliży fakty z życia i pracy zawodowej Marii Pilch, która była najprawdopodobniej pierwszą wiślańską nauczycielką z ukończonym seminarium nauczycielskim (w 1931 roku w Krakowie). W zawodzie pracowała od 1933 roku, najpierw w Katowicach, potem w Siemianowicach Śląskich, gdzie gościem jej uczniów był Gustaw Morcinek, a od zakończenia wojny — w Wiśle jako nauczycielka języka polskiego i historii, aż do przejścia na emeryturę w 1966 roku. Stosując się do prawa z 1926 roku, nie założyła rodziny. Jako pisarka debiutowała w 1928 roku tekstem *Spod góralskiej strzechy*.

Artykuły Małgorzaty Kiereś (etnografa i muzealnika), Jana Kajfosa (polonisty, germanisty i filozofa), Łucji Dawid (literaturoznawcy i pedagoga) oraz Renaty Czyż (polonistki, religio- i bibliotekoznawczyni) dotyczą dorobku piśmienniczego Marii Pilch, a zwłaszcza jej trzech książek: *Wiśła, wieś słowiańsko-ewangelicka* (1948), *Wiśła naszych przodków* (1979) oraz *Ze starej Wisły* (1986), w których „wszystko jest z Wisły i o Wiśle”.

Autorzy rozpraw wskazują na dokumentalno-etnograficzny charakter literackiego pisarstwa Marii Pilch („wiślańskiej dokumentalistki”), które przybierało formę małych próz (Ł. Dawid). Maria Pilch wzorowała się na pracach Bogumiła Hoffa oraz Marii Wysłouch. Pisała o miejscach, ludziach i sprawach, które znała od dziecka, pozyskiwała też materiał podczas badań terenowych (wywiady) oraz kwerend w archiwach parafialnych i innych źródłach historycznych, ale poszukiwała „własnego indywidualnego stylu i sposobu opisywania kultury ludowej wiślańskiej społeczności” (s. 18), tworzonej przez zasiedziałe rody, ewangelickiej, ze swoją mową gwarową (do książek i artykułów Maria Pilch dodawała słowniczki) oraz kulturą materialną i duchową. Kajfosz uważa Marię Pilch za autorkę kompetentną w dziedzinie etnografii: „Systemy, praktyki społeczne, wyobrażenia, przekonania i dylematy egzystencjalne mieszkańców Wisły jej dzieciństwa może [...] rozumieć od wewnątrz” (s. 32). Twierdzi, że jej realistyczne narracje wspomnieniowe pokazują różnorodny, skomplikowany obraz Wisły, są więc refleksyjne, krytyczne i wiarygodne.

Łucja Dawid wymienia trzy najważniejsze motywy prozy Marii Pilch, a mianowicie: miejsce, doświadczenie i pamięć, zaliczając tę prozę do literatury małych ojczyzn. Przekonuje, że beskidzka pisarka, wychodząc z rodzinnego domu, wspominając ojczyznę, Pawła Raszkę, który był przez wiele lat wójtem Wisły, zauważa w całej społeczności wiślańskiej takie wartości, jak: pracowitość, odpowiedzialność, skrupulatność i obowiązkowość. Ł. Dawid, rozumiejąc, że pisarstwo nie mogło wypełniać życia wiślanki, wysoko ocenia bogactwo tematyczne i topograficzne utworów Marii Pilch, stworzenie galerii postaci oraz umiejętności opisywania — drobiazgowego, plastycznego, wyrazistego.

Zestawienie bibliograficzne wskazuje na dorobek Marii Pilch; wymienione są jej trzy książki, osiemdziesiąt sześć opublikowanych artykułów oraz sześćdziesiąt cztery rękopisy (maszynopisy z ręcznymi dopiskami), a także prawie trzydzieści opracowań na jej temat. Renata Czyż rzetelnie wyjaśnia zasady sporządzenia bibliografii, podaje źródła i wskazuje na pozycje nieodnalezione, zakładając możliwość uzupełnień lub korekt.

W książce zamieszczono 28 fotografii, głównie z lat trzydziestych i sześćdziesiątych XX wieku; są wśród nich zdjęcia samej Marii Pilch, a także zdjęcia zbiorowe, na których Maria Pilch jest z rodziną bądź znajomymi — w sytuacjach rodzinnych, towarzyskich, sportowych czy oficjalnych. Na pierwszym zdjęciu widać rodzinny dom pani Marii — gospodarstwo U Świerczka, a ostatnia fotografia pochodzi z roku 1986, kiedy pisarka podpisuje na spotkaniu autorskim swoją książkę *Ze starej Wisły. Z fotograficzną syntezą życia Marii Pilch* koresponduje fragment rozprawy Łucji Dawid: „W jej biografii trudno doszukać się niezwykłości, dostrzec natomiast można gorzyc wcześniej przez ojca osieroconego dziecka, surowe dzieciństwo, »górną« młodość pełną ambitnych planów, ale i kompleksów prowincjusza, dojrzałość podporządkowaną pracy nauczycielskiej i społecznej, wreszcie samotną i trudną starość naznaczoną utratą wzroku” (s. 50).

O spotkaniach Marii Pilch (niektóre z nich uwieczniono na fotografiach) ze znanymi ludźmi, którzy bywali w Wiśle, a poznawszy ją, czynili pisarkę i nauczycielkę pierwowzorem literackim lub adresatką własnych tekstów (Morcinek, Sztaudynger), napisała Renata Czyż. W artykule zwróciła również uwagę na fakt, że Maria Pilch uprawiała biografistykę, opisując epizodyczne pobyty pisarzy w Wiśle czy pisząc biografie duchownych lub nauczycieli.

Trudno przecenić znaczenie takich tekstów, jak recenzowana publikacja — dla udokumentowania losów i twórczej działalności Marii Pilch, wzbogacenia opisu Wisły i jej społeczności, oddania szacunku osobie, która godnie przeżyła swoje życie, pozostawiając po sobie trwałą ślad nie tylko we wspomnieniach tych, którzy ją znali, ale także we własnej twórczości literackiej. W Wiśle pięknie uczczono setną rocznicę urodzin znakomitej wiślanki, zgodnie z jej własną dewizą: „Szukam piękna, chcę się dopatrzeć wartości w spuściźnie przeszłości” (s. 7) oraz z przesłaniem wiersza Sztaudyngera jej dedykowanego: „Ach ją uwielbiać, / w tym nie ma wstydu. / Ona jest przecież / duszą Beskidu” (s. 79). Być może warto rozważyć możliwość wznowienia tekstów Marii Pilch oraz rozwinięcia problemów, o których autorzy tomu pisali, że nie zostały w pełni potwierdzone czy zbadane.

*Ewa Ogłóza*

Witold BOBIŃSKI

*Teksty w lustrze ekranu*  
*Okółofilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*  
Kraków 2011

Nauczyciel polonista w szkole i pedagog akademicki, filmoznawca z zamiłowania, autor książek dla młodych adeptów kinofilii (*Idziemy do kina!*, Kraków 1995) oraz dla nauczycieli (*Drugi oddech polonisty. Inspiracje, pomysły, propozycje metodyczne dla nauczycieli szkół podstawowych*, Warszawa 1996) — Witold Bobiński od lat łączy praktykę dydaktyczną w szkole i na uniwersytecie z naukowym (a przede wszystkim metodycznym) ujęciem szkolnej edukacji filmowej. W Wydawnictwie Universitas ukazała się jego nowa praca *Teksty w lustrze ekranu. Okółofilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, która podsumowuje dotychczasowe propozycje dydaktyczne oraz studia badawcze autora nad wprowadzaniem komponentu filmowego do dydaktyki polonistycznej. Książka ta, napisana bardzo przystępnym językiem i logicznie skomponowana, jest pozycją bardzo wartościową zarówno dla dyskursu naukowego o roli filmu w kształceniu literacko-kulturowym, jak i dla praktyki polonistów szkolnych oraz dla edukatorów filmowych z instytucji pozaszkolnych.

Autor podejmuje się zadania pionierskiego na gruncie literatury metodycznej zorientowanej na edukację filmową: proponuje bardzo interesujące i rozbudowane narzędzia dydaktyczne oraz szkicuje pejzaż refleksji teoretycznofilmowej z perspektywy jej zastosowań w szkolnym kształceniu polonistycznym, rozumianym tu szerzej jako kształcenie kulturowe. Bardzo wartościową częścią pracy jest również obszerny rys historyczny, opisujący modele edukacji filmowej w różnych krajach (Stany Zjednoczone, Kanada, Wielka Brytania) oraz analizujący wnikliwie obecność filmu w podstawach programowych przedmiotu język polski w polskim systemie oświatowym.

Wywód Bobińskiego podzielony został na sześć części, z których trzy początkowe nazwać można teoretycznymi, a kolejne trzy — praktycznymi. Autor rozpoczyna zatem od syntezy tych teorii filmu, które zakładają jego podobieństwo do tekstu (literackiego), zmierzając do ustalenia podstawowych założeń decydujących o postawie odbiorczej i strategii interpretacyjnej, jaka stać ma

u podstaw szkolnej edukacji filmowej na lekcjach języka polskiego. Część druga książki to historyczny przegląd programów edukacji filmowej w kraju i za granicą. W części trzeciej, opierając się na dotychczasowych doświadczeniach polonistyki szkolnej, Bobiński doprecyzowuje fundamenty swej „okołofilmowej strategii kształcenia literacko-kulturowego”, wynikającej z założeń metodologicznych określonych na początku książki. Części czwarta, piąta i szósta to opis zawartości „półek” warsztatu nauczyciela, „który to warsztat obejmuje rozmaite typy działań i sposoby (okoliczności) ich zastosowania” (s. 317). Na pierwszej „półce” zgromadzono narzędzia do rozpoznawania i porównywania różnych typów narracji literackiej i filmowej (część czwarta), na drugiej — instrumenty pomocne przy tropieniu filmowych aspektów dzieł literackich, na trzeciej zaś polonista znajdzie te narzędzia, które pozwolą transponować wyznaczniki literatury (np. poetyckość) na obraz filmowy.

Dobrane ze znanstwem konteksty teoretyczne w pierwszej części skupione zostały wokół zagadnień „Literatura, film, czytanie”. To rozdział nie tylko fundamentalny dla sformułowania dalej zaprezentowanych narzędzi dydaktycznych, lecz również niezwykle interesujący z punktu widzenia akademickiego filmoznawstwa. Autor prezentuje odświeżające ujęcie historycznych już refleksji nad „językowością” i „tekstowością” filmu, które nierzadko popadły w niełaszkę pośród zwolenników niezależności siódmej sztuki od sztuk słowa. Przywołując poglądy Siegfrieda Kracauera, Beli Balázsa, Lwa Kuleszowa czy — z polskich badaczy — Bolesława Lewickiego i Jerzego Płażewskiego, Bobiński stara się wytyczyć niełatwą i krętą ścieżkę, która prowadzić miałaby od języka i literatury do filmu rozumianego jako wypowiedzi przeznaczonej do odczytania. Akcentując rolę aktywności widza w procesie postrzegania i rozumienia filmu, badacz powtarza pytanie kognitywnej teorii filmu, zadawane m. in. przez Davida Bordwella: „Co widz robi z filmem”? (s. 39). O ile jednak dla Bordwella sposób rozumienia filmu nie jest czytaniem, o tyle dla Bobińskiego odbiór filmu przez widza przypomina lekturę tekstu.

Teorią, która wedle autora *Tekstów...* zawieszają nierozwiązywalny konflikt dotyczący „językowości” (koniecznie pisanej w cudzysłowie) filmu, jest semiotyczno-komunikacyjne ujęcie Sola Wortha, zgodnie z którym film jest przekazem złożonym z elementów znaczących i możliwych do odcyfrowania przy użyciu kodu wizualnego. Łącząc wytyczne Wortha z metaforycznym wywodem Ricciotta Canuda o ekranie jako jednostronicowej książce, dochodzi Bobiński do stanowiska, iż „Film — to język niewerbalny, który szuka swoich głosek i słów w ruchomych obrazach i sprawia, że ekran jest książką” (s. 27). Świadomy konieczności uproszczeń, jakie na swe potrzeby wypracować musi dydaktyka (szerzej na s. 38), autor decyduje się na przyjęcie optyki językowo-tekstowej, zgodnie z którą film w szkole traktowany jest jako alternatywny dla literackiego sposób komunikacji znaczeń, możliwych do zinterpretowania i porównania z tymi płynącymi z dzieł literatury.

„Tekstowość” czy też „tekstualność” filmu jako punkt wyjścia dla edukacji polonistycznej wywiedziona zostaje również z pola refleksji semiotyczno-komunikacyjnej. Opierając się na ustaleniach Christiana Metza, Rolanda Barthes’a czy na metodologicznym podejściu Andrzeja Gwoździa, Bobiński akcentuje „przyliterackość” filmu jako tekstu kultury, która to cecha ma kluczowe znaczenie dla dydaktyki. A zatem, przy założeniach, iż „tekst literacki jest źródłem paradygmatu tekstualności, to wszelkie inne teksty są wariantywnymi, paralelnymi, mniej lub bardziej analogicznymi wersjami tego paradygmatu. To, co jest najmniejszym wspólnym mianownikiem, to znakowa struktura i fenomen znaczącości” (s. 36). W konsekwencji, widz-czytelnik (w tym wypadku uczeń) postrzega film w sposób podobny do percypowania dzieła literackiego, a aktywnością wspólną jednemu i drugiemu odczytywaniu jest odnajdywanie znaczeń wpisanych w tekst oraz ich nadawanie na podstawie własnych doświadczeń.

Część druga książki, zatytułowana *Szkola i film. Dzieje miłości niespełnionej*, to lektura obowiązkowa zarówno dla nauczycieli polonistów, jak i dla wykładowców akademickich, którzy poza uniwersytetami działają w programach wszelkich akademii filmowych dla szkół. Przegląd zagranicznych koncepcji edukacji filmowej wzbogaca perspektywę oglądu tego arcyciekawego zjawiska: w strategiach dydaktycznych na przestrzeni dekad jak w zwierciadle odbijały się zmieniające się teorie dotyczące zależności bądź autonomii filmu względem innych sztuk, swoistych właściwości medium filmu czy też opowieści i tematów przedstawianych w ruchomych obrazach. Najcenniejsze dla polskich polonistów i edukatorów filmowych są szczegółowe informacje związane z pozycją filmu w kształceniu polonistycznym i kulturowym, jaką wyznacza ministerialna podstawa programowa.

Na uwagę zasługuje również fragment 4. drugiej części, poświęcony pilotażowemu programowi z końca lat osiemdziesiątych XX wieku, prowadzonemu przez zespół łódzkich nauczycieli i wykładowców pod wodzą Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej. Bobiński przypomina założenia najciekawszej i najszerzej zakrojonej inicjatywy filmoznawczej w polskim szkolnictwie, której wagi nie można przecenić i o której przypominać należy. Prace (scenariusze lekcji, wytyczne metodyczne, przyczynki do stworzenia kanonu) powstałe za sprawą programu Nurczyńskiej-Fidelskiej do dziś stanowią zbiór wskazówek dla wszystkich nauczycieli, którzy chcą wprowadzać na lekcje języka polskiego rzetelnie opracowany materiał filmowy, choć spektrum „tematyczne” łódzkich działań to przede wszystkim adaptacje literatury oraz klasyka historycznego już polskiego kina. Współcześnie pojawia się coraz więcej instrumentów dydaktycznych do zastosowania w spotkaniu z kinem najnowszym (Bobiński również przywołuje jeden z ogólnopolskich programów — *Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej*), z których warto i należy korzystać, jednak rola solidnej podbudowy metodycznej i metodologicznej pozostaje nie do przecenienia. Każdy autor pomocy edukacyjnych do wykorzystania w szkole po projekcji



filmu powinien zapoznać się z istniejącymi wytycznymi programowymi oraz z opracowanym przez Bobińskiego tłem teoretycznym, przede wszystkim aby uniknąć pojawiającej się w wielu dostępnych scenariuszach „instrumentalizacji” filmu do funkcji ilustracji danego zagadnienia, co zubaża niezbędną analizę warsztatową mającą na celu wykazanie specyficznych elementów składowych tekstu kultury, jakim jest film w szkole.

Coraz bliżej propozycji praktycznych prowadzi czytelnika rozdział trzeci *Tekstów...*, skupiony na szkolnych aplikacjach wypracowanych w dwóch poprzednich częściach ujęć teoretycznych. Metodą najbardziej adekwatną do prowadzenia szkolnej analizy i interpretacji filmu jest wedle Bobińskiego poetyka intersemiotyczna, stojąca u podstaw okołofilmowej strategii kształcenia literacko-kulturowego. Poetyka ta ma być „w istocie transsemiotyczna (czy transmedialna), gdyż jej narzędzia (np. pojęcie metafory) pozwalają identyfikować i interpretować figury stylistyczne o podobnej strukturze (czy mechanizmie), ale odmiennej (i niekoniecznie jednolitej) tożsamości semiotycznej” (s. 120). Autor książki argumentuje, iż jest to najlepsza strategia dydaktyczna, ponieważ przygotowuje ucznia do uczestniczenia w kulturze wielości przekazów i różnorodności tekstów kultury, umacniając jego kompetencje widza-czytelnika wszystkich odmian zjawisk tekstualnych. Ponieważ percepcja wzrokowa stoi u podstaw opisanego przez Mitchella „zwrotu ikonicznego”, który na powrót ustanowił widzenie i patrzenie jako podstawową aktywność poznawczą człowieka, obecność filmu — traktowanego jako tekst kultury — w kształceniu polonistycznym jest niezaprzeczalnie konieczna. Przechodząc do części praktycznej książki, Bobiński proponuje autorski kanon dzieł filmowych, jakie pojawić się mogą na poszczególnych szczeblach edukacji, wraz z zestawem pojęć i zagadnień, które należy wprowadzać od najmłodszych lat.

Części „warsztatowe” książki Bobińskiego to obszerne propozycje konkretnych działań dydaktycznych, które realizują opisaną strategię kształcenia. Każda „półka” warsztatu opiera się na solidnych podstawach teoretycznych, wyjaśniających zastosowane rozwiązania metodyczne. Układ tekstu jest przemyślany i przejrzyste skomponowany, wytłuszczenia pomogą czytelnikowi-nauczycielowi wyłuskać najważniejsze zagadnienia poruszane na lekcjach o narracji, filmowości literatury czy poetyckości filmów. W ramach zapisano sformułowania poleceń dla uczniów. Bobiński skrupulatnie dobrał przykłady filmowe, które ułatwić mają zrozumienie mechanizmów narracji pierwszoosobowej, figuralnej i auktor(i)alnej (m. in. *Forrest Gump*, reż. R. Zemeckis, 1994; *Pan Tadeusz*, reż. A. Wajda, 1999; *Vicky, Cristina, Barcelona*, reż. W. Allen, 2008) w rytmie działań lekcyjnych: konfrontacja — refleksja — konkluzja (s. 169). Część piąta, poświęcona „filmowemu czytaniu tekstu”, wprowadza problem prefilmowości literatury i wizualizacji tekstu, opartego w refleksjach m.in. Włodzimierza Boleckiego, Dereka Attridge’a, Romana Ingardena i Stanisława Lema. W propozycjach metodycznych Bobiński przedstawia zadania

eksplorujące plan gatunku, plan poetyki i plan interpretacji. Korzysta przy tym z zestawu tekstów literackich takich jak *Pan Tadeusz*, *Grażyna* czy *Dziady* Adama Mickiewicza, wiersze Krzysztofa Kamila Baczyńskiego i Lautréamonta, które na lekcjach mają zostać „przetłumaczone” — w myśl przekładu intersemiotycznego — na obrazy filmowe: uczniowie tworzą scenopisy i scenariusze. Kolejna część książki, *Poezja (nie tylko) w ruchomych obrazach*, zawiera materiał łączący analizę i interpretację fotografii w myśl metody *studium* i *punctum* Rolanda Barthes’a z refleksją na temat przełożenia pojęcia metafory i symbolu z literatury na „język obrazów”. Wszystkie zaproponowane w rozdziałach „warsztatowych” ćwiczenia są bardzo szczegółowo opisane, zawierają przykładowe rozwiązania i wytyczają dalsze ścieżki interpretacji dzieł literackich, fotograficznych i filmowych.

Książka Witolda Bobińskiego przedstawia bardzo wyraziste odbicie „tekstów w lustrze ekranu”, w którym autor sam przegląda się wraz ze swymi lekturami od wielu lat. Ta szczególna praca metodyczna, na bardzo wysokim poziomie teoretycznofilmowym, może służyć jako podręcznik oraz inspiracja dla wszystkich nauczycieli polonistów i wykładowców związanych z programami edukacji filmowej. Przedstawione przez Bobińskiego „ujęcia metodyczne” sprawdzą się nie tylko w szkole, ale — po odpowiednich modyfikacjach — także w pozaszkolnych przestrzeniach spotkania z filmem, jakie coraz częściej otwierają się dla uczniów (a co za tym idzie — dla nauczycieli).

Pośród pojawiających się wciąż nowych programów edukacji filmowej, opracowywanych przez instytucje pozaszkolne, praca, która zapewniłaby czytelnikom rzetelną kontekstualizację teoretyczną oraz drobiazgowo opracowaną strategię włączania filmu do kształcenia literacko-kulturowego, była niezaprzeczalnie potrzebna. Dobrze się stało, iż powstała, i to wyszła spod pióra doświadczonego specjalisty zarówno w dziedzinie polonistyki szkolnej i akademickiej, jak i filmoznawstwa. Książka Bobińskiego powinna zresztą wejść również do kanonu lektur proponowanych studentom filmoznawstwa, gdyż zaprezentowany w niej wywód przekonuje, iż rozliczne teorie filmu wciąż mają wpływ na opisywanie i rozumienie filmu. Nawet jeśli zostały zapomniane lub stały się mniej popularne w obliczu „modnych”, nowych propozycji, okazują się ciągle użyteczne dla dogłębnej analizy i interpretacji nie tylko filmu, ale i relacji między dziełami rozmaitych dziedzin sztuki, tu rozumianych jako teksty kultury. Perspektywa dydaktyczna pozwala zweryfikować adekwatność licznych ujęć teoretycznofilmowych do praktyki odbiorczej widza. W tym przypadku — widza młodego, który kształtuje dopiero swą sprawność analityczną i interpretacyjną. Drogowskazy ustawione na tej drodze przez Witolda Bobińskiego z pewnością poprowadzą każdego adepta ekranowych obrazów w stronę świadomego oglądania stronic(y) ekranu.

*Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki  
dydaktyki kształcenia polonistycznego*  
T. 1. Red. Maria Kwiatkowska-Ratajczak  
Poznań 2011

Podejmując próbę opisu obszernej publikacji pod redakcją Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak, należałoby w pierwszej kolejności odnieść się do fragmentu recenzji Zenona Urygi, który zauważa, że: „Brak odpowiednich całościowych i systematycznych kompendiów bardzo utrudnia studentom wiązanie praktycznych, ćwiczeniowych obserwacji lekcji języka polskiego ze specjalistyczną teorią kształcenia językowego, literackiego i kulturowego. Ostatnie systematyczne opracowania tej problematyki powstały 40 lat temu” (zob. okładka książki).

Rzeczywiście, wyzwanie podjęte przez autorów książki, poznańskie grono dydaktyków: Marię Kwiatkowską-Ratajczak, Bożenę Chrzastowską, Wiesławę Wantuch, Agatę Wójtowicz-Stefańską, Krzysztofa Koca oraz Mirosława Wobalisa imponuje nie tylko zasięgiem tematycznym obejmującym problematykę kształcenia językowego, literackiego i kulturowego na trzech poziomach nauczania, ale przede wszystkim utylitarnym charakterem publikacji skierowanej przeciw do szerokiego kręgu odbiorców, począwszy od nauczycieli pracujących w szkole, a skończywszy na studentach polonistyki. Zresztą ta wieloadresowość nie powinna dziwić — zawarte w książce materiały odwołują się do badań dydaktycznych oraz praktyki nauczania szkolnego i akademickiego.

Z pewnością „użyteczność” publikacji była priorytetem jej twórców. Jak przekonuje redaktorka, każda z opisanych innowacji lub metod została sprawdzona w kontakcie z uczniami, przećwiczona ze studentami lub wyprowadzona z obserwacji edukacyjnej rzeczywistości. Już we wstępie książki Maria Kwiatkowska-Ratajczak zauważa, że podręcznik z zakresu metodyki nauczania języka polskiego powinien „budować podstawy do zdobywania kompetencji nauczycielskich. Dydaktyczny profesjonalizm wymaga połączenia świadomości przedmiotowej — **wiem, że**, umiejętności metodycznych — **wiem, jak** oraz znajomości przesłanek teoretycznych — **wiem, dlaczego tak**” (s. 8).

W budowaniu tej spójnej świadomości dydaktycznej pomaga zapewne niezwykle przejrzysta kompozycja przyjęta przez redaktorkę tomu.

Publikację otwierają *Preliminaria*, które stanowią czytelne przygotowanie do artykułów podejmujących już konkretne zagadnienia metodyczne. Bożena Chrzastowska, Maria Kwiatkowska-Ratajczak i Krzysztof Koc — autorzy tekstów zamieszczonych w tej części książki zajmują się problematyką dotyczącą tożsamości metodyki polonistycznej, różnic między „dawną” a „nową” dydaktyką czy filozofii nauczania.

Już te trzy artykuły otwierające książkę wyraźnie definiują reguły kompozycyjne pozostałych tekstów wchodzących w skład omawianego tomu. Autorzy, choć zajmują się zagadnieniami teoretycznymi, to jednak przede wszystkim podejmują próbę nachylenia refleksji dydaktycznej ku praktycznym ćwiczeniom, możliwym do przeprowadzenia podczas uniwersyteckich zajęć z dydaktyki lub wprowadzającym czytelnika w zagadnienia proponowane w artykułach. Przykładem takiego ujęcia są ćwiczenia zaproponowane przez Marię Kwiatkowską-Ratajczak. Zachęcają one do aktywnej lektury tekstu metodycznego: „Przed przystąpieniem do lektury rozdziału proponujemy refleksję nad trzema podanymi niżej cytatami. Proszę wyjaśnić, na jakie ogólne prawidłowości dotyczące nauczania i uczenia się wskazują autorzy tych wypowiedzi dydaktycznych” (s. 29). Podobną strategię stosuje Bożena Chrzastowska, namawiając czytelnika do refleksji nad istotą interdyscyplinarności metodyki języka polskiego (s. 14).

Jeszcze jedną regułą kompozycji przyjętą przez wszystkich autorów tekstów są: umieszczone na końcu każdego artykułu podsumowanie, proponowane ćwiczenia związane z tematyką artykułu i bibliografia zawierająca kanoniczne, ale również najnowsze publikacje dotyczące problematyki danego rozdziału.

Część I publikacji pod tytułem *Uczeń* mieści teksty dotyczące psychologicznych źródeł wiedzy o uczniu, doboru treści kształcenia, samokształcenia, formacji uczniów, sztuki mówienia, słuchania, pisania i czytania, umiejętności odbioru dzieła sztuki oraz pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W części II zatytułowanej *Przedmiot* czytelnik znajdzie informacje dotyczące wymiarów przedmiotu, jakim jest metodyka języka polskiego, multimediów oraz ich wpływu na edukację i uczenie się, funkcji wiedzy językoznawczej i historycznoliterackiej w liceum, kształtowania pojęć na lekcjach języka polskiego, lektury arcydzieł traktowanych jako narzędzie wprowadzania ucznia w szeroko rozumianą tradycję oraz oczywiście, różnorodnych kontekstów obecnych na lekcji języka polskiego na trzech poziomach kształcenia. Ostatnia część podręcznika pt. *Proces — organizacja kształcenia* dotyka zagadnień związanych z reformowaniem szkolnictwa, metodami nauczania, projektowaniem lekcji. Publikacja zawiera również indeks nazwisk.

Objętość książki sugeruje, że uczenie języka polskiego już dawno przestało oznaczać jedynie edukację językową i literacką, zaś zapowiedź ukazania się kolejnego tomu dowodzi, jak wiele problemów czeka na opisanie, a może nawet na rozpoznanie.

Z pewnością książka *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki* wejdzie do kanonu literatury metodycznej. To publikacja niesłychanie ważna i potrzebna, ponieważ łączy ambicję tworzenia świadomości metodycznej studentów z wprowadzeniem ich w naukowy dyskurs dydaktyki polonistycznej zarówno w ujęciu synchronicznym, jak i diachronicznym. Książka podkreśla związki teorii dydaktycznej nie tylko z metodologią innych obszarów polonistyki, ale także z pedagogiką, psychologią i naukami humanistycznymi.

Ponadto podręcznik godzi dwa żywioły sygnalizowane już w tytule — innowacyjność uczenia ze sprawdzonymi sposobami postępowania. Jak przekonują autorzy podręcznika, ta oczywista binarność szkolnej przestrzeni nie musi wcale być źródłem chaosu, ale jej siłą, którą należy umiejętnie wykorzystać. *Innowacje i metody* podpowiadają, **jak** to zrobić.

*Małgorzata Wójcik-Dudek*

Leszek TYMIAKIN

*Aktywizowanie odbiorcy a gatunki mowy  
Wiedza i umiejętności uczniów  
Lublin 2012*

Dwuczłonowy tytuł książki Leszka Tymiakina sugeruje, że praca będzie dotyczyć rozmaitych gatunków mowy pojawiających się w praktyce językowej, a jednocześnie odwoływać się będzie do badań empirycznych nad językiem młodych użytkowników języka polskiego. Sygnalizowane już w tytule zamierzenia naukowe zostały w pełni zrealizowane, ale można od razu dodać, że autor badał nie tylko wypowiedzi uczniów, ale także — studentów i nauczycieli.

Rozprawa podzielona jest na trzy części i dziewięć rozdziałów. *Gatunki dyrektywne* obejmują w książce: rozkaz, zakaz i groźbę; *Gatunki subdyrektywne* — prośbę, radę i zachętę; w trzecim rozdziale *Gatunki aktywizujące kontekstowo* autor omawia skargę, komplement i recenzję filmową. Książka została przejrzyście skomponowana z wcześniej publikowanych artykułów Tymiakina, o czym informuje nota redakcyjna. Założenia oraz ogólna informacja o badaniach i książce znajdują się we *Wprowadzeniu*, zamiast zakończenia — kilkupunktowe podsumowania zamykają każdy rozdział. Na erudycję autora i jego merytoryczne przygotowanie do podjęcia tematu wskazuje obszerny *Wykaz literatury cytowanej*. Na końcu książki dołączony został *Indeks nazwisk*.

We *Wprowadzeniu* Tymiakin określa w kilku akapitach cele książki w sposób następujący: „skoncentrować się na jednej intencji, czyli chęci/potrzebie aktywizowania odbiorcy oraz na różnych sposobach kształtowania reakcji wybranych uczestników procesu wymiany myśli i słów, a w konsekwencji — osiągnięcia przez autora przekazu zakładanego celu” (s. 10) oraz: „W proponowanych szkicach akcentuje się pragmatyczny aspekt wypowiedzi, co znajduje wyraz nie tylko w sygnalizowaniu i interpretowaniu wybranych czynności językowych, ale też w uwzględnianiu wielu elementów kontekstowych, towarzyszących przywoływanym werbalizacjom. Czytelnicy znajdą tu ponadto wyjaśnienia pojęć przydatnych w opisie oraz w lepszym rozumieniu specyfiki międzyludzkiej komunikacji. Główną kwestią stanowić będzie określanie poziomu uczniow-

skiej kompetencji i sprawności gatunkowej, obserwowanej w różnorodnych procesach aktywizowania odbiorcy” (s. 21).

Tytuły kolejnych rozdziałów informują o gatunku oraz wskazują na grono osób wypowiadających się na temat danego gatunku lub formułujących wypowiedzi w określonym gatunku, a także na dodatkowe problemy związane z konkretnym gatunkiem. Z recenzenckiego obowiązku zacytuję wszystkie tytuły: *ROZKAZ — rozpoznawanie intencji w dyskursie bezpośrednim*; *Sprawność pragmatyczna uczniów szkół średnich (na przykładzie ZAKAZU)*; *GROŹBA. Wywoływanie lęku (w świetle badań ankietowych)*; *realizacja skutku illokucyjnego w PROŚBIE (na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów polonistyki)*; *RADA. O wypowiedzi perswazyjnej (uczeń jako obserwator i twórca komunikatu nakłaniającego)*; *Sposoby realizowania intencji w ZACHĘCIE (analiza wypowiedzi młodzieży gimnazjalnej)*; *Wyrażanie SKARGI przez gimnazjalistów (z uwzględnieniem rangi społecznej odbiorcy)*; *KOMPLEMENT jako narzędzie służące generowaniu zachowań oczekiwanych*; *Ucniowska RECENZJA filmowa („Pan Tadeusz” w reżyserii Andrzeja Wajdy)*. Można by po lekturze spisu treści, a przede wszystkim rozdziałów, powiedzieć, że na czytelnika każdego rozdziału czeka jakaś „niespodzianka” naukowa i badawcza.

W każdym rozdziale stałym elementem jest wielostronna charakterystyka wybranego gatunku; autor podaje definicje, cytuje fragmenty rozpraw językoznawczych, dokonuje eksplikacji. Wyjaśnienia językoznawców autor zestawia wielokrotnie z odpowiedziami młodych respondentów na pytania czy polecenia, które dotyczyły rozumienia terminów i sytuacji komunikacyjnych, bądź zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi ocenia pisemne wypowiedzi ankietowanych.

Już w pierwszym rozdziale — na temat rozkazu — można zauważyć takie postępowanie badawcze; po językoznawczych eksplikacjach rozkazu cytowane są wypowiedzi studentów polonistyki. Poszerzenie pola obserwacji dotyczy w tym rozdziale problemów rozpoznawania intencji oraz interpretacji wypowiedzi w połączeniu z percepcją zmysłową (widzenie, odczuwanie, słyszenie), a także opisanie rozmaitych reakcji odbiorców na treści rozkazów oraz sposób jej przekazania.

W drugim rozdziale pojawiają się refleksje o programie szkolnym, ponieważ badaniami zostali objęci uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. Autor wielokrotnie podejmuje kwestie szkolne, analizuje programy bądź podręczniki, np. w związku z radą sugeruje, aby w polonistyce szkolnej uwzględnić ten właśnie gatunek.

W innym rozdziale autor pisze o ankiecie, którą tak skonstruował, aby ustalić, co uczniowie wiedzą o nadawcach zakazu (nauczyciele, rodzice, starsze rodzeństwo), jakie podają przykłady zakazów (wypowiedzi silniej lub słabiej nacechowane imperatywnością, z sankcją lub bez niej; wypowiedzi nakłania-

jące, ale bez wyznaczników gatunkowych zakazu), a także w jakich sytuacjach i w związku z jakimi tematami stykają się z zakazami.

Rozdział o groźbie wprowadza kontekst psychologiczny; autor wskazuje na ustalenia językoznawców i obserwacje uczniów, głównie gimnazjalistów, które dotyczą gier psychologicznych oraz etyczności takich zachowań w kontaktach międzyludzkich. Podobnie jak w innych rozdziałach pojawiają się przykłady rozmaitych struktur językowych, których nadawcy, nakłaniając i zastraszając, używają w groźbie lub wypowiedziach groźbę przypominających.

Rozdział na temat prośby zawiera wielostronną charakterystykę zachowań językowych i pozasłownych (np. sprawność kinetyczna) nadawcy, a także postaw odbiorców próśb do nich kierowanych. Wydaje się, że takie szczegółowe opisanie ról i sytuacji komunikacyjnych, które obserwujemy w akcie prośby, można by wykorzystać nie tylko w ocenie praktyki językowej, ale też w interpretacji odpowiednich dialogów w epice czy dramacie lub nawet monologów w liryce.

W rozdziale na temat rady Tymiakin sugeruje, aby „zwracać większą uwagę na kształcenie umiejętności posługiwania się różnymi formami perswazji, w tym także uczyć sprawności nakłaniania łagodnego” (s. 109). Trzeba to robić zwłaszcza w szkołach wiejskich, gdzie autor stwierdził prawie dwukrotnie niższy poziom sprawności perswazyjnej. Ze względu na proces naturalnej akwizycji w książce pojawiają się uwagi dla rodziców, jak powinni, a jak nie powinni zwracać się do dzieci. W omawianym fragmencie książki wywód naukowy tak jest prowadzony, że dostrzegam wiele elementów, które mogłyby zostać wykorzystane na lekcji językowej (na przykład bogaty materiał przykładowy, nazywanie i definiowanie zjawisk językowych przez uczniów; związki frazeologiczne z rzeczownikiem „rada” i czasownikiem „radzić”; cechy rady i przysłowia wskazujące na różnorodne sytuacje społeczne, w których rada się pojawia; zadania i metody aktywizujące wyobraźnię, pamięć i sprawność językową; rzetelna, wnikliwa analiza rozmaitych wypowiedzi).

Zachętę omawia Tymiakin jako nakłanianie osoby wolnej, wskazując wiele strategii zachęcania. Ponieważ przedmiotem wypowiedzi zachęcającej była książka, warto, aby na ten fragment zwrócili uwagę nauczyciele polonisci — z możliwością wykorzystania uwag i pomysłów Tymiakina na lekcji literackiej. Podobnie, warto wykorzystać w edukacji literackiej rozdział o recenzji filmowej, którą autor łączy z reklamą, przekonująco zestawiając wyznaczniki reklamy z przykładami z uczniowskich recenzji filmowych. Do przyczyn takich zbieżności (skomplikowanie gatunku, fascynacja komunikacją medialną), które wymienia Tymiakin, można dodać niewielką wiedzę i kompetencje filmoznawcze respondentów.

Autor pozytywnie ocenił kompetencje uczniów związane ze skargą (adresaci, temat, struktura). O komplemencie pisał na podstawie wypowiedzi gimnazjalistów oraz studentów studiów podyplomowych. Nieuzasadnione wydają się



wątpliwości, czy pozytywne uwagi o zajęciach są, czy raczej mogą być tylko pochlebstwem.

W świetle powyższych uwag polecam z pełnym przekonaniem nauczycielom polonistom książkę Leszka Tymiakina, bogatą merytorycznie w zakresie komunikacji językowej (akty mowy, konteksty, uczestnicy — ich świadomość i kompetencje), przejrzyste skomponowaną, interesującą, napisaną klarowną polszczyzną naukową, a co najważniejsze dla nauczyciela — książkę z wyraziście wpisaną perspektywą szkolnej polonistyki (uczniowie jako użytkownicy języka, programy nauczania, wiedza i ćwiczenia, które warto wprowadzać na lekcjach z kształcenia językowego, literackiego i kulturowego).

*Ewa Ogłóza*

Justyna BUDZIK

*Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina*  
Katowice 2012

W *Dotyku światła* Justyna Budzik oprowadza czytelnika po salach kinowych, archiwach, filmotekach, muzeach oraz zanurzonych w świetle neonów wielkich miastach. Wybór trasy wędrówki nie jest bynajmniej przypadkowy; na miejscach tych najsilniej bodaj odcisnął swoje piętno zdobywca duch epoki, której zawrotne przygody rozpoczęły się mniej więcej wraz z pierwszymi pokazami braci Lumière. Dla autorki ta czasowa zbieżność stanowi klucz do wyjaśnienia dynamiki przemian kulturowych zachodzących w ciągu ostatnich stu lat.

Przekonanie, że kino to najdonioślejszy wynalazek nowoczesności, liczy niemal tyle lat co sama epoka, która od początku poszukiwała punktów granicznych, pozwalających na wytyczenie linii demarkacyjnej pomiędzy odchodzącym w przeszłość „wczoraj” a kuszącym obietnicami przyszłych zdobywcy „dziś”. Entuzjizm, z jakim wielu ówczesnych artystów witało narodziny i pierwsze kroki kina, przełożył się na szereg prognoz i spekulacji odnośnie do tego, w jaki sposób może ono wpłynąć na dalszy rozwój kultury. Byli oni pewni, że są świadkami doniosłych przemian zwiastujących narodziny nowej estetyki; Blaise Cendrars w *L'abc du cinéma* (1921) obwieszczał triumfalnie: „Narodziła się nowa rasa człowieka: jej językiem będzie kino”.

Choć upływ czasu stępił ostrze tak radykalnych diagnoz oraz odsłonił szereg kłopotów, z jakimi rychło przyszło się zmierzyć ich rzecznikom, to lektura *Dotyku światła* skłania do powrotu do atmosfery tamtych lat. Co znamienne, tematem stają się tutaj nie tyle dzieje filmu, ile raczej kina — miejsca na wskroś nowoczesnego, w którym skumulowały się i zwielokrotniły zjawiska charakterystyczne dla kultury początków dwudziestego wieku. Jednak w *Dotyku światła* ów gest powrotu nie jest zanurzony — jak to niekiedy się zdarza — w aurze tęsknoty za heroicznym duchem tamtych czasów. Autorka nie ulega czarowi wytworzonych na nostalgicznym gruncie mitologii i proponuje zamiast nich swoistą „archeologię kina”, której nadrzędnym celem jest próba rozwikłania złożonej wiązki okoliczności, jakie wywarły wpływ na kształt i specyfikę sal kinowych.

Centralnym zadaniem tego projektu jest próba opisanego specyfiki „doznania kinematograficznego”, pojmowanego jako zmysłowy fenomen, najlepiej dochodzący do głosu podczas udziału w seansie filmowym. Ustalona w ten sposób perspektywa badawcza, dla której wyraźną inspiracją stały się prace Rolanda Barthes’a, wytyczyła szerokie pole obserwacji i analiz, rozpiętych pomiędzy trzema nurtami antropologii: zmysłów, widowisk oraz miasta. Na podstawie poczynionych na tym gruncie ustaleń autorka formułuje „projekt zmysłowej antropologii”, czyniąc jego rdzeniem „sensorium kinematograficzne”, rozumiane jako „szczególna forma, którą przybiera aparat zmysłowości człowieka w sytuacji doznawania kina” (s. 14).

Owo sensorium jest poniekąd dzieckiem epoki, na której początek przypadły pierwsze lata kina. Kształtowało się bowiem nie tylko za sprawą coraz to nowych odkryć technologicznych, lecz również pod dyktando przemian obyczajowych, jakie dokonywały się w pierwszych dekadach minionego stulecia. Istotnym kontekstem dla zrozumienia jego specyfiki jest również opisane przez Waltera Benjamina przejście od tradycyjnego doświadczenia (*Erfahrung*) do nowoczesnego przeżycia (*Erlebnis*); zmierzch pierwszego i pojawienie się drugiego to zjawiska nierozzerwalnie sprzęgnięte z pojawieniem się nowych form życia zbiorowego, jakie wykształcały się w ówczesnych metropoliach. Przywołując ukutą przez Marshalla Bermana metaforę, można powiedzieć, że „wir nowoczesności”, który błyskawicznie niweczył świat przeszłości, dając w zamian obietnicę przygody i przyszłych zdobyczy, w przemożny sposób wpłynął na sposób postrzegania ówczesnego rytmu życia.

Samoświadomość epoki wyładowywała się w spektakularnych, choć niekiedy nazbyt pospiesznie stawianych diagnozach, których twórcy usiłowali uchwycić opiewanego przez Guillaume’a Apollinaire’a „ducha nowych czasów” we fragmentarycznych, kalejdoskopowych migawkach ukazujących intensywny puls życia wielkich metropolii. W takiej sytuacji stawiające pierwsze kroki kino stawało się dla nich nie tylko sprzymierzeńcem, lecz również poręczną figurą, która niczym w soczewce skupiała dominanty opisywanych przez nich przemian.

W *Dotyku światła* związek pomiędzy kinem a nowoczesnym rytmem życia został opisany przede wszystkim w odniesieniu do wielkich aglomeracji. Wydaje się przy tym, że rozważania autorki nieprzypadkowo krążą wokół miast, które zajmowały centralne miejsce na mapie kultury pierwszych dekad dwudziestego wieku. Interesuje ją zwłaszcza Paryż, który opisuje z perspektywy uwzględniającej rozpoznanie wspomnianego już Benjamina, skupiając się zwłaszcza na opisanym przezeń postaci flâneura. Na szlaku jego wędrówek kino stanowi miejsce szczególne, co w dużej mierze wynika z faktu, że widz „jest dzieckiem metropolii, w którym oszołomienie wielorakością podnieć zmysłowych idzie w parze z rozproszoną percepcją spowalniającą odbiór dynamicznej przestrzeni” (s. 31). Specyfika hipnotycznych przeżyć, jakie stają się jego udziałem, zostaje w sposób przekonujący opisana w rozdziale drugim, osnutym

wokół analizy *Nowojorskiego kina* Edwarda Hoppera. W tej części najlepiej wybrzmiewają zresztą przewodnie motywy całej książki, poświęconej fenomenowi „doznania kinematograficznego”.

Według J. Budzik jego rdzeń stanowią doświadczenia zmysłowe. Ich konfiguracja podporządkowana jest taktylnemu oraz cielesnemu obcowaniu z materialnym środowiskiem kina, z dochodzącą tam do głosu gra światła, cieni i obrazów. Ale autorka nie poprzestaje na tych obserwacjach, jej rozważania bowiem idą o krok dalej. Powołując się na ustalenia Rolanda Barthes'a i Susan Sontag, stawia hipotezę, w myśl której kino jest swoistym „laboratorium nowoczesnego erotyzmu”. „Erotyka — przekonuje — drzemie w sali, z chwilą wyłączenia światła ogarnia widza jak kinowa ciemność, współgra z jego nastrojem podniecenia i oczekiwania” (s. 32), znajdując zresztą swoistego sprzymierzeńca w wystroju sali: „Zgaszone lampy, pełna napięcia cisza, magiczny trójkąt światła kierowanego z projektora na ekran przyczyniają się do tego, że przestrzeń filmowego seansu wypełnia niebywały ładunek erotyki” (s. 32).

Szczególnie doniosły w takim ujęciu wydaje się związek między seansem czy też — traktując rzecz szerzej — spektaklem a światłem elektrycznym. To ostatnie bowiem w znacznym stopniu przeorganizowało dotychczasowe schematy percepcji, prowadząc w konsekwencji do zacieśnienia związku dwóch zmysłów: wzroku i dotyku. Prefigurację tego nowoczesnego z ducha sojuszu dostrzega J. Budzik w zjawiskach, jakie po raz pierwszy z pełną mocą zaistniały na ulicach XIX-wiecznego Paryża. Tamtejsze „fantasmagorie”, tak przenikliwie opisane przez Benjamina, były symptomami wykształcającego się wówczas „taktylnego charakteru percepcji wzrokowej”, który w dalszej perspektywie legł u podłoża „doświadczenia kinematograficznego”. Jego kwintesencją stała się „sala pełna światłocieni, które z płaszczyzny ekranu zajmują całą przestrzeń kina, uwodząc przeźroczyością i obietnicą z gęstymi formami czystego światła” (s. 58).

Nietrudno zauważyć, że tak postawiona konkluzja zachęca do rozszczelnienia granicy pomiędzy przestrzenią kina a atmosferą miasta. Pierwsza czerpie z drugiej, intensyfikując i reorganizując jej elementy, które w nieco innym — bo bardziej rozrzedzonym — stanie skupienia odnaleźć można na skąpanych w sztucznym świetle ulicach wielkich aglomeracji. W tym miejscu nasuwa się kilka pytań o dynamikę tego związku oraz o jego konsekwencje. Czy seans kinowy i rozświetlone elektrycznym światłem miejskie pejzaże to dwa różne oblicza tego samego zjawiska? W jaki sposób różnice w natężeniu bodźców charakterystycznych dla tych miejsc przekładają się na specyfikę opisanych w *Dotyku światła* doznań? Wreszcie: czy pomiędzy XIX-wiecznymi fantasmagoriami a ponowoczesnymi feeriami i spektaklami istnieje wyraźny związek i czy pierwsze stanowiły w gruncie rzeczy prefigurację drugich?

Odpowiedzi na te pytania znalazły się w rozważaniach zamieszczonych w drugiej części książki. Mniej wspomina się tu o kinie, więcej zaś o zjawi-

skach pokrewnych, których zakres jest doprawdy bardzo szeroki; mowa tu o aspektach z obszaru antropologii miasta i kultury, o różnych wyobrażeniach zbiorowych, wreszcie — o zagadnieniach z pogranicza socjologii. Wszystkie one dochodzą wyraźnie do głosu w rozważaniach zawartych w części zatytułowanej *Między małym kinem a multipleksem*. Autorka dotyka tutaj tematu aktualnego, który od dłuższego czasu zaprzęta uwagę nie tylko badaczy kultury, ale i publicystów zatroskanych o kierunek i konsekwencje tego typu przemian. Jednak w odróżnieniu od nich nie popada ani w pułapkę uproszczonej retoryki i nazbyt wyrazistych konkluzji, ani w sieć abstrakcji charakterystycznych dla dyskursu naukowego. Zamiast tego proponuje wywód, w którym obserwacje socjologiczne przeplatają się z analizami tekstów literackich i filmów, zaś partie utrzymane w tonacji naukowej sąsiadują z rozważaniami bliskimi tonacji esejistycznej. Dzięki temu udaje się jej wyeksponować złożony charakter badanych zjawisk, które zostają naświetlone zarówno od strony indywidualnego doświadczenia, jak i refleksji teoretycznej. To pierwsze dochodzi do głosu zwłaszcza we fragmencie opisującym głośne swojego czasu przedsięwzięcie „Tu było kino”. Celem jego twórców było utrwalenie wspomnień o nieistniejących już, zlikwidowanych z różnych powodów, starych, tradycyjnych kinach. Choć pamięć o nich zacierała się wraz z kolejnymi falami modernizacyjnych przemian, to wydaje się, że właśnie wspomnienia o tych reliktach nowoczesności pozwalają pokazać, jak na przestrzeni kilkudziesięciu lat zmieniły się ramy, w obrębie których krystalizuje się „doznanie kinematograficzne”. Jego dzisiejsza, zanurzona w realiach multipleksów wersja, przestaje być jednostkowym, niepowtarzalnym doświadczeniem, a staje się — przywołując określenie, jakim często posługuje się autorka — „gastroseansem”. Choć wydawać by się mogło, że w sformułowanych w taki sposób obserwacjach pobrzmiewają echa inteligenckich tęsknot za kulturą wysoką, to głos J. Budzik nie wpisuje się bynajmniej w chór tych lamentów.

*Dotyk światła* jest natomiast swoistym *requiem* dla kin tradycyjnych. To także książka o ulatnianiu się z tkanki miejskiej tych swoistych relikatów heroicznej fazy nowoczesności, w przypadku której trudno było jednoznacznie wytyczyć granicę między świątynią konsumpcji a świątynią sztuki. W multipleksach króluje niepodzielnie ta pierwsza, natomiast druga zanika, zaś w trakcie tego procesu coraz mocniej zacierają się elementy składowe „doświadczenia kinematograficznego”. Ale zdaniem autorki nie jest to proces o charakterze totalnym, bowiem „okazuje się, że [...] nieliczne pozostałe, wyjątkowe sale projekcyjne wciąż są obiektem uwiedzionych ich magią widzów. Otaczające je ulice przypominają bowiem o początkach nowoczesnego miasta. Kiedy po wieczornym seansie widzowie kierują się do domu, doświadczają atmosfery wielkomięjskiego erotyzmu małych kin” (s. 86).

Czy oznacza to, że ów „magiczny” wymiar kinowego seansu jest nierozdzielnie sprzęgnięty z nowoczesnym miastem i jego specyfiką? Po części na

pewno tak, lecz warto podkreślić, że mimo przemian, jakim w ciągu kilkadziesiąt lat ulegała przestrzeń urbanistyczna, owo doświadczenie wciąż jeszcze nie zanikło. Choć — z drugiej strony — jest coraz trudniejsze do osiągnięcia, ograniczone bowiem zostało do coraz mniej licznych enklaw, w których wciąż panuje tradycyjny duch kina. Co więcej, trudno powiedzieć, czy w odrestaurowanych salach projekcyjnych, które po upływie długiego czasu znów stają się mekką miłośników kina, panuje ten sam duch, co kilkadziesiąt lat temu, czy też mamy do czynienia z symulacjami powołanymi do życia przez gest nostalgii. Przypomina to poniekąd rozważania Jeana Baudrillarda poczynione na marginesie *Ostatniego seansu filmowego* Petera Bogdanovicha; choć film ten — jak twierdził francuski filozof — doskonale naśladuje narrację i stylistykę obowiązującą kilkadziesiąt lat temu, to robi to zbyt dobrze, jest zbyt doskonały i brakuje mu mankamentów, które stanowiły o niepowtarzalności dawnych dzieł sztuki filmowej.

Świadomość takiego stanu rzeczy nasycza rozważania autorki dość wyraźnie zaznaczającą się nutą melancholii, podobnej do tej, jaka wybrzmiewa w wielu filmach podejmujących temat „złotych czasów kina”. Nie osłabia to jednak ostrości perspektywy analitycznej, pozwalającej na przenikliwe opisanie różnych poziomów związku pomiędzy nowoczesną estetyką a organizacją przestrzeni miejskiej. Autorka jest jej uważną i przenikliwą czytelniczką, czego dowodzi ostatni rozdział, poświęcony neonom i ich miejscu w tkance życia miejskiego.

Wbrew podtytułowi *Dotyk światła* jest nie tylko książką o kinie. To również intrygująca opowieść o kształtowaniu się nowoczesnych form wrażliwości i wizualnych sposobach ich manifestacji. Realizowany przez Justynę Budzik „dyskurs kinomiłośny” wyprowadza bowiem czytelnika poza próg sali projekcyjnej oraz zanurza w atmosferze wielkomiejskich światel i przestrzeni, koncentrując się przy tym na — podkreślmy — sensualnych, materialnych, cielesnych doznaniach.

Aleksander Wójtowicz

## Indeks osobowy

- Abramowska Janina 60  
Achtelik Aleksandra 175  
Adamczyk Maria 13  
Agyagási Klára 139  
Aleksy, św. 20  
Alexander Frederick Matthias 166  
Allen Woody, właśc. Allan Stewart Koenigsberg 201  
Allport Gordon W. 19  
Ambroziak Wiesław 109  
Amicus Edmund de 90  
Andersen Hans Christian 72, 76, 81  
Anusiewicz Janusz 131, 146  
Apollinaire Guillaume 211  
Arends Richard I. 101, 108  
Arendt Hannah 103  
Aristoteles 8  
Asnyk Adam 12  
Asperger Hans 172—182  
Attridge Derek 201  
Auderska Halina 7  
Augé Marc 54  
Augustyn, św., właśc. Aureliusz Augustyn z Hippony 8  
Aureliusz Augustyn z Hippony zob. Augustyn, św.
- Baczyński Krzysztof Kamil 202  
Bajerowa Irena 186  
Balázs Bela 199  
Banach Andrzej 62  
Baran Józef 52  
Barańska-Grabara Luiza 163  
Barnes Douglas 103  
Barthes Roland 69, 200, 202, 211—212  
Bartmiński Jerzy 131—132, 140, 144, 146, 186  
Baudrillard Jean 214  
Bauman Zygmunt 64—65  
Bednarzak-Libera Mirosława 105  
Benedyktowicz Danuta 49  
Benedyktowicz Zbigniew 49  
Benjamin Walter 211  
Berman Marshall 211  
Białek Józef 90  
Białoszewski Miron 51  
Biernacka-Drabik Maria 51, 57  
Bilik Andrzej 174  
Birek Magdalena, Rabizo-, zob. Rabizo-Birek Magdalena  
Birek Wojciech 91  
Björnsson Carl Hugo 149—150  
Błoński Jan 12  
Bobiński Witold 198—202  
Bobko Aleksander 10  
Bobrowska Ewa 146  
Bogdanovich Peter 214  
Bojko D. 132  
Boksański Zbigniew 104  
Bolecka Anna 59  
Bordwell David 199  
Borowski Tadeusz 23  
Bortnowski Stanisław 67, 87, 112—113, 120, 122  
Bourdieu Pierre 101  
Brakoniecki Kazimierz 43

- Brodziński Andrzej 13  
Brodzka Alina 59  
Brownell Judi 102  
Bryńska Anita 173, 175  
Brzechwa Jan 164—165  
Brzeziński Jerzy 104  
Buczkowski Leopold 59  
Buczyńska-Garewicz Hanna 49, 52—53  
Budzik Justyna 210—214  
Budzińska Anna 17, 176, 178—179  
Bugajski Ryszard 16  
Burkot Stanisław 16  
Burska Lidia 59  
Burszta Wojciech Józef 54
- Camus Albert 72  
Canudo Ricciotto 199  
Carlyle Thomas 9  
Cendrars Blaise 210  
Chaciński Bartek 155  
Chciuk Andrzej 45, 48, 51  
Chigier Krystyna 16  
Chlebda Wojciech 186  
Chłapowska Teresa 35  
Chmiel Małgorzata 42, 152, 154  
Chodaczek Mirosława, Wawrzak-, zob. Wawrzak-Chodaczek Mirosława  
Chodźko Ignacy 12  
Chrzastowska Bożena 13, 67, 86, 132, 203, 204  
Chwastniewska Danuta 151  
Chwin Stefan 58, 59  
Chymkowski Roman 54  
Cichoń Władysław 10  
Ciechanowicz Anna 100  
Cieślak Teresa, Kostyra-, zob. Kostyra-Cieślak Teresa  
Cieślak-Sokołowski Tomasz 70, 75, 78, 86  
Collodi Carlo 32—35, 37  
Colton Charles Caleb 13  
Comte de Lautréamont, właśc. Isidore Lucien Ducasse 202  
Conrad Joseph 16  
Cuber Marta 50  
Cudak Romuald 11  
Culler Jonathan 85  
Cytowska Beata 173  
Czajkowski Bronisław 18  
Czapliński Przemysław 61  
Czapski Józef 24—25
- Czerwińska Małgorzata 48, 90  
Czyż Renata 195—197  
Czyżak Agnieszka 60
- Dauzenroth Erich 90  
Dawid Jan Władysław 95  
Dawid Łucja 195, 196  
Dąbek-Wirgowa Teresa 49  
Dąbrowska Anna 146  
Dąbrowska Maria 12, 14, 90  
Deleżyńska Mieczysława, Walczak-, zob. Walczak-Deleżyńska Mieczysława  
Denek Kazimierz 101, 102, 105—108, 138  
Derlukiewicz Marlena 151  
Dębnicki Kazimierz 89  
Dichter Wilhelm 45, 48, 56, 58  
Dłuski Wiktor 54  
Dobrzyńska Teresa 99  
Domeracki Piotr 28  
Doroszewski Piotr 42, 152, 154  
Dostojewski Fiodor 47  
Drabik Maria, Biernacka-, zob. Biernacka-Drabik Maria  
Drozdowska Izabela 46  
Dubisz Stanisław 132, 141  
Duraj-Nowakowa Krystyna 101, 102  
Duś Magdalena 16  
Dutka Elżbieta 50, 58  
Dyczewski Leon 139  
Dziadek Adam 69  
Dżon Beata 16
- Ekel Jerzy 100
- Faron Bolesław 16  
Feuerbach Ludwig 9  
Fidelska Ewelina, Nurczyńska-, zob. Nurczyńska-Fidelska Ewelina  
Finkielkraut Alain 23  
Folaron Stefan 24  
Franciszek, św. 20  
Fredyk Artur 163  
Freud Zygmunt 9  
Frith Uta 174  
Furmanek Waldemar 10
- Gajda Stanisław 60  
Galileusz 161  
Gałczyński Konstanty Ildefons 51  
Galdowa Anna 19



- Garewicz Hanna, Buczyńska-, zob. Buczyńska-Garewicz Hanna  
 Gawiński Jan 12  
 Gąsiorek Krystyna 89—91, 158  
 Głowiński Michał 46, 91  
 Gniatkowski Sławomir 138  
 Goćkowski Janusz 104  
 Godyń Mieczysław 103  
 Goethe Johann Wolfgang 14  
 Gódszmit Henryk, zob. Korczak Janusz  
 Gołąb Alicja, Ungeheuer-, zob. Ungeheuer-Gołąb Alicja  
 Gombrowicz Witold 12  
 Gomulicki Juliusz Wiktor 18  
 Gorzałczyńska-Mról Agnieszka 151  
 Gosk Hanna 59  
 Grabara Luiza, Barańska-, zob. Barańska-Grabara Luiza  
 Grabarczyk Anna 152, 155  
 Grand Claire 174, 177, 181  
 Grimm, bracia 81  
 Grydzewski Mieczysław 59  
 Gulenko Wiktor 19  
 Gunning Robert 149, 151, 155—158  
 Gurycka Antonina 95  
 Guzy Anna 172  
 Gwóźdź Andrzej 200
- Habrajska Grażyna 146  
 Hajdy Zoltan 139  
 Hantke Teresa 51, 57  
 Hącia Agata 158  
 Heidegger Martin 10, 52—53  
 Hejwosz Daria 109  
 Hemingway Ernest 26  
 Henning Edgar 68  
 Herbert Zbigniew 16, 51, 84, 86  
 Herling-Grudziński Gustaw 24  
 Herman Wilga 42, 152, 154  
 Hertz Paweł 11, 62, 64  
 Hoff Bogumil 196  
 Holland Agnieszka 16, 24  
 Holland John L. 19  
 Hopper Edward 212  
 Huelle Paweł 59, 61, 78  
 Husarska Krystyna 49  
 Huxley Aldous 14
- Iluk Jan 149—150  
 Infeld Leopold 99
- Ingarden Roman 11, 12, 201  
 Inglot Mieczysław 121  
 Innocenti Roberto 32  
 Iwaszkiewicz Jarosław 15, 50  
 Iwaszkiewicz Maria 45
- Jagielska Gabriela 172, 173, 174, 175  
 Jagoszewska Iwona 102  
 Janus Elżbieta 99  
 Janowski Kazimierz 102  
 Jarosz Beata 99  
 Jarosz Krystyna 81  
 Jarosz Krzysztof 8  
 Jarosz Stefan 81  
 Jaroszyński Jan 100  
 Jedliński Ryszard 133, 137—138, 144  
 Jeremus Anna 104, 106  
 Jędrzejczyk Dobiesław 46  
 Jonca Magdalena 32  
 Jończyk Jerzy 164  
 Joyce James 47  
 Julia Didier 8, 9  
 Jung Carl Gustav 19  
 Jurewicz Aleksander 59
- Kafka Franz 47  
 Kajfosz Jan 195  
 Kałużny Jerzy 61  
 Kaliński Witold 12  
 Kamiński Aleksander 24  
 Kaniewska Bogumiła 17  
 Kapuściński Ryszard 14, 17, 18, 28—29, 49, 54  
 Karol XII, król Szwecji 36  
 Karus T.L. 8  
 Karwatowska Małgorzata 99, 103, 132, 137—138, 144, 190  
 Kaschack Ellyn 139  
 Key Ellen 92  
 Kiereś Małgorzata 195  
 Kirchner Hanna 90—91  
 Klemensiewicz Zenon 186  
 Klepacz Halina 102  
 Kłosińska Anna 168  
 Kłosińska Katarzyna 158  
 Kłosiński Krzysztof 90  
 Koc Krzysztof 203—204  
 Kochanowski Jan 13, 117  
 Kofta Jonasz 15  
 Kojder Andrzej 104

- Kolski Jan Jakub 16  
Kolumb Krzysztof 89  
Komender Jadwiga 173, 175  
Konopnicka Maria 91  
Konwicki Tadeusz 59  
Kopaliński Władysław 11  
Kopeć Urszula 138  
Kopeć Zbigniew 60, 144  
Korczak Janusz, właśc. Henryk Goldszmit 24, 38—39, 89—97  
Kosętko Halina 42  
Kossowski Paweł 146  
Kostyra-Cieślak Teresa 43—44, 48, 50  
Kot Jan 69  
Koterski Marek 16  
Kowalik Bożena 163  
Kowalski Piotr 63—64  
Kozłowska Jolanta, Szpyra-, zob. Szpyra-Kozłowska Jolanta  
Kracauer Siegfried 199  
Krajewska Anna 109  
Kraszewski Józef Ignacy 90  
Kruczek Marian 82  
Kruszewski Krzysztof 100, 101, 106, 117, 119, 122  
Krzyżyk Danuta 49, 158  
Kubarek Marta 131  
Kuleszow Lew 199  
Kulczkowska Krystyna 32  
Kulka Bronisława 16  
Kuncewiczowa Maria 21  
Kupisiewicz Czesław 122—123  
Kurez Ida 107  
Kuryluk Ewa 76  
Kuśniewicz Andrzej 59  
Kwiatkowska-Ratajczak Maria 60, 103, 203—205  
Kwieciński Zbigniew 89
- La Mettrie Julien Offray de 9  
La Rochefoucauld François (Franciszek) de 9  
Lagerlof Selma 81  
Lam Andrzej 61  
Laska Eugenia Iwona, Lesiak-, zob. Lesiak-Laska Eugenia Iwona  
Latoch-Zielińska Małgorzata 116, 119  
Lechoń Jan, właśc. Leszek Serafirowicz 24  
Legeżyńska Anna 49  
Leja Kazimierz 99, 104, 107
- Lem Stanisław 14, 201  
Lesiak-Laska Eugenia Iwona 94  
Leszczyński Grzegorz 91—92  
Lévinas Emmanuel 10  
Lewicki Andrzej Maria 186  
Lewicki Bolesław 199  
Lewin Aleksander 89, 90  
Lewińska Aneta 183—189  
Libera Mirosława, Bednarzak-, zob. Bednarzak-Libera Mirosława  
Liebert Jerzy 12  
Limon Jerzy 58  
Lindgren Astrid 35, 37, 40  
Lipińska Ewa 180  
Liskowacki Artur 61  
Lumière bracia (August Marie Louis i Louis Jean) 210
- Ładyżyński Andrzej 109  
Łaziński Marek 193  
Łempicka Zofia 7  
Łobacz Piotra 107  
Łobocki Mieczysław 104  
Łojek Mieczysław 9  
Łomnicki Jan 24  
Łozowski Przemysław 141  
Łukasiewicz Piotr 49  
Łukaszewski Ireneusz 165
- Mackiewicz Józef 24—26  
Madej Wojciech 103  
Madurowicz Mikołaj 46  
Majkiewicz Anna 16  
Majorek Czesław 94  
Makowiecki Andrzej Z. 49  
Maliszewski Julian 24  
Marcel Gabriel 10  
Marciszek Teresa 43—44, 48, 50  
Marek Aureliusz, cesarz rzymski 9  
Margański Zygmunt 65  
Mariański Janusz 137, 139, 147  
Markiewicz Barbara 8, 10  
Markiewicz Henryk 11  
Markowski Michał Paweł 43, 69  
Marshall Robert 16  
Marzec Tadeusz 104  
Matyja Nawoja, Mikołajczak-, zob. Mikołajczak-Matyja Nawoja  
Matysek Magdalena 18  
Mączka Jacek 86

- Meissner Andrzej 94  
 Metz Christian 200  
 Miciński Tadeusz 7  
 Mickiewicz Adam 13, 21, 27, 202  
 Mikołajczak-Matyja Nawoja 107  
 Mikołajewski Jarosław 32, 34  
 Milerski Bogusław 19  
 Miłosz Czesław 21—22, 44, 51, 59—60, 86  
 Miodunka Władysław 100  
 Mirandola, zob. Pico della Mirandola Giovanni  
 Mitchell W.J. Thomas 201  
 Montaigne Michał 9  
 Monteskiusz, właśc. Montesquieu Charles Louis de... 15  
 Moravia Alberto 26  
 Morawińska Agnieszka 53  
 Morcinek Gustaw 195  
 Morgenstern Janusz 24  
 Morsztyn Zbigniew 13  
 Mortkowicz-Olczakowa Hanna 89—91  
 Mounier Emmanuel 9, 10  
 Mrozek Sławomir 117  
 Mróz Agnieszka, Gorzałczyńska-, zob. Gorzałczyńska-Mróz Agnieszka  
 Musiał Łukasz 46  
 Myrdzik Barbara 116, 119
- Naborowski Daniel 13  
 Nagajowa Maria 112—113, 118, 122, 124, 180, 181  
 Nagy László Kálmán 139  
 Nałaskowski Aleksander 100  
 Nałkowska Zofia 12  
 Nawrocka-Szmuglewicz Joanna 15  
 Netz Feliks 58  
 Neyman Elżbieta 101  
 Niebrzegowska Stanisława 132  
 Niemerko Bolesław 117, 119  
 Niesporek-Szamburska Bernadeta 172  
 Nietzsche Fryderyk 16, 39  
 Nikifor Krynicki, właśc. Epifaniusz Drowniak 78, 79—80  
 Nocoń Jolanta 108, 158, 190, 191  
 Nora Pierre 54  
 Norwid Cyprian Kamil 17, 18, 120  
 Nowakowa Krystyna, Duraj- zob. Duraj-Nowakowa Krystyna  
 Nowakowski Radosław 43  
 Nowicka Ewa 8
- Nurczyńska-Fidelska Ewelina 200  
 Nycz Ryszard 43
- Ochocki Julian 20  
 Ogrodowska Barbara 49  
 Okoń Wincenty 94—95, 103, 108, 118, 121—122, 127  
 Okopień-Sławińska Aleksandra 46  
 Okulicz-Kozaryn Radosław 61  
 Olczakowa Hanna, Mortkowicz- zob. Mortkowicz-Olczakowa Hanna  
 Olczak-Ronikier Joanna 90—91, 96  
 Olechnowicz Hanna 182  
 Olejniczak Józef 11, 59  
 Olszański Tadeusz 50  
 Orkan Władysław 18  
 Orłoś Kazimierz 81  
 Orłowski Hubert 46  
 Orzeszkowa Eliza 48—50  
 Ossowski Stanisław 60  
 Ostaszewska Jadwiga 100  
 Ożdżyński Jan 99, 138  
 Ożóg Kazimierz 146
- Paisner Daniel 16  
 Pajdzińska Anna 186  
 Panasiuk Jolanta 131, 146  
 Pankowska Dorota 139  
 Pankowski Marian 84  
 Parandowski Jan 44, 81  
 Parnicki Teodor 81  
 Pascal Blaise 9, 13  
 Passeron Jean-Claude 101  
 Pasterska Jolanta 86  
 Patrzalek Tadeusz 121  
 Pawlikowska Beata 62  
 Pelc Jerzy 13  
 Pestalozzi Johann Heinrich 89—90  
 Pico della Mirandola Giovanni 9  
 Piecuch Czesława 28  
 Piekot Tomasz 155  
 Pilch Maria 195—197  
 Pisarkowa Krystyna 193  
 Pisula Ewa 173  
 Platon 8  
 Płażewski Jerzy 199  
 Plusa Paweł 14  
 Podsiadło Jacek 37—38  
 Pokrzywniak Józef Tomasz 13  
 Polański Edward 49, 162

- Polański Roman 24  
Pomirska Zofia 42, 152, 154  
Półturzycki Józef 105, 107  
Proust Marcel 91  
Prus Bolesław, właśc. Aleksander Głowacki 43, 51, 91  
Przybylski Ryszard K. 59  
Przyszczykowski Kazimierz 109  
Puciatowa Ewelina 55  
Puzynina Jadwiga 133, 138, 144, 147  
Pytasz Marek 11
- Rabizo-Birek Magdalena 86  
Radomski Andrzej 141  
Radzicki Józef 103  
Raińczuk Jacek 109  
Raszka Paweł 196  
Ratajczak Maria, Kwiatkowska-, zob. Kwiatkowska-Ratajczak Maria  
Rąkowski Grzegorz 62  
Renouvier Charles 9  
Rewera Mirosław 103  
Rittel Teodozja 99  
Rogosz Józef 14  
Rokitiańska Mirosława 102  
Romanowski Andrzej 11  
Ronikier Joanna, Olczak-, zob. Olczak-Ronikier Joanna  
Rosch Eleanor 185  
Różga Leszek 68  
Rózek Danuta 151  
Różewicz Tadeusz 16, 17, 22, 44, 72  
Rybczyński Witold 49  
Rybicka Elżbieta 43, 46—47, 57—58, 62  
Rynkiewicz Agnieszka 173, 176, 177  
Rypel Agnieszka 190—194  
Rzeszot Violetta 151
- Sartre Jean-Paul 10  
Sawicka Grażyna 49  
Scheler Max 9  
Schiller Fryderyk 91  
Schindler Oskar 24  
Schloegel Karl 46  
Sendlerowa Irena 24  
Seneka Młodszy 8  
Seretny Anna 180  
Shaw Bernard 26  
Siciński Andrzej 49  
Sienkiewicz Henryk 16
- Sigurd Bengdt 149, 154, 158  
Singer Isaac Bashevis 55—56, 58  
Sitarska Barbara 102  
Siwczyk Krzysztof 68  
Skarga Piotr 90  
Skorupka Stanisław 7  
Skudrzyk Aldona 175  
Sławińska Aleksandra, Okopień-, zob. Okopień-Sławińska Aleksandra  
Słonimski Antoni 15  
Słowacki Juliusz 120  
Smarzyński Henryk 108  
Sobol Elżbieta 168  
Socha Leopold 16  
Sokrates 8  
Sontag Susan 212  
Sosnowski Jerzy 26  
Spranger Edward 19, 20  
Stachura Edward 18  
Staff Leopold 22, 44, 86  
Stankiewicz Anna 168  
Starzyński Stefan 24  
Stawarski Andrzej 173  
Stefańska Agata, Wójtowicz-, zob. Wójtowicz-Stefańska Agata  
Stewart John 102  
Stone Gerald 193  
Strykowski Julian 59  
Strykowski Wacław 146  
Strzałkowska Małgorzata 163  
Synowiec Helena 49—50, 132, 158, 162, 190  
Szamburska Bernadeta, Niesporek-, zob. Niesporek-Szamburska Bernadeta  
Szarzyński Sęp Mikołaj 13  
Szczepańska Elżbieta 15  
Szczypka Danuta 195  
Szewc Piotr 59  
Szłęczak Alicja 91  
Szmuglewicz Joanna, Nawrocka-, zob. Nawrocka-Szmuglewicz Joanna  
Szypra-Kozłowska Jolanta 190  
Sztumski Wiesław 14  
Szuber Janusz 67—86  
Szuch-Wyszomirska Irena 35  
Szulc Maciej 151  
Szuwarzyński Andrzej 99, 104, 107  
Szymańska Kazimiera Zdzisława 14  
Szyborska Wisława 12, 22, 70, 117  
Szymczak Mieczysław 105

- Štefanovič Jozef 104
- Śliwerski Bogusław 19
- Świda-Zięba Hanna 137, 139
- Światała Ireneusz 14
- Tambor Jolanta 175
- Tarasiewicz Bogumiła 163
- Tatarkiewicz Władysław 9
- Tischner Józef 10, 23
- Tkaczuk Cezary 102
- Toczyska Bogumiła 161, 168
- Tokarczuk Olga 59, 61—62
- Tokarski Ryszard 132
- Tolkien John R.R. 44
- Tołstaja Swietłana M. 131
- Tołstoj Lew 91
- Truchlińska Bogumiła 141
- Trybuś Krzysztof 61
- Tuan Yi-Fu 53—55
- Tuwim Julian 18, 22
- Tylicka Barbara 32, 92
- Tymiakin Leszek 206—209
- Ungeheuer-Gołąb Alicja 91
- Uniłowski Krzysztof 61
- Urbanowska Zofia 32
- Urbańczyk Stanisław 179
- Uryga Zenon 42, 49, 162, 203
- Vincenz Stanisław 45, 48, 49, 59—61
- Wacławek Maria 132, 139
- Wajda Andrzej 23—25, 201
- Walas Teresa 92
- Walczak-Deleżyńska Mieczysława 165—167
- Waniek Henryk 58
- Wańtuch Wiesława 40, 203
- Waryńska Ludwika 12
- Wawrzak-Chodaczek Mirosława 102
- Wawrzyniak Zdzisław 149—150
- Wązyk Adam 15
- Weller Stella 163
- White Kenneth 43
- Wiegandt Ewa 60, 86
- Wierzbicka Anna 99
- Wierzyński Kazimierz 51
- Wiktorowicz Robert 182
- Wilk Mariusz 43
- Wilkoń Aleksander 111
- Winczura Barbara 173
- Wing Lorna 173
- Wirgowa Teresa, Dąbek-, zob. Dąbek-Wirgowa Teresa
- Wiśniowski Sygurd 14
- Wittlin Józef 59
- Włodarski Ziemowit 103
- Wobalis Mirosław 103, 203
- Wojciechowska Anna 151
- Wojciechowski Krzysztof 53
- Wolan Maria 162
- Wołoszyn Stefan 90
- Worth Sol 199
- Wójcik Marta 173, 176, 178—179
- Wójtowicz-Stefańska Agata 203
- Wroczyński Tomasz 15, 18, 22, 61
- Wysłouch Maria 196
- Wysłouch Seweryna 17, 60, 86
- Wyszomirska Irena, Szuch-, zob. Szuch-Wyszomirska Irena
- Zabrotowicz Alina 122
- Zagajewski Adam 54
- Załaźńska Aneta 43—44, 49—50
- Zaorski Janusz 25
- Zegadłowicz Emil 27
- Zemeckis Robert 201
- Zgółkowa Halina 150
- Ziątek Zygmunt 59
- Zielińska Małgorzata, Latoch- zob. Latoch-Zielińska Małgorzata
- Zientarska Anna 112—113, 115
- Zięba Hanna, Świda-, zob. Świda-Zięba Hanna
- Zimny Jan 103
- Żakiewicz Zbigniew 55
- Żeromski Stefan 14, 26, 91
- Żółtowska Elżbieta 102





Redaktor  
KATARZYNA WIĘCKOWSKA

Projektant okładki  
STANISŁAW KLUSKA

Redaktor techniczny  
MAŁGORZATA PLEŚNIAR

Łamanie  
BOGUSŁAW CHRUŚCIŃSKI

Copyright © 2013 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
www.wydawnictwo.us.edu.pl  
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 120 + 50 egz. Ark. druk. 14,0.  
Ark. wyd. 18,0. Papier offset. kl. III, 90 g

---

Cena 26 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.  
M. Rejnowski, J. Zamiara  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

**ISSN 0208-6336**  
**ISSN 0208-5011**